



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ELIZETE INÊS PALUDO

**PRESENÇA DE ANÁFORAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNO
DO NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ:
UMA AMOSTRA DE PROGRESSÃO TEXTUAL**

CASCAVEL, PR
2014

ELIZETE INÊS PALUDO

**PRESENÇA DE ANÁFORAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNO
DO NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ:
UMA AMOSTRA DE PROGRESSÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Cascavel, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais e de Diversidade. Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella.

CASCADEL, PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha Catalográfica - Bibliotecária: Jeanine Barros CRB9-1362

P213p Paludo, Elizete Inês
Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual / Elizete Inês Paludo — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.
136 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Produção de texto – Ensino fundamental. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 372.4

ELIZETE INÊS PALUDO

**PRESENÇA DE ANÁFORAS EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNO
DO NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ:
UMA AMOSTRA DE PROGRESSÃO TEXTUAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Regina Pante
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Membro Titular (convidado)

Prof. Dr. Jorge Bidarra
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Titular (da instituição)

Profa. Dra. Elódia Constantino Roman
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Membro Suplente (convidado)

Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Suplente (da instituição)

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 10 de março de 2014.

Dedico este trabalho a todos os que
partilharam comigo o trilhar de mais esse
caminho percorrido, contribuindo direta ou
indiretamente para a realização dos meus
sonhos, auxiliando-me e fortalecendo-me nos
momentos em que eu mais precisei para que
pudesse realizá-los.

AGRADECIMENTOS

Durante a vida, nenhum ato, nenhuma palavra são indiferentes. Tudo deixa um rastro, transforma-se em semente. É como uma pedra que ao ser lançada na água movimentada círculos e círculos que atingem margens distantes.

Existem, certamente, páginas por escrever e histórias para contar, agora que as palavras fazem sentido e o silêncio da ignorância é menos profundo com tantas sementes do conhecimento lançadas nesse caminhar que segue rumo a novas oportunidades, descobertas e desafios a serem superados.

Parece justo agradecer àqueles que, ao passarem por mim, deixaram um pouco de si mesmos como contribuição nessa caminhada para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por colocar na dimensão limitada do ser que sou potencialidades para buscar o saber e aperfeiçoar minha experiência na convivência com o próximo, pelas bênçãos concedidas.

Agradeço aos meus pais Davi e Elizabeth, ao meu irmão Deivis, à minha irmã Sílvia, e a todos os meus familiares, pelos valores que me ensinaram, por se fazerem presentes nos meus momentos de fragilidade e torcerem por mim em cada etapa das minhas conquistas.

Em especial, agradeço à minha filha Beatriz, que participou comigo da maioria dos momentos de estudo, com a ternura de uma flor serena a me acalantar e iluminar quando tudo parecia confuso, fazendo com que as teorias comesçassem a fluir novamente nos meus pensamentos.

À Aparecida Feola Sella, minha orientadora, que investiu no desenvolvimento dos meus saberes desde o ano de 2010, quando me orientou no conjunto de atividades desenvolvidas em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), agradeço pelo profissionalismo, pela dedicação, pela confiança em meu potencial, por me ensinar a não desistir diante das adversidades porque é necessário fazer-se forte quando há barreiras a serem vencidas.

À Fundação Araucária, sou grata pelo apoio à pesquisa promovida por meio do projeto *Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como*

suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do Estado do Paraná (doravante ART), iniciado em 2011, e do projeto Diagnósticos e aplicação teórica em sala de aula: verificação de rendimento e avaliação do ensino de análise linguística e produção textual de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná (doravante DAT), nos quais minha proposta de estudos se inclui.

À direção, ao corpo docente e aos funcionários da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), dirijo meu agradecimento por fornecerem com muito profissionalismo as condições para a realização dos estudos feitos.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da UNIOESTE e aos professores doutores visitantes – em especial: Jorge, Sanimar, Antonio, Alexandre, Clarice, Márcia, Rita, Beatriz, Terezinha, Lourdes, Adriana, Célia, Vanderci, Iêdo, Sávio, Borges, Possenti, Othero, Geraldi – agradeço pela dedicação constante, pelas cobranças, pela ampliação dos saberes.

Também sou grata aos professores doutores Alexandre Fiúza (Pedagogia) e Ralpo Reis (Farmácia), pela atenção dedicada nos conhecimentos partilhados.

Aos professores que tive desde os meus primeiros anos de escola, dedico minha gratidão por terem contribuído para a formação da minha personalidade e me iniciarem nas pesquisas.

À docente Dayane Hoffmann, responsável pela disciplina de Sintaxe do Português II e aos graduandos do 4º ano de Letras do ano de 2012, sou grata pela participação e companheirismo no meu Estágio de Docência.

Agradeço ao docente do Programa de Ensino de Línguas (PEL), Henrique Ferreira Borges de Carvalho, pelas orientações qualitativas concedidas.

À docente de Língua Portuguesa Talita de Quadros e aos demais professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual São João, agradeço por acolherem a proposta de estudos com carinho, empenho e eficiência.

Ao corpo docente, funcionários e alunos do Colégio Estadual Wilson Joffre, expresso meu reconhecimento por compreenderem e apoiarem minha busca de aprimoramento profissional.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED) e ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel, sou grata por me concederem o afastamento com ônus limitado e, assim, me fornecerem as condições para prosseguir nos estudos.

A todos os que passaram a integrar meu círculo de amizades nos percursos de Graduação em Letras, Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Ensino,

Pós-Graduação em Deficiência Auditiva: Libras e Educação de Surdos, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), aperfeiçoamentos pedagógicos e outros caminhos percorridos na busca de aprimoramento profissional, dedico meu profundo reconhecimento por terem me ensinado o valor de amizades sinceras e o quanto é preciso persistir com sabedoria, dignidade e amor por um ensino mais significativo.

Aos amigos mestrandos e doutorandos da UNIOESTE, com os quais vivi tantas horas num partilhar de experiências, confesso que fica a saudade dos momentos que não se repetem e que valeram por cada minuto vivido. Agradeço pelo companheirismo e ofereço minha amizade para além do curso que se encerra.

Aos amigos verdadeiros que tive em cada fase da minha vida e permanecem comigo ou em minhas recordações, agradeço por me ajudarem a ser quem eu sou.

São tantas as pessoas que de algum modo se importaram comigo e com momentos significativos de convivência ocuparam um espaço especial na minha vida, me ajudando a crescer profissionalmente e também a ser gente – Job, Sofia, Keli, Liza, Maricélia, Pedro, Bruna, Patrícia, Vanessa, Marcelo, Glaci, Bernardo, Roseli, Alexandre, Martinha, Franciele, Thiago, Ilda, Taiana, Joyce, Jairo, Júlia, Lídia, Deise, Pablo, Ana, Cleusa, Iolete, Edilamar, Manoel, Rosângela, Izabel, Ronivon, Mônica, Jéssica, Cristiana, Poliana, Tânia, Douglas, Andréia, Tatiane, Dilce, Marciely, Nelva, Ivanir, Lúcia, Edna, Irene, Clair, Marcela, Gilberto, Sérgio, Claudimara, Tere, Leceni, Sonia, Luiza, Quézia, Sharlene, Adenilson, Solange, Clóvis, Neusa, Ivone, Alencar, Elessandra, Simara, Adriana, Adalgisa, Lia, Inez, Vander, Denice, Josete, Felipe, Elaine, Edilaine, Claudiane, Taynara, Elis Regina, Nilse ... – que fica difícil citar todos os nomes, mas que concentram grande significado à minha existência.

Sim, as páginas da minha história vão ficando para trás, só não ficam todos aqueles a quem levo no coração...

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra participaram das minhas lutas, vindo a contribuir para que esse momento de conclusão de curso se tornasse possível, registro meu reconhecimento em um agradecimento sincero:

Muito obrigada!!!

“Para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta. Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta. Um mundo de questões e problemas continua sem solução, à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas cabeças.”

Perini (2003, p. 85)

“Toda verdade é provisória – esta é, talvez, a única certeza que fica quando observamos a maneira pela qual o conhecimento humano é construído no curso da história. Não pode ser diferente quando o assunto é a linguagem: nenhum modelo de análise, por mais refinado e complexo que seja, consegue abarcar toda a sua complexidade.”

Azeredo (2010, p. 31)

PALUDO, Elizete Inês. **Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo verificar o processo de referenciação na constituição de produções escritas promovidas por aluno do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública do Paraná. Conforme proposto nos projetos ART e DAT, observou-se a ocorrência de anáforas presentes nos textos produzidos seguindo-se o artigo científico e o tema “Dia Internacional da Água”. A hipótese inicial estabelecida foi a de que as anáforas dão indícios das reais intenções do autor ao produzir as informações e torná-las públicas. Considerou-se que, se bem explorados, os elementos referenciadores revelam-se aliados no desenvolvimento da competência linguística do aluno. Com base nos estudos da Linguística Textual, pautou-se em obras de pesquisadores fundamentados na perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem, que consideram a linguagem uma forma de cognição sócio-histórica e de caráter eminentemente interativo. Enfocou-se como ocorreu o processo de retomadas e quais foram as estratégias mais utilizadas na progressão textual. Dois textos foram selecionados para a composição do *corpus*, por serem representativos das formas de referenciação mais recorrentes. No intuito de proceder à transposição didática de tal forma que se possam aplicar essas noções ao ensino fundamental, as atenções voltaram-se ao texto como unidade de análise. Para dar conta do processo investigativo, esta dissertação foi organizada em torno de três questões: língua, texto e anáfora. A partir da verificação do modo como o aluno lidou com as retomadas em suas produções escritas, foram averiguados juízos de valor e propostas argumentativas. Como resultado, o estudo demonstrou que, para ter domínio sobre a manipulação dos elementos linguísticos no texto, o aluno precisa aprimorar suas capacidades leitoras.

PALAVRAS-CHAVE: texto, referenciação, ensino fundamental.

PALUDO, Elizete Inês. **Presence of anaphora in texts produced by student of the ninth year in a public school of Paraná: a sample of textual progression.** 2014. 136 pages. Dissertation (Master of Arts) – Post-graduate studies in Literature, Level MA, PhD, Area of Concentration in Language and Society, State University of West Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná.

ABSTRACT

This study aimed to verify the process of referral of the constitution written productions promoted by ninth graders of elementary education at a public school in Paraná. As proposed in ART and DAT projects, we observed the occurrence of anaphora present in the texts produced by following the scientific article and the theme "World Water Day". The initial hypothesis was established that the anaphora give evidence of the real intentions of the author to produce the information and make it public. It was considered that, if well exploited, the referrers elements reveal themselves allies in the development of linguistic competence of the student. Based on studies of Textual Linguistics, was based on works of researchers based on socio-cognitive and interactionist perspective of language, the language they consider a form of cognition socio-historical and highly interactive nature. Is focused as the process resumed occurred and what were the strategies most used in textual progression. Two texts were selected to compose the corpus, because they are representative of the most prevalent forms of identification. In order to make the didactic transposition so that they can apply these concepts to elementary education, attention reassembled the text as unit of analysis. To take account of the investigative process, this work was organized around three issues: language, text and anaphora. From the verification of how the student dealt with the resume in their written productions, judgmental and argumentative proposals were investigated. As a result, the study showed that, to have dominion over the handling of linguistic elements in the text, students need to enhance their capacity readers.

KEYWORDS: text; referencing; basic education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
3 REFERENCIAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVA	42
3.1 A ANÁFORA COMO ESTRATÉGIA DE PROGRESSÃO TEXTUAL.....	53
3.2 ARTIGO CIENTÍFICO X REFERENCIAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS	81
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	86
4.1 DESCRIÇÃO GERAL DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	86
4.2 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	89
4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS	91
4.3.1 Texto 1	92
4.3.2 Texto 2.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	115
ANEXO 1 – FRAGMENTOS DE TEXTOS QUE SUBSIDIARAM AS RETOMADAS TEXTUAIS NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ESTUDOS	115
ANEXO 2 – ALGUNS RASCUNHOS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS	119
ANEXO 3 – VERSÃO FINAL DE PARTE DOS TEXTOS PRODUZIDOS	126
ANEXO 4 – VERSÃO ORIGINAL DOS TEXTOS QUE SERVIRAM DE <i>CORPUS</i> PARA AS REFLEXÕES E ANÁLISES	133

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa nas escolas fez surgir algumas reflexões no interior dos estudos linguísticos promovidos pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, mais especificamente por parte de pesquisadores inscritos nas pesquisas vinculadas ao projeto *Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do Estado do Paraná* (doravante ART).

A temática “Dia Internacional da Água” foi selecionada para motivar o fluxo informacional dos textos.

Também serviu de base para a pesquisa, muito embora o *corpus* não seja dele proveniente, o projeto *Diagnósticos e aplicação teórica em sala de aula: verificação de rendimento e avaliação do ensino de análise linguística e produção textual de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná* (doravante DAT).

Neste estudo, intitulado *Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual*, o foco da análise foi centrado na verificação do processo de retomadas e estratégias mais recorrentes na progressão textual em dois textos selecionados, por serem representativos das formas de referenciação mais recorrentes.

Propomos a investigação das anáforas devido ao caráter multifuncional das expressões referenciais e sua natureza argumentativa no processamento discursivo. Consideramos que, se bem explorados, os elementos referenciadores revelam-se aliados no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Apoiamo-nos no entendimento de que as anáforas atuam como estratégia discursiva capaz de regular e promover a progressão textual por meio dos objetos-de-discurso construídos e reconstruídos durante o processo de interação entre autor-texto-leitor. Assim, geram novos sentidos ao texto. No que diz respeito à forma de sequenciar as ações, a evolução temática transcende a noção de gênero nos conceitos teóricos, requisitando outros saberes. Desse modo, a referenciação

mostra-se útil para o sequenciamento das ações e o desvelamento da posição assumida pelo produtor do texto, pois leva à percepção de como os recursos gramaticais atuam na construção de sentidos como artifício de reconstrução de objetos discursivos.

Essas constatações encontram respaldo em Bernardi (2012, p. 02), quando afirmam que o processo de retomada garante nas produções escritas a continuidade da proposta argumentativa do autor “pela introdução no texto de referentes novos ou inferíveis a partir de outros elementos do co-texto”.

Segundo Lé (2010, p. 01), a atividade referencial amparada na literatura atual da Linguística Textual “deixou de ser vista como simples etiquetagem do mundo real e passou a estar ligada ao processamento mental das entidades discursivas por meio da atividade interativa entre os participantes do evento comunicativo”.

Na busca de elucidar aspectos argumentativos do fenômeno da referência em artigos científicos produzidos por alunos do ensino fundamental, investigamos esses mecanismos textuais sob um ponto de vista sociocognitivo e interacional. Com esse propósito, levamos em conta o caráter formalizado do gênero e as inferências necessárias para sua devida compreensão. Para efeito de análise, atribuímos maior ênfase à contribuição das estratégias anafóricas correferenciais e não correferenciais para a construção argumentativa do texto, tendo em vista a busca pelo aluno em atender à proposta de redação.

Partindo dessas considerações, esperamos comprovar que os alunos (re)constroem os objetos-de-discurso em seus textos como forma de garantir e expandir seus propósitos comunicativos, com recorrência desde as anáforas correferenciais às anáforas não correferenciais mais complexas.

No que diz respeito ao entrelaçamento das ideias, de forma que possam gerar sentido, Fávero (2009, p. 13) comenta que “a referência constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive”.

Pautados na perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem, na tentativa de ampliar as habilidades dos alunos em lidar com o funcionamento dos mecanismos linguísticos nos textos, definimos como objetivo geral avaliar a constituição de textos escritos produzidos conforme o gênero artigo científico. Os

objetivos específicos por nós delineados são os que seguem: verificar a pesquisa e produção de textos de caráter científico por alunos do ensino fundamental; analisar as formas de anáfora mais recorrentes na progressão textual; contribuir com o ensino de produções escritas no nível fundamental.

Nossa hipótese inicial estabelecida é a de que as anáforas dão indícios das reais intenções do autor ao produzir as informações e torná-las públicas. Para efeito de delimitação, exploramos o artigo científico conforme proposto nos projetos ART e DAT, por entendermos que o gênero pode ser ensinado no ensino fundamental como forma de iniciação científica, de modo a exigir do aluno maior qualificação nas suas amarras estruturais significativas e instigá-lo a desenvolver pesquisas.

Ao investigar a possibilidade de (re)construção dos sentidos por meio dos objetos-de-discurso, tanto nas anáforas correferenciais recategorizadoras como nas anáforas não correferenciais associativas, buscamos contribuir para a formação de produtores de textos mais eficientes.

Por meio da concepção interacional (dialógica) de língua, o texto é visto por Koch (2008, p. 19) como “o próprio lugar da interação entre interlocutores ativos que nele se constroem e são construídos”. É essa a noção de texto que assumimos em nossa pesquisa, tendo por base os estudos da Linguística Textual.

Segundo Batista (2005, p. 115), a Linguística Textual “segue em direção a uma abordagem que privilegia as relações textuais e as formações de sentido como resultantes de um processo discursivo e cognitivo de significação”. Sendo assim, a formação de sentidos nos textos depende de como as estratégias de produção são construídas em função de um querer dizer.

Para verificar a hipótese de que o processo de referenciação serve de baliza para o ensino dos sentidos que permeiam os textos, buscou-se orientação em propostas desenvolvidas por estudiosos como Aphotéloz (1995), Bakhtin (1995, 2003), Geraldi (1984, 2003), Haag e Othero (2003a, 2003b), Souza (2010), Marcuschi (2001, 2012), Koch e Traváglia (1993), Koch (2013), Cavalcante (2003, 2013) e outros pesquisadores que, a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem, lidam com a argumentação e produção textual.

No intuito de proceder à transposição didática de tal forma que se possam aplicar essas noções no ensino fundamental, nossas atenções remontam ao texto

como unidade de análise. Assim, para dar conta do processo investigativo, esta dissertação segue organizada em torno de três questões: língua, texto e anáfora.

No primeiro capítulo, trazemos as proposições gerais de nossa pesquisa, que foi realizada na segunda etapa do projeto ART.

Na tentativa de trazer alguma contribuição no sentido de resolver problemas pedagógicos relevantes e concretos, como a dificuldade do autor em lidar com os mecanismos linguísticos nos textos a fim de transmitir os sentidos pretendidos ao interlocutor, expomos noções sobre o texto e o ensino de língua portuguesa no segundo capítulo, com um enfoque dado ao histórico da Linguística Textual, vinculada às diferentes percepções de texto utilizadas no ensino.

Ainda no segundo capítulo, voltamos nossa atenção ao gênero artigo científico, que pode ser ensinado no ensino fundamental, pois funciona como forma de iniciar o aluno em textos de caráter científico e também é um dos gêneros que explora a discursividade por meio do processo de referenciação.

Depois, no terceiro capítulo, investigamos diferentes perspectivas de análise do uso das anáforas nos textos, assumindo a referenciação como uma estratégia discursiva de produção textual.

Por fim, expomos algumas considerações advindas das descrições e análises do *corpus*.

2 O TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Marcuschi (2012, p. 26), o estudo de questões relativas à língua remonta “há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini”. Entre as motivações que mais inspiraram os estudos iniciais e também posteriores, estão a religião e a política. Na mesma época em que viveu o linguista indiano, estudiosos como Platão e Aristóteles deram início aos estudos da linguagem na Grécia, os quais renderam pesquisas que influenciaram a composição das gramáticas posteriores.

Para Rosa (2011, p. 46), “são atribuídas, aos gregos, as atividades embrionárias da comunicação da informação científica”. Quando a escrita surgiu, por volta de 700 a.C., na Grécia, revolucionou a vida humana em sociedade. Os gregos não somente inventaram o alfabeto como também deram origem à “cultura letrada do pensamento moderno”. Assim, as ideias revolucionárias de composição escrita tornaram-se pauta de debates e reuniões realizados na periferia de Atenas, onde os filósofos da época costumavam refletir sobre questões filosóficas.

Segundo Schütz (2009, s/p), o vocábulo texto tem origem no Latim, com o verbo “*texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', e ainda mais tarde, 'estrutura’’. A partir do século XIV, “a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de 'tecelagem ou estruturação de palavras', ou 'composição literária’’, de modo a designar a tessitura escrita ou a estruturação da narrativa escrita.

Rosa (2005, p. 10) destaca que o sentido incorporado ao termo assemelha-se em parte ao ato de tecer: “fios que se entrelaçam de maneira não-fortuita, com um propósito definido, com uma lógica interna, de sorte que, por exemplo, em função da natureza do fio, seja possível prever a qualidade do tecido”.

Segundo Marcuschi (2007, p. 61), “a indagação pelo acesso à realidade e pelos modos de construção do conhecimento e sua mediação linguística” acompanha-nos desde os métodos de cunho estruturalista dos gregos da Grécia Antiga ou Clássica que serviu de modelo para os latinos (língua: conjunto de enunciados; *corpus*: ponto de partida), o método do gerativismo de cunho funcionalista (língua: hipóteses de conjuntos, propriedades; *corpus*: resultado), o

sofista Górgias (impossível apreender o conhecimento), Santo Agostinho (inspiração como fonte do conhecimento), Kant (teoria dos esquemas), até uma linguística voltada ao estudo das atividades cognitivas.

Um percurso que foi do ceticismo ao misticismo religioso; do mentalismo formal ao sócio-cognitivismo. Assim, tornou-se hoje comum postular que o uso social da língua tem efetivamente um papel relevante na construção do conhecimento. Mas não se chegou a uma posição consensual (MARCUSCHI, 2007, p. 61).

De acordo com Koch (2013, p. 11), os estudos do texto agregaram “diferenças bastante significativas entre uma e outra etapas de sua evolução”. São visões relacionadas ao conceito de texto que fundamentam estudos da Linguística Textual, dentre as quais se destacam:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2013, p. 11).

Conforme orienta Koch (2011, p. 23), o texto já foi analisado a partir de aspectos cotextuais¹, pela “sequência ou combinação de frases, cuja unidade e

¹Cotexto: conjunto de sequências linguísticas que precedem ou que se seguem a uma palavra ou um enunciado na linearidade textual; contexto verbal. Contexto: (do latim *contextu-*, «tecido», participio passado de *contexere*, «tecer; entrelaçar») 1. conjunto de circunstâncias que rodeiam um acontecimento; situação, conjuntura. 2. conjunto de elementos linguísticos e não linguísticos que rodeiam um texto ou discurso/totalidade das circunstâncias exteriores à língua (ambiente físico da enunciação, fatores históricos, sociais, culturais, etc.) que possibilitam, condicionam ou determinam um ato de enunciação e respectiva interpretação; contexto extraverbal. (INFOPÉDIA. PT – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, Ltda.: Portugal, 2003-2014. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cotexto>>. Acesso: jan. 2014). Contexto linguístico: cotexto; contexto situacional: situação (VALENTIM, Helena Topa. *Cotexto e Contexto*: formas linguísticas e possibilidades de interpretação do enunciado. Universidade de Évora: Lisboa, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq32/20.pdf>>. Acesso: jan. 2014). Contexto

coerência seria obtida por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto” (entorno verbal), sem que fosse considerada a situação comunicativa para a atribuição de sentido (análise transfrásica). Depois, a Teoria dos Atos de Fala (ações são realizadas via linguagem) e a Teoria da Atividade Verbal (o texto é verbalmente enunciado de um ato de comunicação presente num jogo de atuação comunicativa) destacaram-se nos estudos da Pragmática que normatizaram as ações para os usuários da língua, impondo-lhes condições para bem utilizá-la. Só num momento posterior, o contexto sociocognitivo passou a ser considerado como fator de interação capaz de favorecer o processamento textual numa dada situação comunicativa e o texto começou a ser investigado sob o viés da Linguística Textual (em sua constituição, funcionamento, produção e compreensão), num âmbito de investigação que vai do texto para o contexto (estudo das ocorrências linguísticas externas ao texto, indispensáveis para compreendê-lo). É como expõem Koch e Elias (2010, p. 63): “o *contexto* engloba não só o *cotexto*, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. Este último, na verdade, subsume os demais”.

Entre as visões ligadas a aspectos, concepções e metodologias de ensino diferenciadas, Rosa (2011, p. 46) lembra que as obras de Aristóteles “contribuíram para reascender o saber entre os séculos XIV e XVI, época conhecida como Renascimento” (período que marca também o início do processo de ensino no Brasil, pelos jesuítas). Assim, os poucos conhecedores do mundo letrado – Aristóteles, Hipócrates, Tomás de Aquino, dentre outros – foram tomados como mestres e legaram seus conhecimentos às universidades desde que elas surgiram.

Foi neste contexto das universidades na Idade Média e nas sociedades científicas no século XVII, que surgiram os fenômenos que influenciaram a consolidação de uma sociedade leitora e a institucionalização da ciência [...] Esses fenômenos se caracterizam pelo *aparecimento dos primeiros periódicos científicos*, dos “colégios

sociocognitivo: um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto (FERREIRA, Stephanie Cristine Silva. Blog Letras/Linguística. Mar. 2011. Disponível em: <stephanie.blogspot.com.br/2011/03/texto-e-contexto.html>. Acesso: jan. 2014). Nem tudo o que se toma como *significação* está no âmbito da língua e do sistema (léxico-gramatical). O contexto é algo mais que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido (MARCUSCHI, 2012, p. 82).

invisíveis”, uma multiplicação mais rápida da informação e ampliação no número de leitores (ROSA, 2011, p. 48).

Para Rosa (2011, p. 48), as primeiras atuações científicas ocorreram de forma amadora, individualizada e praticamente sem teorias que lhes dessem respaldo, de modo que se possibilitasse atribuir a esses estudos um valor institucional. Somente com a criação das universidades e academias surgiram as primeiras iniciativas de trabalho coletivo, que culminaram na estruturação das ciências e de programas de estímulo à pesquisa científica. Nesse contexto, as sociedades científicas mais antigas se formaram: Academia de Lincei (1603), Academia Francesa (1635) e *Royal Society* de Londres (1660).

Outro aspecto importante dos primórdios da comunicação científica formal, segundo Rosa (2011, p. 50), foi a troca de informações entre os pesquisadores com a finalidade de difundir suas experiências: “com o aumento do número de cartas trocadas, surgiu o periódico científico² como um meio eficaz de difundir informação, em escala mais ampla”. Desse modo, estudiosos que nem sempre podiam marcar presença nas reuniões podiam divulgar seus artigos produzidos, suas pesquisas ou experiências científicas, por envio de correspondências.

Costa (2011, p. 02) esclarece que o surgimento do texto científico advém de características definidas há mais de 300 anos por estudiosos das áreas de física, química, matemática e biologia para a apresentação de teses. A primeira publicação foi em forma de periódico científico³, “em 6 de março de 1665, por King Charles II, em Londres, e se intitulava: *The Philosophical Transactions of the Royal Society*”. Antes disso, a troca de informações entre os cientistas era feita em forma de *cartas informativas*. Essas cartas eram redigidas em primeira pessoa (eu: singular / nós: plural) e seguiam a estrutura de uma espécie de relato pessoal, sendo que algumas continham até saudações. Contudo, na tentativa de transmitir por completo as

²Os primeiros periódicos científicos (ou journals) – Journal des Sçavans (Paris), editado por Dennis de Sallo, e Philosophical Transactions of the Royal Society of London, tendo como primeiro responsável Henry Oldenburg – ambos iniciados em 1665, foram publicados por sociedades científicas. Ao Journal des Sçavans se atribui a primazia do “periódico moderno na área de humanidades”, em função do seu caráter polissêmico com relação à temática que publicava [...], enquanto no Philosophical Transactions prevaleciam duas temáticas, uma de natureza política e outra religiosa e dava-se ênfase a estudos experimentais (ROSA, 2011, p. 50).

³Periódico (*período* + *-ico*) s. m. Impresso, folha ou gazeta que se publica em dias certos. Científico (latim medieval *scientificus*, *-a*, *-um*) adj. 1. Relativo à ciência ou às ciências. 2. Que mostra ciência. (Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. Disponível em: [<<http://www.priberam.pt/dlpo>>].

informações sem dar-se a abrir para interpretações vagas ou ambíguas, esses escritos passaram a ser redigidos de modo mais criterioso.

Segundo Costa (2011, p. 02), no final do século XVIII, “o periódico *Transactions* e as revistas subsequentes começaram a assumir um papel de prover um ambiente regular para discussão, isso fez surgir um novo gênero, distinto da origem dessas cartas, chamado AC”. Assim surgiu o artigo científico, como narrativa extensa de experimentos científicos.

No que se refere à evolução das pesquisas em linguagem, Marcuschi (2012, p. 26) conta que “a linguística desenvolvia-se como *linguística histórica*, com grande empenho dos neogramáticos e dos comparatistas, que buscavam as leis gerais que subjaziam a todas as línguas”. Esses conhecimentos serviram para inspirar outras teorias. Saussure, por exemplo, a partir dos princípios recolhidos especialmente dos neogramáticos, definiu um novo objeto para os estudos da língua, o das *dicotomias*. No decorrer desse processo, a linguística passou a ser percebida “como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, áreas nas quais se achava integrado o estudo das línguas”.

No Brasil, segundo Fontes (1999, p. 47), o final do século XIX foi marcado pelo advento da República. “Houve, então, a necessidade de rever o acesso ao ensino para atender às necessidades de industrialização”. Nesse período, foi necessário ampliar as vagas nas escolas públicas e o ensino de Português sofreu reformulações: as aulas de Retórica saíram dos currículos e “o Latim começou a perder prestígio com a valorização da língua nacional”.

A partir dos anos 30 do século XX, de acordo com Marcuschi (2012, p. 27), Saussure passou a divulgar uma visão estruturalista de linguagem e criou a *linguística científica*, que ficou “conhecida a partir de seu *Curso de linguística geral* desenvolvido entre 1911-1913 e publicado postumamente em 1916 por seus alunos”. Esse estudo adquiriu importância significativa nas pesquisas linguísticas que o sucederam, inclusive serviu de parâmetro para fundamentar a compreensão da constituição textual. Nos ensinamentos deixados por Saussure interessava a investigação da língua como sistema e forma; não era interesse averiguar a realização linguística na fala ou no funcionamento dos sentidos textuais.

Segundo Marcuschi,

Não se deve ignorar, no entanto, que Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no Curso. Novas descobertas de textos inéditos de Saussure dão conta de que ele tinha uma visão muito mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender. Várias vezes Saussure (2004: 86-87; 237⁴) nesses novos textos, lembra que a linguagem é *discurso* (MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Para Marcuschi (2012, p. 35), "até o final dos anos 50, dominaram o behaviorismo e o empirismo". Um estudioso que obteve destaque foi Bloomfield (1887-1949), mas falhou quando atribuiu pouca atenção aos fenômenos semânticos da língua, dando margem para que seus conhecimentos fossem superados.

Dos anos 60 em diante, conforme esclarece Marcuschi (2012, p. 35), uma tendência acentuada para o cognitivismo obteve destaque: "a cena linguística internacional passa a ser dominada pelo gerativismo americano de Noam Chomsky. Dele provém grande parte dos estímulos para o desenvolvimento da linguística atual em muitas direções". Esse fenômeno ficou conhecido como "virada pragmática".

De acordo com Marcuschi (2012, p. 32), Chomsky procurou explicar o funcionamento de estruturas linguísticas, aquisição e capacidade de uso da língua por meio do estudo das faculdades mentais. Todavia, sua proposta gerativista apresentou uma diferença substancial em relação ao estruturalismo: "enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie". Chomsky não investigou os signos internalizados, mas preocupou-se principalmente com as regras para gerar os enunciados da língua. Dos fatores externos capazes de interferir para o desempenho na fala (o uso do conhecimento que o falante tem da gramática de sua língua), defendeu que esse ato individual está sujeito a fatores externos, que podem ser não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise.

Em sequência, foram surgindo tendências funcionalistas que acabaram alterando as concepções formais e estruturais da época, com atenção voltada não apenas ao sistema mas também a aspectos situacionais e contextuais.

Para Marcuschi,

⁴Marcuschi refere-se à publicação em português do livro *Ferdinand de Saussure* (2004), *Escritos de Linguística Geral*. Organização e edição por Simon Bouquet e Rudolf Engler, elaboração de Antoinette Weil. São Paulo: Editora Cultrix [ed. or.: *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002].

Outras vertentes bastante influentes ao longo do século XX foram os hoje denominados funcionalistas representados particularmente pela *Escola de Praga* com Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982), este conhecido particularmente pela sua teoria das funções da linguagem, de grande influência; a *Escola de Copenhague* com Louis Hjelmslev (1899-1965) bem como a *Escola de Londres* com John Firth (1890-1960) a quem se deve a sistematização da noção de contexto de situação cunhada por Malinowski (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

A esse respeito, Koch (2008, p. 11) argumenta que a necessidade de ir além sentida pelos linguistas, num momento em que o respaldo teórico-analítico tem como suporte uma orientação teórica sintático-semântica e suas pretensões rumam à construção de uma gramática funcional do texto (o estudo do texto-em-funções), acaba por levar esses mesmos estudiosos à adoção de uma perspectiva pragmática que sustenta várias teorias posteriores. Todavia, isso não significa que as pesquisas atuais em Linguística Textual⁵ mantenham esses pressupostos como sustentação gramatical, uma vez que, ao incluir o estudo do “nível” textual, as noções estão muito além dos seus trabalhos fundadores na década de 60.

Segundo Koch (2008, p. 11), o modo como se processa o texto não se explica mais por meio de “uma postura modular, como a 'teoria da cebola', em que os diversos níveis ou camadas em que se faz a descrição linguística são vistos como superpostos ou acrescentados uns aos outros sucessivamente”, mas como atividade sociocognitiva e interacional, que se processa de modo simultâneo ao da construção de sentidos. Essas noções iniciais, contudo, foram importantes para que se pudesse ir além nos estudos da linguagem, pois deram impulso às pesquisas⁶ sobre o texto.

⁵Essa gramática, no estágio que hoje se encontra, isto é, passando a incluir o estudo do 'nível' textual (Dijk, 1997), é bem mais recente que os trabalhos fundadores desenvolvidos no campo da L. T., surgidos na década de 60, na Europa Central, especialmente na Alemanha, por parte de pesquisadores como Hartman, Harweg, Weinrich, Isenberg, Vater, Lang, Schmidt, Wunderlich (um dos principais responsáveis pela incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto e um dos mais referendados na década de 70, adepto da Teoria da Teoria da Atividade Verbal), para citar apenas alguns. Já nessa época, postulavam esses autores que uma abordagem do texto teria de ser necessariamente pragmática – basta consultar *Pragmática e Teoria do Texto* de Schmidt (1973), bem como trabalhos de autores como Slakta, Wunderlich e de estudiosos de outras linhas que influenciaram, em parte, a L. T., como Ducrot, que, já em 1972, postulava uma pragmática integrada à descrição linguística, a qual seria determinante das próprias escolhas sintáticas e semânticas (KOCH, 2008, p. 11).

⁶Surgiram as teorias de base comunicativa, nas quais ora se procurava integrar sistematicamente fatores contextuais na descrição dos textos (Isenberg, 1968; Dressler, 1972; Petöfi, 1973), ora a pragmática era tomada como ponto de partida e de chegada para tal descrição (Motsch, 1975; Gülich & Raible, 1977; Schmidt, 1973). Deste modo, Heinemann & Viehweger (1991), ao fazerem

Marcuschi (2012, p. 38) observa que a partir dos anos 50 e 60 os estudos da língua seguiram de forma multifacetada e plural, de modo que chegaram à atualidade com questões que precisam ainda ser mais bem analisadas. Surgiram novas vertentes teóricas: “linguística-de-texto, análise-do-discurso, análise-da-conversa, sociolinguística, psico-linguística, etnografia-da-comunicação, etno-metodologia e assim por diante”. Muitas das inovações surgidas nos últimos vinte anos, após terem passado por avanços científicos, sobrevivem nos dias atuais junto a outros desafios, como o de compreender a comunicação vinculada aos avanços tecnológicos, fenômeno também merecedor de atenção.

Na década de 70, conforme postula Koch (2008, p. 12), os textos começaram a ser percebidos como elementos constitutivos de uma trama complexa (verbal e não verbal), capaz de realizar os propósitos comunicativos e sociais dos falantes. Serviram de base os estudos soviéticos da Psicologia da Linguagem e da Filosofia da Linguagem da Escola de Oxford, que desenvolveu a Teoria dos Atos de Fala.

Coube à Linguística Textual, de acordo com Koch (2008, p. 12), a tarefa de “provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção, ou seja, que se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal⁷”.

Para Costa (2003, p. 03), “diferentes óticas adotadas pelos pesquisadores na área da linguística possibilitam o surgimento de várias acepções para o termo texto”. Segundo a autora, o texto já foi visto como unidade de análise, com observação das “relações de sentido que ocorrem no seu interior e que se organizam superficial e linearmente no texto [...], tais como marcas linguísticas, índices formais e conectivos”. Foi avaliado pela “concatenação das partes”, como um produto das ligaduras exofórica e endofórica. Ocorre que os elementos referenciadores, para serem interpretados, precisam ser referentes a alguém ou a alguma coisa e, de modo isolado, não haveria possibilidade de interpretá-los semanticamente.

uma retrospectiva da Linguística Textual, distinguem entre modelos contextuais e modelos sociocomunicativos, mencionando, entre estes últimos, aqueles baseados na Teoria dos Atos de Fala, bem como os que tomam por pressuposto a Teoria da Atividade Verbal. Comum a estes modelos é a busca de conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação (KOCH, 2008, p. 12).

⁷Koch (2008, p. 13), a título de exemplificação, explica que essa problemática foi tematizada por autores como: Wunderlich (1976), Schmidt (1973), Motsch e Pasch (1987), van Dijk, um dos fundadores da Linguística Textual e um dos grandes responsáveis pela 'virada pragmática' no final da década de 70 (1980).

Fávero (2009, p. 07) observa que, a partir de ideias veiculadas como “um texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica de coesão”, foram formuladas propostas de classificação da coesão textual (categorias de procedimento das concatenações frásicas lineares: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico). Desse modo, a referenciação já foi percebida como uma função situacional ou extratextual pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto extralinguístico.

A importância disso, para Fávero (2009, p. 13), é que o discurso começou a ser visto como algo manifestado linguisticamente por meio de textos enquanto o texto passou a ser entendido por pesquisadores como “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão”. Em outros termos, como “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade⁸”.

O interesse de estudos até a década de 80, segundo Koch (2011, p. 150), foi voltado à construção de gramáticas do texto (análise transfrásica) com objeto de estudo centrado na verificação das propriedades intratextuais: a coesão textual equiparada à coerência. Estudaram-se partes isoladas, sem priorizar o todo textual. Nos avanços posteriores, houve uma “ampliação significativa do conceito de coerência, adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa”. O conceito de coerência foi ampliado e começou a ser percebido como um fenômeno mais amplo, construído interativamente por fatores de ordem linguística, sociocognitiva e interacional entre texto e sujeitos envolvidos na situação comunicativa⁹.

⁸*Textualidade*: o desenvolvimento de uma ideia, ou do tópico frasal (tese) precisa ser coerente. *Aceitabilidade*: a manifestação linguística no texto deve ser relevante. *Contextualização*: fatores fazem avançar expectativas de compreender o texto, ancorado numa dada situação comunicativa. *Coesão*: a ligação das palavras manifestada microtextualmente dentro de uma sequência de referência, recorrência, paráfrase, entre outras. *Coerência*: o resultado dos processos cognitivos operantes entre os usuários, manifestado macrotextualmente. *Intencionalidade*: a manifestação linguística constituída no texto com base na intenção do locutor. *Informatividade*: em que medida os materiais linguísticos apresentados no texto são conhecidos pelos interlocutores. *Intertextualidade*: a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos anteriormente produzidos. *Situacionalidade*: os fatores que tornam um texto recuperável ou adequado a uma situação atual. Fonte: GRANATIC, B. Técnicas básicas de redação. São Paulo, Scipione, 1995.

⁹Koch (2011, p. 150) evidencia que, na década de 80, várias obras de estudiosos como Charolles, Petöfi e Sözer (1983), Neubauer (1983), Petöfi (1986), Sözer (1985), Conte, Petöfi e Sözer (1989), entre outras, vieram a público com apoio na ampliação do conceito de coerência.

Desse modo, para Koch (2008, p. 19), novas perspectivas foram lançadas sobre os pressupostos gerais da Linguística Textual: os textos passaram a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação, “já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação”; eles resultam da ação verbal ligada à estrutura composicional dos enunciados, “com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente”. Da década de 80 em diante, o texto foi delineado a partir de uma rede complexa de operações cognitivas interligadas e concentradoras de uma multiplicidade de estratégias processadas com base em fatores diversos¹⁰.

Um dos problemas evidenciados no ensino – estudar partes isoladas e não o todo textual – só foi superado com a evolução das pesquisas em coesão e coerência, momento em que a produção escrita deixou de ser percebida apenas como cotexto. Segundo argumenta Koch (2013, p. 13), essas noções vieram, em grande parte, de linguistas europeus, como: Neubauer (1983), Charolles, Petöfi e Sözer (1983), Sözer (1985), Petöfi (1986) e Conte, Petöfi e Sözer (1989). No Brasil¹¹, surgiram também vários estudos sobre o assunto, dentre os quais ganharam destaque os trabalhos de Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992), Fávero e Koch (1983), Koch e Traváglia (1989, 1990) e Fávero e Bastos (1985).

De acordo com Koch (2013, p. 13), “a par da coesão e da coerência, outros fatores de textualidade passaram a ser objeto das pesquisas sobre o texto”: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância. Considerava-se que a ausência deles poderia acarretar o rompimento da comunicação verbal.

¹⁰O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimentos de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. As estratégias cognitivas são *estratégias de uso do conhecimento* [o que Dascal (1982) denomina Psicopragnática]. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que possibilita, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo autor, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2008, p. 17).

¹¹No Brasil, conseguiram destaque com suas pesquisas na área ao fundamentarem a maioria das pesquisas em Linguística textual surgidas no país: Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Leonor Lopes Fávero. Também tiveram contribuição, a título de exemplificação: Clélia Jubran, Luiz Carlos Traváglia, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, Mônica Magalhães Cavalcante, Irlandé Antunes, Angela Paiva Dionísio, Anna Christina Bentes, Graziela Zamponi, Maria Elias Soares (KOCH, 2008, p. 20).

É nesse contexto e com base nesses pressupostos teóricos que têm surgido (ou ressurgido) uma série de questões pertinentes para a “agenda de estudos da L.T.”, entre as quais se destacam a referenciação, as diversas formas de progressão textual (progressão referencial, articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive os da mídia eletrônica, questões ligadas ao intertexto, à intertextualidade, entre várias outras, para cujo estudo uma gramática, funcional ou não, seria insuficiente, visto que exige um embasamento teórico-analítico consoante com a perspectiva teórica adotada (KOCH, 2008, p. 19).

Para Koch (2011, p. 151), foi na década de 80 que se definiu a abordagem cognitiva para os estudos do texto. Graças ao empenho de van Dijk e Kintsch, essa abordagem “foi ganhando cada vez mais terreno e passou a dominar a cena no início da década de 90, agora, porém, com forte tendência sociocognitivista”.

A partir daí, conforme observa Koch (2013, p. 14), tópicos relacionados a aspectos sociointeracionais e cognitivos ocuparam o interesse de estudiosos como Heinemann e Viehweger (1991), Koch e Oesterreicher (1990), Nussbaumer (1991), Adam (1990, 1993), van Dijk (1994, 1995, 1997), entre outros. No Brasil, destacaram-se propostas de autores como Koch (1998, 1999), Marcuschi (1999) e Cavalcante (2000, 2001), que desenvolveram vários trabalhos.

Da década de 90 em diante, segundo Koch,

[...] além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação¹², inferenciação, acesso ao conhecimento prévio, etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor (KOCH, 2013, p. 14).

¹²A questão da referenciação textual, por exemplo, vem sendo objeto de pesquisa de um grupo de autores franco-suíços, entre os quais se podem destacar Aphotéloz, Kleiber, Charolles, Berrendonner, Reichler-Béguelin, Chânet, Mondada e Dubois [...] O principal pressuposto destas pesquisas é o da referenciação como atividade discursiva, como é postulado também em Marcuschi e Koch (1998); Koch e Marcuschi (1998); Marcuschi (1998); Koch (1998). Dessa forma, de conformidade com Mondada e Dubois (1995) e Aphotéloz e Reichler-Béguelin (1995), passa-se a postular que a referência é sobretudo um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; e que o discurso constrói os 'objetos' a que faz remissão (objetos-de-discurso), ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção (KOCH, 2013, p. 14).

Ganham destaque, então, as ideias de Bakhtin (1995, p. 106), em que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. Para o autor, esse contexto seria um recorte da realidade que se reflete na língua: “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”. Há uma pluralidade subjacente à unicidade da língua que só pode ser compreendida com base numa análise que leva em conta o caráter dialógico da enunciação, já que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.

Para Bakhtin (1995, p. 15), “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo¹³, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas”. O referido autor (1995, p. 113) considera que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Esse pesquisador levou em conta a natureza real dos fatos da língua, sua dinamicidade de evolução e suas variações sociais segundo os propósitos comunicativos de cada interlocutor.

Na linha de raciocínio bakhtiniana, cada ser humano se constitui por múltiplas vivências e experiências. Assim, em cada texto produzido se concentra não somente a manifestação individual do autor, mas também as interferências (do vínculo social, do psiquismo, da história, das constatações e seus devidos juízos de valor) que o constituem como sujeito. O autor-sujeito conscientiza um mundo ao mesmo tempo em que se relaciona com os objetos dessa representação criada por ele. Entretanto, as situações de discurso das personagens e do discurso idealizado inicialmente podem entrecruzar-se, e é nesse confronto entre situações de discurso com suas devidas relações entre os enunciados¹⁴ ou dos enunciados com a realidade que permeia ou extrapola o ambiente textual que se estabelece o sentido.

Com apoio nessas premissas, a noção de texto assumida pelos autores é a de diálogo constante que perpassa as estruturas textuais de diferentes épocas e

¹³Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem (DCE/PARANÁ, 2008, p. 79).

¹⁴Por enunciado, entenda-se “frase, parte de um discurso ou discurso (oral ou escrito) em associação com o contexto.” HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001. p.1171.

costumes, numa forma de ação dotada de intencionalidade em que constantemente os sentidos são (re)criados.

Segundo Martins (1982, p. 33), quando se concebe o texto como objeto que se abre para outras linguagens, num diálogo “referenciado por um tempo e um espaço, uma situação¹⁵, há que se pensar a questão dialeticamente”, visto que cada pessoa configura o conhecimento sistemático da língua por meio de sua visão de mundo e de cultura em particular, numa “aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los”.

Fávero e Koch (1983, p. 25), ao compreenderem a coesão e a coerência como dois fatores importantes da textualidade¹⁶, tomam o termo “texto” para representar manifestações do ser humano em sua capacidade textual (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.) ou em atividades comunicativas que envolvem enunciados produzidos pelo locutor num evento enunciativo.

Platão e Fiorin (1991, p. 11) entendem que por trás de cada produção há um pronunciamento de quem a elaborou, mas que essa constituição não é neutra (manifesta sempre um posicionamento), nem isolada do contexto de vida do seu compositor, muito menos uma representação de sua individualidade. Então, para que se possa compreender sem equívocos um texto, não somente a materialidade linguística, mas também o contexto deve ser considerado, sendo que, segundo os autores (1991, p. 11), “esse contexto pode vir manifestado explicitamente por palavras ou pode estar implícito na situação concreta em que é produzido”.

Para Marcuschi (2012, p. 94), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Mas autor e leitor, para procederem às ações textuais de acesso à construção do sentido, devem acionar

¹⁵Entenda-se por *objeto* no sentido amplo do termo, ou seja, tudo o que pode ser lido, seja escrito, sonoro, gestual, imagético ou factual. PCN/EM, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

¹⁶Entenda-se por *textualidade* (tessitura), conforme orienta Koch “rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação” (2002, p. 22). O texto é, portanto, um todo significativo e coerente, resultado de relações que deverão acontecer entre os elementos, as frases e os parágrafos.

aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, o que leva o autor (2012, p. 97) a considerar o texto como “uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero”.

Marcuschi (2010, p. 125) percebe a língua como “um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos”. Segundo esse autor (2010, p.16), a escrita tornou-se “um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia”. Até certo ponto, pode ser considerada letrada toda pessoa que compreende e faz uso de algum evento de letramento (identifica o valor do dinheiro, a marca de um produto, o ônibus que precisa tomar, consegue fazer cálculos complexos), mesmo que não utilize uma escrita formal. Por sua vez, Marcuschi (2010, p. 36) observa que a escrita não pode ser considerada como uma representação da fala, pois é pautada pelo padrão: “não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal¹⁷”. Nesse pensamento, a língua se fundamenta pelos usos que dela fazemos ao mesmo tempo em que as formas linguísticas se adaptam às conveniências da língua de modo a tornarem possível o ato comunicativo.

Koch (2011, p. 157) lembra que “os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente”. Ao ser vista como forma de cognição social, a produção textual permite ao homem organizar cognitivamente os modos de perceber o mundo, podendo mantê-los ou alterá-los nos momentos de transmissão do saber permitidos pela língua. Devido ao fato de que representamos a realidade a partir do modo como a percebemos, pelos aspectos a que atribuímos maior relevância, sentimos necessidade de formas novas e eficientes para representar o mundo que nos rodeia. O mesmo fenômeno ocorre nos estudos do texto. Com a evolução das pesquisas em Linguística Textual, não somente foram elucidadas algumas questões para os diálogos travados historicamente sobre o texto como também novos questionamentos surgiram, também merecedores de atenção. É como explica Koch (2011, p. 157): a Linguística Textual “parece ter se tornado um

¹⁷Ponha-se um grupo de letrados a escrever um texto sobre o mesmo tema, por exemplo, “a inflação na vida do brasileiro”, e então observem seus textos. É provável que suas *opiniões* sejam objetos de discussão, mas eles não serão estigmatizados ou categorizados pela linguagem como tal, a menos que violem normas muito específicas. No entanto, se pedirmos aos mesmos indivíduos que “falem” seus textos, ou os produzam oralmente, teremos diferenças e até avaliações que não se deverão ao conteúdo e sim a uma particular forma de “falar” o conteúdo (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

entroncamento para o qual convergem muitos caminhos, mas que é também o ponto de partida de muitos deles, em diversas direções”.

No que se refere ao processamento textual, Koch e Elias (2010, p. 39) esclarecem que ele se realiza quando, diante de uma produção, os leitores acionam “hipóteses de interpretação”, fazendo recorrência aos sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico consta de aspectos relacionados ao uso da língua, como é o caso dos elementos coesivos, da seleção lexical e dos modelos cognitivos ativados ao sequenciar textos, introduzir ou retomar referentes. A ativação do conhecimento alusivo às coisas do mundo ou enciclopédico, por meio do linguístico materialmente constituído, ativa a constituição do sentido. O conhecimento interacional permite compreensão das ideias lançadas ao jogo discursivo pelas informações partilhadas entre autor-texto-leitor. Essa interação abarca os conhecimentos: ilocucional (pela situação interacional se reconhece o propósito comunicativo), comunicacional (quantidade e modo de organizar as informações para surtir maior efeito comunicativo aos interlocutores), metacomunicativo (ações linguísticas ganham realce no próprio texto para maior compreensão e aceitação) e superestrutural (distinção do modelo de constituição textual por meio de gêneros comuns a determinados modelos de situação social).

De acordo com as reflexões abordadas, tanto o autor como o leitor, por meio dos mecanismos de que a língua dispõe, ao entrarem em contato com a obra, buscam um sentido que lhes permita compreender ou expressar a si mesmos e ao mundo. A dinâmica do processo abarca a interação autor-texto-leitor, numa comunicação que vai do cotexto (interior do texto) para o contexto (exterior ao texto) ou vice-versa.

A título de delimitação, adotamos em nosso estudo a definição proposta por Koch (2008, p. 31), que percebe o texto como “o próprio lugar da interação entre interlocutores ativos que nele se constroem e por ele são constituídos”.

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são constituídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na

superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal (KOCH, 2008, p. 31).

Lembramos que essas ideias precisam chegar de fato ao ambiente escolar de modo a surtir resultados práticos no ensino.

Todavia, conforme lembra Geraldi (1984, p. 42), tecer considerações sobre texto escolar envolve posturas diferenciadas nos modos de uso da língua. Então, antes de propor qualquer técnica pedagógica, “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. As escolhas feitas serão determinantes na seleção da bibliografia e dos conteúdos a serem ensinados, na articulação das técnicas pedagógicas, no modo de conduzir o sistema de avaliação e relacionamento com os alunos. Mais do que fazer uso de técnicas ou metodologias eficazes, é preciso ter em mente que a postura educacional adotada pode ou não possibilitar aos falantes que se tornem sujeitos.

No que se refere ao trabalho com o texto em sala de aula, Geraldi (1984, p. 81) diz que “mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com ele nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem”. Resta pensar o modo como tratamos a construção textual, pois não basta conceber a noção dialógica da língua e evidenciá-la num trabalho educativo praticado em forma de comunicação particular ou verdade absoluta. Ainda, segundo o autor, é preciso que, nas práticas escolares vigentes, as escolhas lexicais ativadas em encadeamentos sequenciados de ideias sejam devidamente percebidas como algo que transcende a própria escrita e, de acordo com as modificações sociais, passa por constantes alterações na produção dos sentidos.

Na visão de Geraldi (2003, p. 86), a escola está muito distante de uma época em que se ensinava e se produzia conhecimento com base na liderança de um “sábio em sua escola”. A modernização trouxe consigo a urgência de instrução, junto com “as utopias das escolas para todos, a universalização do ensino”. Como não havia professor suficiente para ensinar a todos, os modos de ensinar foram alterados e a instrução deixou de ser elaborada para ser repassada. “De produtores a

transmissores: uma nova identidade; do outro lado do fio, também uma outra identidade: de discípulos a alunos”. A competência desse novo profissional passa a ser medida por meio de acompanhamento e atualização.

Assim, o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que se lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades que poderão ter seus alunos. Mas não só. Como se trata de achar um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de cada perspectiva (GERALDI, 2003, p. 89).

Geraldi (2003, p. 94) observa que, em face do desenvolvimento tecnológico, “parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula”. O pesquisador reflete: “antes o professor produzia o conhecimento, depois o transmitia e agora deve manter o controle da aprendizagem”.

Esses argumentos permitem refletir a respeito das tentativas de elevar os índices de desempenho escolar e da necessidade de mudanças nos modos de trabalhar o texto no ensino fundamental.

De acordo com Geraldi (2003, p. 135), o aluno é por vezes levado a escrever sem que encontre razões para emitir sua fala, sem que reflita sobre o que diz, sem que essa experiência escolar adquira significado na sua vida, apenas na pretensão de responder à atividade atribuída pelo professor. Outro problema pode ser observado nas interações em sala de aula, onde quem pergunta é quem supostamente já sabe a resposta. Desse modo, a ação linguística se resume no fato de avaliar até que ponto as respostas emitem o conhecimento esperado para cada nível de ensino, sem que se instigue o sujeito a maiores reflexões que permitam a ressignificação do seu saber em suas vivências ou experiências.

Por outro lado, segundo Geraldi (2003, p. 136), o ensino que se evidencia nas atividades escolares nem sempre contempla a investigação da materialidade linguística no texto, onde há (ou deveria haver) a concretização do discurso, em sua totalidade ou na dimensão discursiva intersubjetiva do sujeito. Tal fato permite fazer “uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para

a escola; naquela produzem-se textos na escola [...] há muita escrita e pouco texto (ou discurso)". Apenas a mudança de nomenclatura não basta para que possa evoluir de fato o modo como se realiza a produção escrita nas escolas.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares (GERALDI, 2003, p. 135).

Para Sampaio (2009, p. 02), certas propostas de produção “restringem-se a tarefas que dão margem ao aluno apenas apresentar ideias pré-fabricadas, respostas convencionais, determinadas”. Essas propostas metodológicas pouco promovem a “fluência de ideias, de reflexão, que permitam ao aluno criar e imaginar soluções possíveis” diante dos fatos do mundo, pois são impostas e definidas ao aluno apenas a título de avaliação, sem que se considere seu potencial criativo ou reflexivo, e acabam por revelar uma visão de escrita com resquícios de concepções ultrapassadas nas práticas escolares vigentes.

Parece haver um consenso entre os pesquisadores de que o processo de produção e expansão de ideias não se apresenta de maneira clara, mas um tanto complexa, a quem pretende melhorar sua produção escrita.

Segundo Possenti (2012, p. 32), “muitas vezes a escola se dá por satisfeita quando obtém textos apenas 'certinhos'”. Conforme argumenta o autor, um dos papéis da escola seria revelar aos alunos a trama discursiva das construções textuais. Essa atividade pressupõe, muito além de textos “sem graça”, formulados apenas com preocupação em seguir regras de composição escrita, sem que sejam seguidas algumas precauções ao redigi-los.

Para Sella (2011, p. 08), não somente o texto escrito, mas também saberes que demandam conhecimentos que estabelecem alguma relação com as práticas sociais do cotidiano dos alunos deveriam atrair a atenção dos educadores. “A descrição professada pela gramática tradicional desconsidera variações de sentido, as quais podem ser observadas somente se considerado um contexto de ocorrência”. De certa forma, os elementos gramaticais que deveriam “contemplar de

forma devida as funções que os elementos linguísticos desempenham no interior do texto”, por muitas vezes são ainda explorados em propostas metodológicas pautadas no modelo prescritivo da gramática tradicional.

Marcuschi (2012, p. 101) enfatiza que a competência textual “é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas”. Então, o trabalho com textos exige cautela, pois não podemos aplicar ao todo textual-discursivo as mesmas noções usadas para a análise de frases isoladas, visto que o texto não é apenas um amontoado de frases. Essa hipótese é explicada pela concepção sociointerativa da linguagem, que move (ou deveria mover) a realidade atual no ensino de língua portuguesa.

Koch (2008, p. 11) propõe ver o texto “enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos”. Para a autora (2008, p. 19), a concepção interacional (dialógica) da língua pressupõe um contexto não visto apenas como cotexto, mas que se constrói na própria ação compartilhada da língua (interação) ao percorrer “um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função frente ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intra-cognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)”.

Com base nos pressupostos abordados, concluímos que tudo ocorre simultaneamente numa atividade interativa, pois o sujeito em sua realidade cotidiana interage ao mesmo tempo com várias experiências da língua e não por etapas isoladas. Uma proposta educativa nessa direção precisa considerar que o aluno resulta de um tempo histórico, dos vínculos sociais nos quais se faz inserido, ao mesmo tempo em que atua de modo singular na realidade a partir do modo como a compreende e como lhe é possível participar. Então, ao definir as posturas pedagógicas a serem tomadas com vistas à formação desse sujeito, é necessário assumir de modo responsivo e ativo a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar.

De acordo com Antunes (2003, p. 87), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Paraná (2008, p. 54), “o estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para

produzirem determinados efeitos de sentido”. Tais sentidos são vinculados a contextos e representam, de certa forma, “as finalidades pretendidas no ato da linguagem”.

Assim propõe Marcuschi (2012, p. 101), que as categorias textuais sejam “intuitivamente fundamentadas na competência textual e na suposição da hipótese sociointerativa”. E concebe (2012, p. 121) em versões atuais de seus estudos o modo como a relação entre os sentidos se estabelece: “em geral, de maneira global e não localizada”.

Para Sampaio (2009, p. 09), “o conceito de texto está além da simples materialização linguística, envolve um processamento de ordem cognitiva, linguística e textual”. Ao produzir seus textos escolares, os alunos deveriam ter clareza das estratégias selecionadas e organizadas para a defesa de seus posicionamentos, o que nem sempre ocorre.

Então, uma das questões que nos move diante de tal realidade é a seguinte:

– O que está ao alcance fazer para que o aluno construa textos significativos, com maior criticidade e domínio de conhecimentos na escrita escolar?

Conforme orienta Koch (2008, p. 202), os ensinamentos da Linguística Textual – “compreensão, leitura do que não está escrito, construção de sentidos” – respaldam as postulações dos PCNs e podem oferecer subsídios importantes ao professor para a realização de um melhor trabalho com o texto.

Isso vai significar, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesmo, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos linguísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar nossa busca pelo sentido (KOCH, 2008, p. 202).

Para Mendonça (2006, p. 233), a postura mais adequada do professor é levar em consideração o fato de que o aluno “vem para a escola com expectativas variadas, traz marcas linguísticas do dialeto desprestigiado, mas que até o momento o representou e o fez representar-se no mundo”. Deve acolher as representações dialetais dos alunos e, aos poucos, “mostrar a estes falantes que existem formas mais elaboradas de constituição linguística, mas que se entrecruzam em teias que

nem sempre se deixam entrever”. Segundo o mesmo pesquisador (2006, p. 262), um passo importante nesse sentido seria mudar a postura em relação à análise dos textos produzidos pelo estudante, sem verificar “erros” apenas para atribuir nota, mas “para orientá-lo a produzir mais, com a valorização do produto do seu trabalho”. Também é necessário se fazer aliado a todo recurso disponível como forma de incentivo para o aluno ampliar suas produções e escrever melhor.

Para Santos (2001, p. 17), entre os muitos estudos que destacam a necessidade de formar de fato sujeitos com mais atuação social e maior capacidade de discernimento sobre os fatos da vida, “a escola precisa estar preparada para trabalhar conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania, de forma que o aluno possa também assumir o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem”.

Geraldi (1984, p. 43) lembra que é no interior do funcionamento da língua que está a possibilidade do profissional da educação, o professor, em desvelar ao aluno as manobras discursivas que podem induzi-lo a ações determinadas. Para esse autor, é no interior do “jogo de compromissos” estabelecido no ato da interlocução que as regras são estabelecidas por aquele que conduz o processo de ampliação do conhecimento. Este deve mostrar ao aluno que, além de dizer sim ou não, é possível adotar a postura que julgar mais conveniente para si ao posicionar-se diante dos compromissos criados pelo interlocutor.

Aclarar ao aluno os mecanismos presentes na produção escrita, segundo Geraldi (2003, p. 102), é algo que “exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a construção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor”. E não é qualquer sentido que pode ser atribuído ao texto. É preciso captar as intenções do autor na realização de sua produção escrita, ao investigar os sentidos que podem ser autorizados a partir de uma análise atenta dos elementos linguísticos presentes no texto. Desse modo, como produtor de texto, o aluno conta com maior possibilidade de domínio dos mecanismos linguísticos ao expressar-se.

Santos (2001, p. 30) propõe “um novo olhar para as condições de trabalho e de formação tanto dos professores como dos alunos”. Segundo essa autora, “a escolarização não é livre de ideologia, e a educação para linguagem/letramento é o

veículo primeiro da ideologia e dos valores culturais dominantes nos quais as práticas escolares estão consciente ou inconscientemente inscritas”.

O grau de subjetividade dos rótulos nos segmentos textuais e a atuação deles em relação aos dizeres priorizados no jogo discursivo aparecem nas preocupações de Koch (2008, p. 70). Segundo a referida autora, esse fenômeno constitui “importante recurso para o ensino de leitura e produção de textos em sala de aula”. Merecem reflexão certos modos de orientar propostas de operacionalização didática no ensino, pois o saber “dos que tudo sabem” ainda por vezes é priorizado como o que deve ser seguido, de forma a se constituir como referência.

Enquanto membros de uma elite (política, cultural, econômica ou outra qualquer) *asseveram, expõem, argumentam, refletem, ponderam, constataam, determinam, evidenciam* e assim por diante, os membros de minorias apenas *falam, dizem, depõem, negam, mentem*. Desta forma, quando se rotula e classifica a fala dos primeiros, atribuem-se-lhes *asserções, constatações, exposições, reflexões, ponderações, confirmações, comentários*; ao passo que os enunciados dos segundos são qualificados simplesmente como *afirmações, negativas, falas, respostas* ou, no máximo, como *declarações, confissões ou recusas* (KOCH, 2008, p. 70).

Para Martins (1982, p. 23), para construir ou decodificar textos, são necessários olhares não limitados a “ler o mundo pelos olhos de outrem”. Na busca de libertar o aluno do predomínio da “cultura do silêncio” ou da submissão aos ditames dos que “sabem das coisas”, além de oportunizar a ele que expresse sua voz e prezar pelo respeito ao seu modo de expressão, é preciso equipá-lo com saberes relacionados ao domínio social, político ou econômico, capazes de ampliar sua visão na percepção da realidade que circunda os fatos da vida.

Geraldi (2003, p. 88), com base no curso social e histórico das diferentes identidades assumidas ao longo dos anos pelo professor, destaca a necessidade de profissionais capazes de dominar saberes talvez antes não previstos. A atualidade exige práticas de ensino articuladoras “dos conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão desses conhecimentos”. Isso significa que o acompanhamento das descobertas da ciência em sua área de especialidade é fator preponderante para medir sua competência, pois a articulação da construção dos conteúdos de ensino depende de atualização constante. Outro fator relevante diz

respeito à construção de novos recursos didáticos, que permitam refletir a dinâmica da vida a partir das pistas fornecidas pelo texto.

Essa premissa é sustentada por Sella (2011, p. 06) quando sugere que um meio para validar experiências mais eficazes no ensino está na possibilidade de explorar de forma mais atenta e ativa no texto “o papel que assumem os elementos linguísticos”.

Por essa via de análise, os elementos linguísticos são assumidos como recursos da língua para a formulação do sentido no texto por meio de um processo de revisão, reformulação, reelaboração, reescrita, em que se podem verificar incompletudes, redundâncias, ambiguidades ou mesmo a necessidade de recorrer a outros textos para fortalecer a produção. As estratégias acionadas funcionam como pistas que permitem ao leitor o reconhecimento das intenções do autor postas no jogo discursivo, de modo que as atribuições de sentido sejam validadas, contestadas, alteradas ou ampliadas.

Assim, a produção textual é compreendida como estratégia de argumentação e expansão de ideias ou informações, atuando tanto na orientação argumentativa como na (re)construção dos sentidos que permeiam a tessitura textual. Nas constantes (re)elaborações das produções escritas, os elementos linguísticos são redimensionados e funcionam como articuladores das estratégias utilizadas para compreensão/interpretação/produção de textos, ou seja, como recurso substancial para a articulação textual. Diferentes possibilidades de expansão são esperadas, desde que outros saberes sejam requisitados em cada momento de (re)escrita.

Conforme já pontuaram Koch e Elias (2010, p. 40), os elementos linguísticos são multifuncionais: assinalam pontos de vista, marcam direções argumentativas e recategorizam objetos discursivos. A partir da análise atenta do material linguístico na superfície textual, dos sequenciadores e da seleção lexical, é possível compreender os textos. Esses elementos, além de estruturarem o texto, promovem as imbricaturas necessárias à tessitura textual coerente. Para essas autoras (2010, p. 59), “a produção de sentidos se configura em aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa”. Em outras palavras, a coerência não é algo dado no próprio texto, mas produzido

por meio dele. Trata-se de uma configuração de sentidos que perpassa a mente dos interlocutores de modo a fazer sentido e, então, ser percebido como coerente.

Segundo Koch (2010, p. 94), o produtor do texto pode dispor de vários meios para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo na progressão tópica, e “operar sobre o material linguístico do texto incide em proceder a escolhas significativas para representar o estado das coisas, de modo condizente com o seu sentido, por meio de introdução, retomada ou desfocalização”.

Cumprido considerar a gama significativa de pesquisas que acenam para marcas linguísticas e representam o modo como a língua é concebida, as quais podem representar a noção dos diferentes atos de fala que as compõem, o que a autora supracitada chama de jogo argumentativo da linguagem.

Vilela e Koch (2001, p. 412) apontam também para a necessidade, no processo de descrição da interação humana por meio da linguagem verbal, de “ultrapassar o nível da descrição frasal, para tomar como objeto de estudo combinações de frases, sequências textuais e textos inteiros”, pois uma comunicação eficiente e criativa é crucial para a geração do conhecimento. Sendo o domínio de certo vocabulário fator imprescindível para que se consiga bem conduzir a temática na elaboração de um texto, uma maneira de ampliar o vocabulário pode consistir na leitura de textos que sejam agradáveis e ao mesmo tempo tenham qualidade. Outra maneira de exercitar a memória é observar as coisas rotineiras que acontecem. O trabalho com textos vai além de meros conceitos teóricos, requisita outros saberes para a constatação do “projeto de dizer” no todo textual.

Com base nessas argumentações, não basta escolher os elementos a serem utilizados numa produção escrita, também é necessário relacioná-los num movimento de expansão do pensamento, a fim de gerar um todo organizado.

Kleiman (2004, p. 55) fala sobre a necessidade de uma “análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tensiona conseguir”. Isso porque, para ela, determinadas estratégias de uso são dependentes dos objetivos incorporados às tessituras textuais, como a gama de conhecimentos advinda do texto e do contexto, pelo nível de processamento capaz de gerar certa coerência para a compreensão se efetuar.

Sob esse ponto de vista, os critérios que podem ser estabelecidos pelo uso estratégico do conhecimento, de forma a visar a algum sistema de controle no interlocutor, precisam ser revelados ao aluno.

Nesse aspecto, destacam-se os estudos bakhtinianos (1998, p. 98) que versam sobre os valores sociais e seus efeitos sobre a língua nas construções linguísticas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “língua é história e qualquer atividade humana está relacionada com a interação verbal e social”. Importa, assim, desenvolver uma comunicação linguística eficiente nas aulas de língua portuguesa no trabalho com a palavra relacionada ao contexto.

Para Ilari e Geraldi (1990, p. 57), o processo de escrita e reescrita, bem como o reconhecimento das intenções textuais, está atrelado a pistas que devem ser buscadas por leitores atentos, pois as diversas possibilidades constitutivas do texto que levam a essas categorias se fazem vinculadas ao conhecimento de mundo e linguístico e, muitas vezes, estão atreladas à estrutura sintática ou ao processo de interação. São, portanto, meios que servem para o reconhecimento das marcas linguísticas presentes nos textos.

Em outros termos, para melhor entendimento do processo de referenciação, os mecanismos linguísticos servem de pistas representativas da forma como o produtor do texto concebe determinados conteúdos/assuntos.

Diante do exposto, buscamos avaliar a sistematização das teorias descritas em práticas pedagógicas voltadas à produção textual. Além disso, atentamos para a situação de desconforto do próprio professor na relação estabelecida com as práticas pedagógicas institucionalizadas, a fim de demonstrar como a aplicação de teoria compatível a um ensino embasado em pressupostos da Linguística Textual pode ser considerada no processo de produção escrita, ao fazer com que os alunos se comportem de maneira participativa e crítica ao lidarem com o funcionamento dos mecanismos linguísticos no processo de construção textual, como é o caso dos textos escolares apoiados no gênero artigo científico.

3 REFERENCIAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVA

Marcuschi (2007, p. 70) observa que a construção do sentido deve ser percebida sob uma perspectiva sociocognitivista e interacional no campo de estudos da interação humana por meio da linguagem. Para ele, “o sentido por nós efetivamente atribuído às palavras em cada uso é providenciado pela atividade cognitiva situada”. A construção de sentidos depende das convenções estabelecidas e dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores em dado co(n)texto.

Para Marcuschi (2012, p. 121), o sentido é um efeito produzido mediante uma série de operações linguísticas e cognitivas, fruto de um processo desenvolvido na atividade inferencial colaborativa realizada local e globalmente. Tem a ver com questões como continuidade tópica, coerência textual e atividade inferencial.

Cavalcante e Lima (2013, p. 07) investigam a referenciação com base nos pressupostos atuais da Linguística Textual e reconhecem o texto “como fenômeno linguístico, discursivo, cognitivo e social” constituído no momento da interação.

De acordo com Cavalcante (2003, p. 105), a referenciação é um processo de representação cognitiva em constante elaboração completado por pistas linguísticas e inferências várias. A construção dos referentes supõe ações mútuas entre língua e práticas sociais. A evolução referencial depende, assim, dos modos com que os usuários da língua avançam na representação das suas experiências simbólicas e intersubjetivas de linguagem.

Ao reconhecerem que vários sentidos podem ser (re)construídos pelos processos de referenciação, Brito e Cavalcante (2013) concebem a função argumentativa das expressões referenciais e assumem o “fenômeno de reconstrução de referentes” como representativo da recategorização¹⁸ de produtos culturais da humanidade. Desse modo, dentro de uma perspectiva textual-discursiva, a interpretabilidade alia-se ao “momento mesmo em que o sujeito estabelece relações até então desconhecidas por ele”.

¹⁸No contexto das referenciações, o termo “categorização” é assumido nesta dissertação para representar a entrada do objeto-de-discurso no texto enquanto que “recategorização” significa que a cada vez em que é retomado, independente do modo como é retomado, o objeto-de-discurso concentra um novo sentido.

Sob esse viés de análise, fazer uso de expressões dotadas de alguma carga avaliativa permite ao enunciador esquivar-se de repetições estilisticamente indesejáveis e/ou acrescentar informações que particularizam o referente de modo a destacar pontos de vista sobre a entidade referida.

Segundo Cavalcante (2003, p. 106), “constituem *expressões referenciais* todas as formas de designação de referentes”. A coesão referencial é estabelecida por elos referenciais que vão entrelaçando-se nas representações mentais que os falantes elaboram no universo discursivo, compondo verdadeiras cadeias anafóricas. Essa coesão é estabelecida pelos referentes explícitos no cotexto e pelo que se encontra implícito na memória discursiva e se descobre por inferência. A continuidade referencial não ocorre obrigatoriamente com a manutenção do mesmo referente. Nem toda anáfora é correferencial: retoma o mesmo referente ou objeto-de-discurso. Em casos de não correferencialidade, a progressão textual vincula-se a uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência.

Haag e Othero (2003a, p. 66) defendem que o processo de construção de sentidos na mente humana liga-se a vários fatores presentes no jogo discursivo. Tais fatores vão “desde conhecimentos linguísticos estritos a conhecimentos de mundo do interlocutor”. Para os referidos autores, “um fator coesivo que auxilia o interlocutor na compreensão do texto” é o da anáfora, entendida não como um fenômeno sintático-gerativo¹⁹, mas como um fenômeno semântico-discursivo de progressão textual.

Nessa perspectiva de análise, a informação semântica *nova* necessita de pontos de ancoragem criados pela informação *dada* para que possa adentrar ao texto e interferir na construção de sentidos. O entendimento das ligações entre termos anafóricos e seus antecedentes amplia as possibilidades de compreensão das informações veiculadas, bem como da elaboração de melhores produções escritas.

¹⁹Em uma visão sintático-gerativa, no português, as anáforas são o pronome *se* reflexivo (e seu equivalente tônico *si*) e expressões *um P outro*, onde *P* equivale a uma preposição – A Teoria da Vinculação. In.: HAAG e OTHERO, Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n.1, p. 65-80, jul./dez. 2003 *apud* AOUN (*A grammar of anaphora*. Cambridge; London; The MIT Press, 1986) e MIOTO *et al.* (*Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2000).

No exemplo, “Rodrigo estava exausto porque tinha acabado de voltar da escola”, Haag e Othero (2003b, p. 01) explicam que “a escola”, ancorada no sintagma nominal “Rodrigo”, representa uma entidade nova no discurso. Para esses pesquisadores (2003a, p. 02), o processo de anáfora também permite ancorar informações novas a partir de informações já introduzidas, a saber: “Há um filme muito bom em cartaz. O filme fala sobre a lenda do rei Arthur”. Nesse caso, tanto “filme” como “o filme” contêm o mesmo nome-núcleo e referem-se à mesma entidade, embora o antecedente da anáfora direta “o filme” venha identificado de modo indireto. No exemplo que segue, outra relação anafórica é evidenciada por Haag e Othero (2003b, p. 02): “Nós visitamos um museu fantástico. As esculturas eram belíssimas e os quadros eram todos de pintores renomados”. Desse modo, o termo “museu” representa uma entidade diferente das descrições definidas “as esculturas” e “os quadros”. Esse referente serve de âncora para as duas descrições definidas de modo a permitir a associação dessas ideias no texto.

Na busca pela construção de sentidos, a evolução das informações é marcada por vários elementos que entram no jogo discursivo e envolvem, segundo Haag e Othero (2003b, p. 15), “tanto fatores linguísticos e extralinguísticos, como aspectos textuais, discursivos e cognitivos da linguagem”. É a partir de uma informação discursiva consistente que se permite melhor compreender sobre o mundo. Para esses autores, no processo de interação estão envolvidos fatores de referência às variáveis linguísticas, aos objetos e aos sujeitos dos quais se diz algo por meio de elementos que permitem fazer ligações entre os termos que são (re)ativados. Então, o fenômeno da retomada anafórica nos textos é decisivo para o estabelecimento da coesão e para o entendimento global ou da coerência.

Para Biezus (2011, p. 01), a referenciação “é um exercício de construção de juízos de valor, de opiniões, de desvelamento da posição assumida pelo produtor do texto”.

Nesse enfoque, o processamento discursivo mostra-se como um artifício de construção de objetos-de-discurso na composição escrita. Devido ao caráter multifuncional das expressões referenciais e a sua natureza argumentativa no processo discursivo, se bem exploradas, as estratégias usadas para referenciar revelam-se aliadas no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Bernardi (2012, p. 44) vê o ato de referenciar como um recurso da língua responsável pela interação e intenção no processo da língua em uso, pois é a seleção do material linguístico que concretiza a proposta de sentido do autor já que, de acordo com essa pesquisadora, a escolha de cada objeto discursivo é “carregada de valores e posicionamentos”.

Assim, a recategorização de dado objeto não só atua na coesão textual, mas também marca valores e posicionamentos no texto. Muitas das informações permanecem implícitas de modo a exigir inferências ligadas a conhecimentos pontuais do leitor (textuais, enciclopédicos e de mundo), mas, para que se possibilite a compreensão, o ato de referenciar depende de que se considerem os itens da língua relacionados aos demais elementos presentes na estrutura textual, bem como a força que os aspectos simbólicos têm para interferir na produção dos sentidos.

Para Souza (2010, p. 52), “o domínio referencial ativa mecanismos de retomada e remissão, responsáveis pelo estabelecimento de *relações fóricas* (anafóricas e catafóricas) e *dêiticas* que se verificam na determinação configuracional das redes referenciais”. A fabricação das cadeias referenciais, portanto, amplia as possibilidades de compreensão do processo de ativação do objeto-de-discurso no interior dos tópicos:

A todo momento, quando falamos, lemos ou escrevemos, ativamos ou desativamos entidades: ou as mantemos, de modo contínuo, no foco da consciência, ou até geramos descontinuidades, digressões, rupturas ou truncamentos com maior ou menor grau de recuperabilidade na *progressão temática*, i.e., no processamento da informação no interior de uma unidade discursiva (SOUZA, 2010, p. 92).

De acordo com Souza (2010, p. 80), o termo *cadeia coesiva* foi inicialmente usado por Halliday e Hasan, em 1976, “para caracterizar sequências cujos itens se referiam imediatamente ao contexto precedente”. Contudo, um pouco mais tarde, os mesmos autores defenderam que “os elos coesivos são mecanismos semânticos e léxico-gramaticais essenciais para a tessitura textual, enfatizando que a natureza que os une é essencialmente semântica”.

Nesse entendimento, as palavras são interligadas por meio de relações de sentido complexas, as quais formam a base para conectar as mensagens veiculadas

em um texto. Então, conforme compreende Souza (2010, p. 80), quando a retomada realizada por pronomes é correferencial e cossignificativa, passa a existir uma *cadeia de identidade*. Ao serem agrupados em campos semânticos²⁰, os grupos lexicais comportam uma *cadeia de similaridade*: lavou-penteou; semanas-anos; levou para a cama-dormiu.

Souza (2010, p. 82) comenta que, enquanto os termos da cadeia de identidade referem-se a “elementos individualizados, uma pessoa ou um objeto em específico”, os termos da cadeia de similaridade “contêm elementos não idênticos pertencentes a classes relacionadas a um mesmo campo semântico de sentido (ações, eventos, objetos e seus atributos)”. Assim, num exemplo como “Posso pegar emprestada sua caneta? / Sim, mas o que aconteceu com a sua?”, os objetos discursivos A e B pertencem a uma classe idêntica, mas cada elo coesivo refere-se a um membro distinto dessa classe. Também o domínio referencial pode inserir-se dentro de um mesmo campo semântico de sentido, como em “Tenho um anel de prata e de ouro que gosto muito”, que diz respeito aos metais preciosos.

Na opinião de Souza (2010, p. 194), o percurso dos estudos linguísticos tem revelado que “o contato com temas complexos, abertos a reanálises, e, assim também, o ato de revisitá-los são alavancas imprescindíveis para o enriquecimento das teorias linguísticas”. Assim, o conjunto de questões que permeiam o estudo das anáforas torna necessário repensar o fenômeno da referenciação de modo que se possa suscitar outros (re)direcionamentos na trajetória dos estudos linguísticos.

Oliveira (1985, p. 133), no que se refere à possibilidade de formação de cadeias anafóricas, comenta sobre “relações semânticas diferentes” que permitem (ou não) formalizar todo o sentido de um enunciado. Assim, segundo essa autora, é preciso considerar certos graus de abstração no estudo da referenciação anafórica. Num exemplo como “Fui arranhado por um gato. Os gatos são felinos.”, não haveria correferência, pois não se pode garantir que “um gato” inclui-se no

²⁰Entenda-se por “campo semântico” todo conjunto de significados/conceitos que uma palavra possui. Um mesmo termo pode assumir vários sentidos de acordo com o contexto abordado (levar: transportar, carregar, retirar, guiar, transmitir, passar, receber). Diferente de “campo lexical”, que é formado por palavras que derivam de um mesmo radical (pedra: pedregulho, pedraria, pedreira, pedrinha) ou compreende as palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento (escola: professor, caderno, aula, livro, apostila, material escolar, diretor). VILARINHO, Sabrina. Brasil Escola: abr. 2014. Disponível: <<http://www.brasile scola.com/redacao/campo-lexical-e-campo-semantico.htm>>.

grupo “os gatos”. Pelo contrário, em “Fui arranhado por um gato. O gato é um felino.”, haveria correferência entre os objetos-de-discurso “um gato” e “o gato”. Também a correferência seria possível em “Fui arranhado por um gato. Este gato é um felino.”, caso em que “gato” mostra-se como uma espécie de “felino”.

Para o estudo da referência em cadeia anafórica, Oliveira (1985, p. 135) sugere prestar atenção aos elementos linguísticos que ativam os referentes, pois podem “fornecer ou não as circunstâncias que permitam avaliar o valor do determinante”, e também às retomadas em que “o artigo ou demonstrativo surgem”, considerando aspectos que integram os sintagmas.

Para Ilari (2001, p. 102), “toda expressão anafórica sofre condicionamentos igualmente fortes por parte do assim chamado 'antecedente' por parte da sentença em que está inserida”. Os falantes conseguem perceber nos textos determinadas “cadeias anafóricas”. Todavia, certas argumentações têm “um custo mais alto, no sentido de exigir um 'trabalho linguístico' bem mais complexo”.

Para Koch (2011, p. 79), a referenciação “é uma atividade discursiva”. Referenciar as coisas do mundo envolve a complexidade das relações estabelecidas no processo interativo da vida. Nesse enfoque, a referência é o resultado de operações realizadas por meio dos mecanismos linguísticos para representar o mundo sob determinado ponto de vista.

Conforme orienta Koch (2008, p. 41), o processamento estratégico depende não só das características textuais e do conhecimento de mundo, mas também de características dos usuários da língua, tais como: seus desejos, suas crenças, suas opiniões e atitudes. Sendo assim, “a referenciação no discurso – como aliás as demais atividades de produção de sentidos –, constitui uma construção de cunho sócio-cognitivo e interacional”. Em outras palavras, o referente é criado e (re)categorizado conforme os propósitos comunicativos dos interlocutores na construção dos sentidos em cada situação discursiva, como podemos verificar no exemplo a seguir:

O dia começa às cinco para a turma que serve o café-da-manhã – carregam os pães e grandes vasilhames com café em carrinhos de ferro. Pelo guichê das celas trancadas surgem canecas e bules amassados, à medida que o grupo passa. Os inimigos da aurora deixam a vasilha de café no guichê da porta e penduram um saco plástico para receber o pãozinho com manteiga e evitar o suplício de sair da cama (KOCH, 2008, p. 35).

Podemos perceber que a expressão nominal “os inimigos da aurora” só faz sentido dentro do contexto sociocognitivo mobilizado no texto, pois se refere aos detentos que não gostam de levantar cedo para pegar sua primeira refeição do dia.

Para Koch (2009, p. 31), a ativação dos referentes no modelo textual depende das escolhas feitas pelo autor. É ele quem decide o modo de representar as coisas do mundo (de modo não ancorado ou de modo ancorado: anáforas indiretas, associativas, nominalizações) e quando certa expressão permanece (ou não) em foco no texto. Desse modo, a construção e reconstrução dos sentidos no texto por meio dos referentes anafóricos envolvem interação e intenção, pois as operações básicas de referenciação funcionam no texto a partir das estratégias de *construção*, *reconstrução* e *desfocagem*.

A retomada é definida por Koch e Elias (2010, p. 131) como “a operação responsável pela manutenção em foco, no objeto de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas”. Conforme esclarecem as autoras, são essas cadeias coesivas as “responsáveis pela progressão referencial no texto”.

Para que as informações incorporadas ao texto possam ser processadas pelo interlocutor de modo a propagar sentidos, há alguns princípios de progressão textual a serem observados, que envolvem a mobilização de algumas estratégias.

Conforme Koch, estão envolvidas como operações básicas de referenciação para a constituição de referentes textuais na memória discursiva:

- a) *construção/ativação*: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, ativado na memória, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
- b) *reconstrução/reativação*: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
- c) *desfocalização/desativação*: quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento: ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, 2008, p. 33).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 125), inicialmente um referente é introduzido no modelo textual (construção); o “objeto” introduzido por meio de uma forma referencial é retomado (manutenção); enquanto esse fica parcialmente ativado, outro objeto-de-discurso passa a ocupar posição de destaque no texto (desfocalização). No exemplo que segue, a introdução do referente no texto é representada por negrito, a retomada apresenta-se em estilo sublinhado e a desfocalização é destacada em itálico:

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos. A apresentadora está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. *Ela* pretende ficar apenas com *Shambhala*, o *trawler de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar*. *Lanchas com essas dimensões* custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil (KOCH; ELIAS, 2010, p. 126).

Em Koch (2011, p. 83), a construção de um modelo textual tem como operações básicas os seguintes princípios de referenciação: a) ativação; b) reativação; c) de-ativação. Um referente textual é introduzido e preenche um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) no modelo de mundo textual enquanto a expressão linguística que o “representa” fica na memória de modo que o referente fique saliente (ativação). Em seguida, o nóculo ou referente textual já introduzido é retomado por outra forma referencial presente na memória de curto termo, mas permanece saliente, ou seja, continua em foco (reativação). Então um novo nóculo é ativado e a atenção é deslocada para outro referente textual enquanto o referente que estava em foco permanece desativado, mas disponível para ser novamente ativado, pois continua com um endereço cognitivo ou locação no modelo textual, passível de inferência (de-ativação).

Koch (2011, p. 84) lembra que Marcuschi também adota essa posição e alerta para a necessidade de os termos *retomada*, *remissão* e *referenciação* não serem entendidos como sinônimos, pois representam o modo como os processos anafóricos se inserem no mundo discursivo, partindo de uma categorização mais geral para categorizações mais específicas: “a retomada implica remissão e referenciação; a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada; a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada” (MUNDO DISCURSIVO => REFERENCIAÇÃO => REMISSÃO => RETOMADA). As categorias

referenciais dos processos anafóricos são representadas de modo hierárquico nas categorias representativas do mundo discursivo, que também as integra.

Entendemos, assim, que o fenômeno linguístico da anáfora possui faces diferentes, cada uma vinculada a uma diferente categoria de referenciação – algo relacionado à própria etimologia do termo feminino *anáfora*, advindo do Latim *anaphora* e do Grego *anaphorá*, formado pela junção do prefixo *ana-* “para trás” + *phoréo-* “ato de levar, transportar”²¹. Dependendo do modo como as anáforas integram-se aos textos, são criados diferentes processos anafóricos.

Conforme orientam Koch e Elias (2010, p. 127), a referência pode ser *situacional ou exóforica*, quando o referente faz remissão a um elemento da situação enunciativa (base extratextual, pois remete para fora do texto), e pode ser *textual ou endofórica*, quando o referente estabelece relação com algum elemento presente no texto (base intratextual, pois remete a elementos da estrutura interna do texto). Portanto, a referência anafórica é textual ou endóforica ao que precede (anáfora) e ao que segue (catáfora). Vejamos um exemplo de anáfora, a remissão para trás: “*Paulo* saiu; ele foi ao cinema”. Ilustra a ocorrência de catáfora, a remissão para frente, o seguinte enunciado: “Só quero isto: que vocês me entendam”.

No caso da referência textual, Koch (2008, p. 35) explica que os referentes podem adentrar ao texto de maneira *não ancorada* (quando a expressão nominal incide numa categorização inicial do referente) ou *ancorada* (por associação e/ou inferenciação a algum termo ativado no cotexto ou contexto sociocognitivo). *Se a expansão do sintagma ocorrer de modo ancorado, as anáforas são percebidas como indiretas ou associativas*, sendo que essa ampliação pode remeter a elementos anteriores (anáfora) ou posteriores (catáfora) ao sintagma nominal.

Então, observemos novamente o exemplo de Koch e Elias (2010, p. 126), anteriormente citado neste texto: “Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos. *A apresentadora* está procurando comprador para as lanchas [...]”. Percebemos que a categorização feita de maneira não ancorada está no sintagma nominal “Ana Maria Braga”, que serve de âncora para que a expressão “a apresentadora” possa adentrar ao texto de modo relacionado.

²¹Diccionario de la Real Academia Española, em: <<http://etimologias.dechile.net/?ana.fora>> e Recanto das Letras: [<<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2527355>>]. Acesso: maio, 2013.

Lembramos que o elemento *âncora* é entendido neste estudo como a expressão que ativa significados de modo a desencadear inferências ou possíveis relações situadas no interior do texto.

O conceito de *inferência* assumido é o que segue:

[...] as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e não explicitada no texto (KOCH, 2008, p. 50).

Em relação à ativação de algum termo do cotexto ou contexto sociocognitivo, sugerimos a análise do seguinte enunciado: “Estávamos em sala de aula. O caminhão estacionou em frente à cantina e o agente conseguiu recuperar boa parte do material”. Podemos observar que “cantina” é uma anáfora em relação à “sala de aula”. Do mesmo modo, “o caminhão” relaciona-se à carga, o que possibilita acionar a relação com “o material”. Assim, a contextualização de dado objeto-de-discurso subsidia a relação travada entre elementos presentes no cotexto, numa relação mútua para a construção dos sentidos que não só passam a integrar a estrutura textual, mas revelam-se capazes de extrapolá-la.

Entre os casos de introdução ancorada de objetos-de-discurso, além das *anáforas associativas* e das *anáforas indiretas*, Koch (2008, p. 36) sugere a inclusão das *nominalizações*. A operação discursiva definida como nominalização, para a autora, “designa um fenômeno geral de transformação de proposições em entidades”. Um sintagma nominal, um processo ou estado adquire, por meio da relação estabelecida, o estatuto de entidade. As nominalizações, ao representarem-se como objetos-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores, são divididas em duas categorias de análise: como rotulações ou resultantes de encapsulamentos. O referente novo pode encapsular “a informação difusa no cotexto precedente ou subsequente”. Dessa maneira, os rótulos podem ser integrados ao texto de modo retrospectivo ou prospectivo.

Segue um exemplo de Koch (2008, p. 37) sobre nominalização com rótulo retrospectivo: “Depois de longas horas de debate, os congressistas conseguiram chegar a uma decisão: adiar por algum tempo, a reforma, até que se conseguisse

algum consenso quanto aos aspectos mais relevantes”. Vejamos também um caso de nominalização com rótulo prospectivo: “Fora do país, onde é vendido há nove meses, o produto foi premiado [...] A premiação do perfume com tão pouco tempo de mercado [...]”.

Koch e Elias (2010, p. 127) delineiam como funções das expressões nominais referenciais sua multifuncionalidade na progressão textual e na construção de sentido dos textos que se produz ou que se procura compreender. Ao desempenharem uma série de funções cognitivo-discursivas na construção textual de sentido (reativação na memória do interlocutor, inclusão de uma nova informação, encapsulamento em uma forma nominal, retomada de um termo pouco usual), elas mostram-se relevantes para ressaltar os propósitos do locutor. “A partir de um *background* tido como comum” pelos interlocutores, seus conhecimentos partilhados podem ser retomados, atualizados ou influenciados.

Vejamos uma demonstração do uso de descrições definidas para dar a conhecer ao interlocutor propósitos, propriedades ou fatos, por meio dos referentes textuais que o autor acredita desconhecidos do sujeito-leitor, a fim de auxiliá-lo na produção de sentidos:

O prefeito é especialmente exigente para liberar novos empreendimentos imobiliários, principalmente quando estão localizados na franja da cidade ou em áreas rurais [...]. O crescimento urbano tem de ser em direção ao centro, ocupando os vazios urbanos e aproveitando a infraestrutura, não na área rural que deve ser preservada, repete o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia (KOCH, 2008, p. 38).

Segundo Koch (2008, p. 38), ao atuarem na introdução, na mudança ou no desvio de tópico e também na ligação entre tópicos e subtópicos, as expressões nominais anafóricas assumem o papel de alocar a informação nova dentro do quadro da informação dada e passam a interferir na *retroação* e *progressão*, grandes movimentos de construção textual.

3.1 A ANÁFORA COMO ESTRATÉGIA DE PROGRESSÃO TEXTUAL

Marcuschi (2007, p. 108) lembra que a linguagem trouxe ao homem a percepção de sua condição social, bem como oportunizou a ele “saber que pensa o que pensa e o que pensa”. Existe a possibilidade de dizer criativamente o mundo, mas “não há nenhuma garantia de que as fórmulas sempre vão funcionar do mesmo jeito. Tudo dependerá das atividades serem colaborativas e cooperativas”.

Ocorre, segundo Marcuschi (2006, p. 15), que as estruturas da realidade são variáveis e contínuas e a memória é construída “em adequação ao contexto em questão”. Os objetos que possibilitam a ação discursiva (re)categorizam-se das mais variadas formas, “com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso”. Assim, a língua passa a ser compreendida como uma forma de ação em que os conhecimentos partilhados têm um papel crucial para determinar a construção de informações e ampliar possibilidades de interação sociocultural, entre outros aspectos.

Apothéloz (2003b, p. 60) conceitua as anáforas como mecanismos de estabilização dos referentes no discurso com diferentes restrições impostas pelo antecedente. Para esse autor (2003b, p. 62), os sintagmas nominais têm empregos referenciais e não referenciais: “nem todo sintagma nominal é necessariamente utilizado para referir”, como em “Giscard d'Estaing é o Presidente da República francesa”; a correferência ocorre entre duas expressões “sempre que elas designam no discurso o mesmo referente”, a saber: “Na praça tinha uma igreja. A construção era grandiosa.”; a correferência virtual existe “com o objetivo de operar uma correferência real”, por exemplo: “Vou colocar meu carro na garagem. E tu, podes deixá-lo na frente da casa”.

A atividade anafórica pode operar algumas modificações no processamento discursivo, definidas por Aphotéloz (2003b, p. 63) como: *recategorização lexical explícita* – uma nova expressão é utilizada como um item recategorizador de modo a produzir uma nova predicação de atributos sobre o objeto; *recategorização lexical implícita* – um pronome anafórico remete e retoma um referente, modificando-o em algum aspecto; e *recategorização com modificação da extensão do objeto* – existe

mudança lexical e podem ser utilizados pronomes demonstrativos. O *potencial anafórico* é classificado pelo autor como: *referencial/atributivo* – por meio dos efeitos não referenciais de sintagmas nominais, que podem ser atributos, uma afirmação é predicada sobre o referente; e *correferência* – duas expressões designam o mesmo referente. Essa relação é considerada como um protótipo da anáfora e marca do diferencial entre anáfora associativa e correferencial.

De acordo com Aphotéloz (2003b, p. 64), a *anáfora relaciona-se com seus referentes de maneira: exofórica/endofórica* – o objeto designado é localizado na situação extralinguística (exofórica) ou no cotexto (endofórica); e *referência opaca* – todo sintagma nominal usado referencialmente pressupõe a existência de um referente, mas o referente pode surgir sem clareza de modo a exigir maior conhecimento e interpretação.

Aphotéloz (2003b, p. 71) entende que a anáfora é considerada *fiel* quando um referente anteriormente introduzido no texto é retomado por um sintagma nominal definido ou demonstrativo, sendo uma das possibilidades de correferência: “uma casa... a/esta casa”. A anáfora é *infidel* quando o nome da forma retomada é diferente daquela introduzida (trata-se de sinônimo ou hiperônimo) ou quando lhe é acrescida uma determinação qualquer: “uma casa... a habitação”.

Para o referido autor (2003b, p. 71), a anáfora por nomeação ocorre quando um sintagma nominal transforma-se em referente no processo denotado por uma proposição anterior. Essa nomeação pode apresentar-se em pelo menos dois casos: pode retomar o conteúdo proposicional da proposição, pode retomar o ato de fala realizado por meio da enunciação do conteúdo e pode ainda ser construída a partir de conteúdos implícitos, dando ao enunciador a oportunidade de repetir a informação ou manifestar sua subjetividade.

A anáfora por silepse, segundo Aphotéloz (2003b, p. 73), ocorre quando se toma uma palavra em dois sentidos diferentes. Exemplo: “Uma mulher infiel, se assim for conhecida pela pessoa interessada, é apenas infiel. Se ele a crê fiel, ela é pérfida”. A anáfora por silepse concorda com o sentido e não segundo a gramática: a expressão “a pessoa interessada”, do gênero gramatical feminino, é retomada pelo pronome masculino “ele”, o que leva a perceber pessoa como alguém do sexo masculino. Em casos de referência a uma entidade coletiva e outra individual, essa

anáfora pode ser interpretada como associativa (numa expressão que designe lugar, por exemplo) em situações do tipo: “a cantina... elas” / “nos Estados Unidos... eles”, pois a presença do determinante pode aproximar-se a um caso dêitico de memória que conduz o sentido da interpretação.

Aphotéloz (2003b, p. 75) concebe que a anáfora associativa ocorre quando os sintagmas nominais definidos, por um lado, apresentam certa dependência interpretativa a um referente já mencionado e, por outro lado, a dependência paira na ausência de correferência com a expressão introdutora ou designadora do referente. Essa associação é marcada pelo campo semântico das palavras, quando há relação de termos de uma mesma família ou espaço, por exemplo: “Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada”. O fator desencadeador da interpretação, nesse caso, são os conhecimentos gerais supostamente partilhados em relação a referências genéricas (uma cidade tem uma igreja; uma escola estabelece referência com alunos, professores, salas de aula etc.).

Para Marcuschi (2001, p. 226), são tipos básicos de relações anafóricas:

1 Tipos semanticamente baseados: estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico, ligados a âncoras textuais precedentes e vinculados a papéis semânticos;

2 Tipos conceitualmente baseados: estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos de mundo e enciclopédicos, mais especificamente vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto e mais ligados a processos inferenciais gerais.

Marcuschi (2001, p. 226) sugere para as relações anafóricas a divisão em:

1 Anáfora direta ou correferencial: a) por sinonímia: relações nominais; b) por repetição lexical: relações nominais e pronominais;

2 Anáfora indireta ou não correferencial: essa anáfora, geralmente constituída por expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto, exige maior custo cognitivo do que outras ocorrências anafóricas e acaba por cobrar dos interlocutores diferentes conhecimentos de mundo para que possam compreendê-la.

Os princípios gerais definidos por Marcuschi (2001, p. 226-232) para o estudo das anáforas indiretas, seguidos de exemplos, são:

1 Anáforas baseadas em papéis temáticos dos verbos: “Eu queria fechar a porta quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto deixei cair as chaves.”;

2 Anáforas baseadas em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos: “Não compre a xícara amarela. O cabo está quebrado.”;

3 Anáforas baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais (*frames*, cenários, esquemas ou *scripts* são focos implícitos armazenados na memória de longo prazo, como conhecimentos de mundo organizados, não necessariamente ligados a itens lexicais específicos, mas que podem ser ativados por eles): “O livro me agrada muito. Sobretudo porque o preço é acessível.”;

4 Anáforas baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual (são fundadas em conhecimentos retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas pelo conjunto de conhecimentos textuais mobilizados): “[...] marcaram os gols alvirrubros [...] Bira Burro, orientava os atacantes Joacir e Ageu para ficarem enfiados entre os zagueiros alvirrubros. O restante do time paraense [...]”. Um subtipo dessa anáfora são as anáforas elípticas: “Pedro comprou um automóvel e João também.”;

5 Anáforas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações: “Eram as secretárias daquela empresa que celebravam o Dia da Secretária e que, desvanecedoramente para mim, haviam-me incluído entre as celebrações.”;

6 Anáforas realizadas por pronomes introdutórios de referentes: “Aprendi italiano, mas infelizmente nunca estive lá.”.

Cavalcante (2003, p. 106) compreende que, para haver continuidade, não precisa existir sempre retomada total ou parcial de um mesmo referente. É possível que a ligação seja estabelecida apenas entre uma âncora e outro elemento cotextual introduzido pela primeira vez no texto. A autora sugere a inclusão de todas as anáforas: diretas e indiretas, com dêiticos ou sem dêiticos.

Cavalcante (2003, p. 109-116) tem a proposta que segue para a identificação das anáforas:

1 Anáforas com retomada:

1.1 Anáfora correferencial (recuperação total do referente):

1.1.1 Anáfora correferencial cossignificativa: reiteração de termos, como o sintagma nominal “o velho” em: “[...] um velho, uma mulher com uma criança e eu. O

velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia.”;

1.1.2 Anáfora correferencial recategorizadora:

a) por hiperônimo; “Não deixe acumular água em pratos de vasos de plantas e xaxins. Na hora de lavar o recipiente [...]”;

b) por expressão definida: “PAULO LACERDA* O delegado que ajudou a desvendar o esquema de corrupção de PC Farias foi escolhido para dirigir a Polícia Federal.”;

c) por nome genérico: “[...] algumas de caráter mais linguístico, em que se consideram os seguintes fatores: ênfase; escolha; características individuais.”;

d) por pronome: “Pois é este! [...] O Largo dos Leões então é isso?!!”;

1.1.3 Anáfora não cossignificativa e não categorizadora (expresso por pronomes pessoais): “Betsy esperou a volta do homem para morrer. Antes da viagem ele notara que Betsy mostrava um apetite incomum.”;

1.2 Anáfora parcial:

1.2.1 Anáfora parcial cossignificativa (repetições do sintagma antecedente, precedidas de um quantificador ou ideia de parte de um conjunto não unitário):

a) por sintagma nominal: “Bifes com molho de tomate / Modo de fazer: Numa frigideira [...], es quente o óleo em fogo forte e frite poucos bifes de cada vez...”;

b) por indefinido ou numeral: “Dois litros de leite atravessaram a rua e foram atropelados. Um deles morreu e o outro não, por quê? R.: Porque um deles era Longa Vida.”;

c) por adjetivo: “Ontem foi a vez dos demais vereadores eleitos apresentarem suas cartas de demissão à Câmara Municipal de Fortaleza. O último a enviar o documento...”;

2. Anáforas sem retomada (não retomam referentes, apenas fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto):

2.1 Anáfora indireta:

2.1.1 Anáfora indireta com categorização de um novo referente: “Mexa sempre até que o amendoim esteja torrado e a pele saindo com facilidade.”;

2.1.2 Anáfora indireta com recategorização lexical implícita: “Os alunos da primeira série aprenderam as vogais. Ela utilizou um método novo para ensiná-los.”;

2.1.3 Anáfora indireta com recategorização lexical: “[...] se não surgir o que sonhamos e os ninhos imortais forem vazios [...] possa mirar-se as asas depenadas e contentar-se com as secretas penas”;

2.2 Anáfora encapsuladora (meio direta, meio indireta: rótulos, por sintagma nominal): “[...] estuda-se a hipótese de apresentar um projeto de lei reduzindo a carga semanal de trabalho das atuais 44 horas para 40. A ideia [...]”;

2.3 Anáfora encapsuladora com dêitico (ou dêiticos discursivos – meio direta, meio indireta, híbrido):

2.3.1 Por demonstrativo: “Porque seu marido tinha uma propriedade singular: bastava sua presença para que os menores movimentos de seu pensamento ficassem tolhidos. A princípio, isso (...)”;

2.3.2 Por sintagma nominal: “Uma mulher que trabalha o dia inteiro, cuida de filhos, tem de resolver problemas da casa nem sempre consegue arranjar tempo para praticar esporte. O que fazer para resolver esse dilema?”.

Na busca pela construção de sentidos, a evolução das informações é marcada por vários elementos que entram no jogo discursivo e envolvem, segundo Haag e Othero (2003b, p. 15), “tanto fatores linguísticos e extralinguísticos, como aspectos textuais, discursivos e cognitivos da linguagem”. É a partir de uma informação discursiva consistente que se permite melhor compreender sobre o mundo, pois no processo de interação estão envolvidos fatores de referência às variáveis linguísticas, aos objetos e aos sujeitos dos quais se diz algo por meio de elementos que permitem fazer ligações entre os termos que são (re)ativados. O fenômeno da retomada anafórica nos textos é decisivo para o estabelecimento da coesão e para o entendimento global ou da coerência.

Ao discorrer a respeito da anáfora pronominal, a classificação anafórica sugerida por Othero²² (2003a, p. 67) é: 1 Anáfora lexical (ou nominal); 2 Anáfora pronominal; 3 Anáfora verbal; 4 Anáfora adverbial; 5 Anáfora numeral; 6 Anáfora elíptica. Ao aplicarem um teste a trinta falantes nativos do português com o tema “O processamento anafórico: um experimento sobre a resolução de ambiguidades em anáforas pronominais”, Haag e Othero (2003a, p. 68) decidem

²²OTHERO, Gabriel de Ávila. A anáfora e a tessitura do texto. In.: HAAG e OTHERO. *O processamento anafórico: um experimento sobre a resolução de ambiguidades em anáforas pronominais*, Tubarão, v. 4, n.1, p. 65-80, jul./dez. 2003.

analisar o processo anafórico da anáfora pronominal. Eles defendem que esse é o tipo mais comum de anáfora encontrado em textos e “acontece quando um pronome (pessoal ou demonstrativo) retoma um sintagma nominal”. Tanto a pró-forma pronominal como o termo anafórico retomado remetem à mesma entidade discursiva. No entanto, mesmo que os pronomes apenas indiquem a informação principal, ao estabelecerem correferência com algum substantivo, não são destituídos de carga semântica, pois contêm marcas de gênero e número que permitem estabelecer relação com o termo antecedente. Assim esses autores (2003b, p. 68) exemplificam o fenômeno descrito: “Maria comprou três livros novos. Ela simplesmente adora ler.” Como foi possível perceber, a pró-forma “ela” (anáfora pronominal) retoma a entidade “Maria” (sintagma nominal), por isso são considerados termos correferentes. No exemplo que segue, ao invés de a pró-forma pronominal eles estabelecer vínculo com o sintagma nominal “Paulo” (o tópico da sentença), estabelece referência com o sintagma nominal congressos (o antecedente mais próximo). O pronome “eles” pode ainda retomar um nome no singular com ideia de coletividade, dando a entender a relação com mais de um elemento. “Paulo participou de dez congressos neste ano. Eles aconteceram em Florianópolis, Porto Alegre e São Paulo.”

Conforme esclarecem Haag e Othero (2003a, p. 68), podem ocorrer problemas no processo de identificação do referente anafórico porque sua associatividade é dependente da informação que o autor julga mais relevante, na escolha do termo a que pretende atribuir maior importância. Por outro lado, “curiosamente, solucionamos inúmeros processos anafóricos intuitivamente em nosso cérebro, durante o processo de comunicação, a cada instante, sem sequer nos darmos conta”. Essa resolução exige grande esforço na memória de trabalho daquele que elabora a comunicação. Mesmo assim, nem sempre os termos são relacionados com clareza no processo de decisão para a identificação de um antecedente. Em certos casos, pode haver mais que um termo servindo de antecedente ou a informação pode ser atribuída a outro antecedente que não esteja devidamente relacionado ao termo anafórico ativado, a saber: “Minha colega fez uma prova esta manhã. Ela estava bem nervosa.” / “Minha colega fez uma prova esta manhã. Ela englobava toda matéria.”

Essa problemática de como associar termos anafóricos aos seus devidos antecedentes sem torná-los agramaticais ou fazendo com que concentrem os significados pretendidos pelo autor continua a intrigar os pesquisadores mencionados. Então, na tentativa de contribuir para que as pessoas possam relacionar adequadamente termos anafóricos e antecedentes com vistas a melhores resultados no processamento do texto, Haag e Othero (2003a, p. 78) alertam sobre a necessidade de maior esforço em compreender o sistema da linguagem. Segundo eles, outro cuidado que deve entrar em jogo diz respeito à atribuição de maior relevância aos traços semânticos, mais do que à distância ou posição entre o termo anafórico e seu antecedente, além de fatores ainda não previstos que também podem influenciar as escolhas feitas por construtores de textos.

Em outro estudo realizado, Haag e Othero (2003b, p. 01) procuram esclarecer os modos como atuam as “anáforas associativas nas análises de descrições definidas” existentes nos mais variados discursos que veiculam socialmente em contextos diversos. Esses pesquisadores (2003a, p. 02) fazem uso da expressão *descrições definidas* como forma de representar os sintagmas nominais²³ iniciados por artigo definido²⁴ e que apresentam relação de anáfora associativa com referentes textuais. Essas descrições “não são exatamente novas no discurso nem retomam um termo anterior”. Elas estabelecem relação de correferência ou de referência ao ancorar-se em algum termo já conhecido do interlocutor, mencionado anteriormente no texto. Em outras palavras, a expressão ativada pela primeira vez

²³Os *sintagmas nominais* são formados a partir de substantivos e sua função comunicativa fundamental é a de tornar possível a construção de uma referência. Serve de exemplo: *Estrelas são corpos desprovidos de luz própria*. Servimo-nos de sintagmas nominais para designar parcelas de nossa experiência de mundo concebidas como unidades reais ou imaginárias, naturais ou culturais, únicas ou genéricas, concretas ou abstratas. Um dado objeto do mundo real ou imaginário pode, portanto, ser designado por uma variedade de representações, segundo as relações do enunciador com esse objeto e segundo as motivações e as necessidades ou peculiaridades comunicativas do evento discursivo – e do texto – em questão. A seleção dos elementos formadores do sintagma nominal obedece, assim, à necessidade de tornar o conteúdo referenciado por meio dele acessível ao interlocutor (AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011, p. 237-239).

²⁴Chama-se *artigo* a palavra gramatical variável em gênero e número que, no texto, se antepõe ao substantivo quando o enunciador se refere a uma entidade determinada, já conhecida do interlocutor. O artigo tem, por isso, uma função remissiva no discurso: o referente do substantivo determinado pelo artigo ocupa necessariamente um lugar na memória do interlocutor. O artigo apresenta-se sob quatro formas textuais, segundo o gênero e o número do substantivo que ele determina: O anel / A aliança / OS anéis / AS alianças. O *artigo indefinido* é uma variedade de pronome indefinido (AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011, p. 180).

no texto serve de *âncora* para o estabelecimento da relação entre um *referente* e suas *descrições definidas*, que são suas *anáforas associativas*.

Haag e Othero (2003b, p. 01) definem as *anáforas associativas* como “relações expressas por descrições definidas existentes no discurso”. Esse tratamento é apoiado na relação de novos referentes no cotexto discursivo, de correferência ou de referência²⁵ com algum termo anterior já mencionado no texto, associado por alguma relação semântico-argumentativa.

Nos exemplos que seguem, Haag e Othero (2003b, p. 02) nos dão a conhecer algumas relações de anáforas com referentes textuais.

1 Anáfora correferencial:

1.1 Direta: “Comprei três livros. Os livros estão lá em casa.”;

1.2 Indireta²⁶: “Romário deveria estar na seleção. O baixinho joga muito.”;

1.3 Pronominal: “Todos imaginam que Luís Fernando Veríssimo é um cara extrovertido e animado, mas, na verdade, ele é bem tímido e introvertido”.

2 Anáfora associativa²⁷ ou referencial: “Comprei três livros ontem. Os autores farão uma sessão de autógrafos amanhã”. Nem sempre a descrição definida pode ser percebida com facilidade no discurso, uma vez que a relação anafórica não é marcada por algum termo antecedente e sim por uma associação de ideias.

Um modo sugerido por esses autores (2003a, p. 03) para perceber se existe associação é substituir a descrição definida por termos de campos semânticos distantes do significado suspeito. Por exemplo: “Entrei em um restaurante, e o garçom veio logo me atender”. Nesse caso, para perceber se a descrição definida “o garçom” realmente funciona como anáfora associativa por estar ancorada na expressão “um restaurante”, seria possível substituí-la por uma expressão como “o lutador de sumô”: “Entrei em um restaurante, e o lutador de sumô veio logo me atender”. O resultado torna perceptível a relação (ou não) entre a descrição definida

²⁵Haag e Othero não utilizam a expressão “não-correferência”, optam por “referência” quando investigam as relações semântico-discursivas que representam outras entidades não expressas claramente nos textos porque associadas (ou não) ao mesmo nome-núcleo que sua âncora.

²⁶Há casos em que, na descrição definida, o nome-núcleo, além de mudar, adiciona informação nova ao referente: Eu conheci *um cara*. *O desgraçado* roubou meu dinheiro (HAAG e OTHERO. Anáforas Associativas nas Análises de Descrições Definidas. *ReVEL*. V. 1, N. 1, ago. 2003, p. 06).

²⁷Diferente de Koch e Marcuschi que classificam as anáforas em correferenciais e não-correferenciais (anáforas indiretas e anáforas associativas), Haag e Othero dividem as anáforas em correferenciais e referenciais, colocando as anáforas indiretas na categoria da correferencialidade, mas com enfoque de análise diferenciado.

e o sintagma nominal que lhe serve de âncora textual. Nesse caso, a frase modificada revela-se agramatical, por parecer incabível a ancoragem de “o lutador de sumô” (descrição definida) em “um restaurante” (sintagma nominal).

Consideramos que, de modo descontextualizado, pode parecer, de fato, incoerente a relação entre “um restaurante” e “o lutador de sumô”. Por outro lado, ao tratar-se de restaurante com ambiente temático japonês, é possível haver coerência.

Dos casos em que são concebidas as relações anafóricas associativas que uma descrição definida pode ter com sua âncora, Haag e Othero (2003b, p. 05) levantam as seguintes:

1 Hiponímia – a descrição definida é semanticamente incluída em uma palavra mais genérica que a reúne em uma classe. Exemplo: “Eles enfeitaram a mesas com muitas flores: *as rosas* estavam no arranjo central, as tulipas sobre as cadeiras e as orquídeas ao lado dos pratos”;

2 Meronímia – a descrição definida tem uma relação de *parte x todo* com sua âncora textual, entidade já mencionada no texto. Pode ocorrer de dois modos diferentes: a) a descrição definida constitui parte integrante do sintagma nominal: “Comprei uma casa linda. As portas são todas azuis”; e b) a descrição definida representa o material que constitui a âncora textual: “Os anões confeccionaram *um colete* impenetrável. *O aço* era forjado com técnicas que só eles conheciam.”;

3 Repetição do nome-núcleo – ocorre a repetição do mesmo item lexical, mas não exatamente da mesma entidade. Exemplos: “Eu queria uma fuga... a minha fuga era deitar na cama.” / “Ela tem lindos olhos azuis. Os meus olhos castanhos não chegam aos pés de sua beleza.”;

4 Nominalização – a descrição definida é a nominalização de um verbo. Exemplo: “Ontem à tarde, a seleção desembarcou em São Paulo. O desembarque foi tumultuado devido ao grande número de fãs no aeroporto.”. De acordo com Haag e Othero (2003b, p. 07), a nominalização realiza-se em forma de sinonímia, hiperonímia ou adjetivo: a) *Nominalização com sinonímia* – a descrição definida nominaliza um verbo sinônimo a outro verbo que lhe serve de âncora textual. No exemplo que segue, há sinonímia contextual entre os verbos “viajar” e “visitar” por conterem o mesmo núcleo de significação: “Átila visitou toda a Europa. A viagem durou 30 dias.”; b) *Nominalização com hiperonímia* – a descrição definida é mais

abrangente do que sua âncora textual. Exemplo: “Roubaram um quadro de Monet do museu. O crime ainda é um mistério.” A derivação nominal do verbo “roubar” é “roubo”, mas a descrição definida é “o crime”, que não pode ser considerado sinônimo de “o roubo” porque tem significação mais abrangente (aquele é um hiperônimo deste); c) Nominalização de adjetivo – o nome-núcleo da descrição definida não se ancora em um verbo, mas em um adjetivo que está diretamente relacionado a ele. Exemplo: “Os cabelos dos *punks* são geralmente bem coloridos. E as cores são sempre chocantes, como vermelho, rosa ou verde.”;

5 Inferência – um substantivo inferido, a partir de uma sentença ou uma ideia anterior, preenche a descrição definida. Exemplo: “O diretor da escola encarregou os professores de organizar a festa. A decisão foi tomada na última reunião.”;

6 Antonímia – há uma relação antonímica entre a descrição definida e algum termo anterior. Exemplo: “Soluções temos em excesso. A escassez está na boa vontade das autoridades.”;

7 Oposição semântica – ocorre quando temos suas palavras que se opõem semanticamente, embora uma palavra *pressuponha* a existência da outra. Exemplos: “O pai do garoto sempre o repreende, enquanto a mãe sempre o mimia.” / “Uma pergunta foi deixada no ar. Mas a resposta veio logo em seguida.”;

8 Propriedade – a descrição definida apresenta uma característica ou uma propriedade de sua âncora textual. Exemplos: “Essa sobremesa é ótima. O sabor é bem doce, mas não é enjoativo. A sobremesa tem como propriedade ter um sabor.”;

9 *Frames* – são quadros ou modelos cognitivos que temos em nossa memória. Servem para mostrar ou identificar comportamentos sociais por meio de imagens, eventos ou elementos armazenados na mente ao longo do tempo (os conhecimentos de mundo). Neste tipo de anáfora associativa, a descrição definida faz parte de um *frame* acionado por alguma expressão no texto. Como essa categoria de anáfora associativa não permite distinções claras e rígidas devido às tênues fronteiras existentes no armazenamento dos conhecimentos conceituais, Haag e Othero (2003b, p. 11) a dividiram em dois grupos: a) Eventos – a descrição definida apresenta elementos que reativam um *evento* anteriormente mencionado no texto. Exemplo: “Fui a um casamento ontem. A noiva estava linda, e a decoração, impecável.”. A expressão “um casamento” evoca um esquema mental particular

esperado desse evento, pois não é previsível casamento sem noiva e algum tipo de decoração. Assim, as descrições definidas fazem parte desse esquema cognitivo disparado por sua âncora; b) Lugares – a descrição definida tem como ancoragem um *lugar* previamente referido no texto. Exemplo: “Marcel acordou amortecido em um quarto de hospital. Para sua sorte, a enfermeira veio logo lhe explicar como tinha sido a sua cirurgia.”. Para os autores (2003a, p. 12), sendo os *frames* modelos mentais presentes na memória, eles são particulares para cada ser humano em cada cultura diferente. Neste caso, a possibilidade de estabelecer relações claras e coerentes entre a descrição definida e sua âncora textual depende de que os interlocutores tenham conhecimentos de mundo relativamente próximos para que possam partilhá-los.

10 Papéis temáticos do verbo – a descrição definida preenche o papel temático de um verbo anterior em casos de: a) Argumento Interno – a descrição definida desempenha o papel de sujeito em relação à sua âncora textual (é um argumento interno do verbo). Exemplo: “Roubaram um quadro de Monet do museu. Os ladrões ainda são desconhecidos.”. No momento em que o verbo “roubar” é expresso pela descrição “os ladrões”, recebe o papel temático de sujeito; b) Adjuntos – a descrição definida funciona como adjunto de um verbo que lhe serve de âncora. Esse adjunto pode ser de diferentes tipos, pois a relação baseia-se mais na significação lexical dos termos do que no conhecimento de mundo extralinguístico do interlocutor. Exemplos: “Gandalf queria ir para a cidade dos elfos, mas não sabia quando sairia a próxima caravana” (a descrição definida tem o papel de adjunto adverbial de meio, ancorada no verbo *ir*). / “Escrevi tanto ontem na aula que quase gastei toda a caneta” (a *caneta* pode ser considerada um adjunto adverbial de instrumento, pois foi *com a caneta* que o sujeito exerceu a ação verbal); c) Agente subentendido – a descrição definida introduz um termo que serve de agente para a concretização de sua âncora textual. Essa relação anafórica depende mais do conhecimento de mundo extralinguístico (compartilhado pelos interlocutores) que de conhecimentos lexicais. Exemplo: “Fred me mostrou um livro bem interessante. O autor mora na rua da minha casa.” Nesse caso, “o autor” tem como âncora o sintagma nominal “um livro”. A relação entre os dois é a seguinte: um autor + escreve + um livro. Mesmo sem qualquer menção ao processo de composição do

livro, a descrição definida indica que o autor exposto (Fred) foi o responsável pelo ato de escrita do livro (que lhe serviu de âncora).

11 Membros de um grupo – a descrição definida é um elemento de um grupo anteriormente mencionado no texto. Exemplos: “As gurias fizeram três pizzas deliciosas. A primeira pizza foi de frango.” / “Eu conheci duas pessoas ontem. A mulher era de Passo Fundo, e o homem, de Cruz Alta.”

Conforme disseram Haag e Othero (2003b, p. 14), o estudo da anáfora associativa “extrapola a compreensão anafórica clássica, em que temos apenas termos correferentes”, pois a relação anafórica expressa por descrições definidas caracteriza-se por complexas estratégias que permitem “acrescentar informações novas ao texto, ancorando-as em informações dadas”, já conhecidas do interlocutor. Seu uso frequente em diferentes composições textuais, segundo os autores, envolve “tanto fatores linguísticos e extralinguísticos, como aspectos textuais, discursivos e cognitivos da linguagem”.

Souza (2010, p. 86) explica que a noção de cadeia (anafórica ou de referência), embora possa apresentar algumas impropriedades, “é um meio ou recurso importante para manter a atenção do interlocutor nas entidades (reais ou virtuais) introduzidas no discurso”.

A título de ilustração, Souza cita um exemplo de Chastain²⁸ (1975, p. 205):

Às sete horas daquela manhã, um oficial ARVN²⁹ postou-se diante de UM JOVEM PRISIONEIRO, amarrado e vendado contra uma parede. Ele fez aO PRISIONEIRO muitas perguntas, e quando o prisioneiro falhou em responder, ø O surrou repetidamente. Um observador americano que presenciou a *surra* disse que o oficial 'realmente bateu NELE pra valer'. Depois da *surra*, O PRISIONEIRO foi forçado a permanecer em pé contra a parede por muitas horas (*apud* SOUZA, 2010, p. 84).

Das impropriedades apresentadas pela cadeia anafórica, percebemos que “aquela manhã” e “um observador americano” foram evocados somente uma vez,

²⁸A autora faz referência à seguinte obra: CHASTAIN, C. Reference and Context. GUNDERSONK, K. Language, Mind and Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.

²⁹Um oficial ARVN é aquele que pertence a Army of the Republic of Vietnam, controlada pelos Estados Unidos. O acesso ao significado desse termo exige conhecimento enciclopédico, pois trata-se de um referente cujo estatuto informacional é novo, não textualmente evocado (SOUZA, 2010, p. 84).

não chegando a constituírem cadeias anafóricas. Há, portanto, duas cadeias de referência no exemplo citado: “um oficial ARNV” (1ª menção, codificada como uma expressão definida) é retomado por “ele” (pronominalização), 'ø' (elipse dos termos), “o oficial” (repetição dos termos); “um jovem prisioneiro” (1ª menção, codificada por expressão indefinida) é retomada por “o prisioneiro” (repetição dos termos), “o” (pronominalização), “nele” (pronominalização), “o prisioneiro” (repetição dos termos).

As cadeias referenciais, segundo Souza (2010, p. 138), permitem entrever “pistas prospectivas e retrospectivas na superfície textual, facilitando, desse modo, a identificação e o domínio de estratégias sociocognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação no processamento textual”.

Das estratégias de referenciação presentes em cadeias referenciais, Souza (2010, p. 141) fala da possibilidade ou não de continuidade referencial e de ativação de novos referentes:

Não havendo retomada, trata-se de *referente de menção única*, que será desativado na progressão textual; havendo retomada ou remissão, trata-se de *referente de 1ª menção*, que pode ser reativado, por manutenção e reintrodução de tópico, ou desativado pela introdução de outro referente, gerando mudança de tópico (SOUZA, 2010, p. 141).

De acordo com Souza (2010, p. 141), pode haver remissão retrospectiva ou prospectiva do referente em casos de: retomada explícita por repetição de itens lexicais; retomada explícita por pronominalização correferencial; retomada implícita por procedimentos lexicais; retomada implícita por elipse; retomada implícita por nominalização; remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora; remissão por (re)categorização predicativa; ativação ancorada por pró-formas pronominais; ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa; ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia; ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa.

No que diz respeito ao mapeamento das alterações dos objetos-de-discurso em uma cadeia evolutiva, Souza (2010, p. 161) compreende que “tais alterações refletem uma propriedade mais geral manifesta em todos os subsistemas da

organização linguística (morfossintático, semântico, fonológico e discursivo), em razão da instabilidade imanente à própria língua”.

Para Souza (2010, p. 162), um referente evolutivo pode ser representado em estreita correlação com o caso da anáfora associativa. Para demonstrar isso, essa autora usa um exemplo de Panissod³⁰ (1999, p. 12): “Sofia descascou uma maçã, depois ela a comeu.” / “Sofia descascou uma maçã. Ela jogou a casca na lata de lixo.” No primeiro enunciado, a anáfora pronominal estabelece relação de correferência com a entidade anafórica e o referente “a maçã” evolui nas relações de predicação ao ser paciente de dois processos: “descascar” e “comer”. O segundo enunciado implica em não correferencialidade, pois a interpretação da entidade anafórica se faz vinculada a uma construção complexa, resultado da relação verbo/paciente, já que incorpora e dá ênfase à ausência da casca da maçã comida por Sofia. Ocorre que a anáfora associativa ancora-se em “a casca”, um referente inferencialmente disponível.

Quanto à questão do referente evolutivo, Souza (2010, p. 166) sugere “prestar especial atenção às elipses, que funcionam como instruções para que o leitor olhe para uma expressão prévia que a possa substituir, garantindo, assim, a continuidade referencial”. Na tentativa de demonstrar um caso típico dos referentes evolutivos em que os atributos designadores do referente não transformam ou incorporam as modificações, a autora serve-se de um exemplo de Brown e Yule³¹ (1986, p. 201): “Mate um frango saudável e bem gordinho. Prepare-o para ir ao forno, corte-o em quatro pedaços e asse-o por uma hora.”. A referida autora (2010, p. 166) observa que o frango do último enunciado não é o mesmo do primeiro, pois não incorpora todas as características trazidas pelo referente em seu estado inicial.

Souza (2010, p. 169) pensa que o problema do referente evolutivo associa-se também a processos meronímicos. Em contextos de destruição, por exemplo, “um pronome (ou outra expressão anafórica) não pode retomar um antecedente que não

³⁰A autora faz referência à seguinte obra: PANISSOD, C. *Quantification et anaphore: entité anaphorique complexe (méronymique, processuelle, situationnelle)*. Conférence TALN 1999, Cargèse, p. 12-17, jul. 1999.

³¹A autora faz referência à seguinte obra: BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

mais existe”. Então, para comprovar sua constatação, faz uso de um exemplo de Kleiber³² (1998, p. 296): “A bomba destruiu o carro, e a polícia não pôde periciá-lo.”

Para Souza (2010, p.170), no entanto, se forem considerados dois estados do mesmo referente, existe possibilidade de continuidade referencial. A título de demonstração, essa estudiosa utiliza-se de uma questão levantada por Marcuschi³³ (2000, p. 211), de ordem: “temos ou não critério de suficiência para o encadeamento correferencial no caso da matéria subjacente?” Sua reflexão apoia-se nos exemplos que seguem. Em um enunciado como “O vaso tombou por terra e se desfacelou em mil pedaços. Em seguida, Paulo o restaurou.” a correferencialidade não é possível, pois os pedaços é que foram restaurados. Pelo contrário, em “O vaso tombou por terra e se desfacelou em mil pedaços. Em seguida, Paulo o recolheu.” existe retomada correferencial, pois a anáfora retoma o sintagma nominal “o vaso”.

Amparada em Cavalcante³⁴ (2005, p. 126), Souza (2010, p. 192) dá a saber dois casos fronteiros entre dêixis e anáfora: “Querida muito ir ao *chateau* de *versailles*, mas dizem que é longe, você acha que vale a pena gastar um dia para ir lá?” e “Então, vou ao *chateau*, porque será verão. Quanto tempo de viagem até lá?”. Desse modo, a autora em estudo (2010, p. 193) destaca a existência de casos em que “a dêixis pode cruzar o caminho da anáfora e da introdução referencial, não as excluindo, mas inserindo nessa interseção uma soma de subjetividades”. Para ela, no primeiro exemplo, o valor do objeto-de-discurso é mais anafórico do que dêitico porque, ao mesmo tempo em que aponta para fora do texto, a informação para nomear ou mencionar a pró-forma adverbial “lá” se encontra no interior do texto. Pelo contrário, no segundo exemplo, a informação é de base extratextual ou dêitica.

Como proposta para a classificação das anáforas, Souza (2010, p. 141-152) apresenta algumas estratégias de referenciação presentes em cadeias referenciais:

³²A autora faz referência à seguinte obra: KLEIBER, G. *Référents évolutifs, anaphore pronominale, coercion de type et Volkswagen*. LEEMAN, D.; BOONE, A. (orgs.). *Du percevoir au dire*. Paris: L'Harmattan, p. 205-219, 1998.

³³A autora faz referência à seguinte obra: MARCUSCHI, L. A. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 191-240, 2000.

³⁴A autora faz referência à seguinte obra: CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, p. 125-149, 2005.

1 Introdução de referente de menção única: “não havendo retomada ou remissão, será desativado na progressão textual”;

2 Introdução de referente em 1ª menção: com remissão, retomada e linearidade continuativa, introduzido ao texto de modo explícito ou implícito;

3 Retomada explícita por repetição de itens lexicais: “O comerciante 1 fala enquanto o escriba 1 faz marcas sobre a argila [...] o comerciante 1 se cala.”;

4 Retomada explícita por pronominalização correferencial: “Ao fundo da sala, está o comerciante 2. Ele é jovem, tem uns vinte e poucos anos.”;

5 Retomada explícita por procedimentos lexicais: “Existe uma mulher na vida do ex-motorista de ônibus. O mineiro foi casado por 10 anos com Neide.”;

6 Retomada implícita por elipse: “Onde está seu casaco? / Eu não sei. / Pegue esse ϕ.”;

7 Retomada implícita por nominalização: “Isso não significa que quem se exercita regularmente não sofra de estresse ou ansiedade. Mas significa que o exercício tem um efeito químico no organismo [...]”;

8 Remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora: “[...] olha o pedaço de argila por uns instantes e fala alguma coisa para o comerciante 2. Isso se repete três ou quatro vezes.”;

9 Remissão por (re)categorização predicativa: “Ele passa por comerciante, mas na verdade é o chefe de uma quadrilha de saqueadores de caravanas e traficante de ópio. Inteligente e hábil, logo se transformará em um monarca respeitado por todos.”;

10 Ativação ancorada por pró-formas pronominais: “Eu sou aquela imagem da avó, né? E que tudo mais ou menos corre pra avó resolver [...]”;

11 Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa: “O governador foi sábado no Morro da Urca assistir ao show do Paralamas do Sucesso acompanhado por uma misteriosa mulher.”;

12 Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia: “As casas estão dispostas em círculos e uma delas, com grande pórtico, se destaca por seu tamanho.”;

13 Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa: “A polícia vasculhou a favela procurando drogas, mas mesmo assim eles conseguiram fugir.”.

Na opinião de Souza (2010, p. 194), o conjunto de questões que permeiam o estudo das anáforas torna necessário repensar esse fenômeno da referenciação de modo que se possam suscitar outros (re)direcionamentos na trajetória dos estudos linguísticos. Afinal, segundo a autora, esse percurso dos estudos linguísticos tem revelado que “o contato com temas complexos, abertos a reanálises, e, assim também, o ato de revisitá-los são alavancas imprescindíveis para o enriquecimento das teorias linguísticas”.

Com base na proposta de Koch (2006, p. 264), “a anáfora pode dar-se com ou sem a retomada de referentes anteriormente expressos. No primeiro caso, pode haver simplesmente a correferência entre a expressão anafórica e seu antecedente textual, ou ocorrer a recategorização deste”. Quando a anáfora não se apoia em um elemento *âncora* ou *gatilho do antecedente*, trata-se de retomada sem referente textual. Neste caso, um elemento ou conjunto de elementos presentes no contexto serve de base para a ativação do referente textual, que passa a ser construído pela mobilização de aspectos contextuais sociocognitivos e/ou interacionais.

No caso das anáforas com retomada de antecedentes textuais, Koch e Elias (2010, p. 138) argumentam que a construção textual do sentido pode ser feita por meio de formas nominais referenciais, as quais desempenham múltiplas funções cognitivo-discursivas de grande relevância para a (re)ativação de elementos na memória do interlocutor. Ao mesmo tempo em que a referência é feita a elementos veiculadores da informação dada, abre-se para que a informação nova possa adentrar ao texto e ainda possibilita sua reorganização na memória do interlocutor. “Assim, é fácil perceber, pela variedade de funções que podem exercer, a importância das formas referenciais *na progressão textual e na construção do sentido* dos textos que produzimos ou que procuramos compreender”.

Com base nessas orientações, segue o modelo apresentado por Koch (2006, p. 264-273) para que se possa identificar cada caso de relação anafórica.

1 Anáforas correferenciais sem categorização:

1.1 Por repetição total ou parcial: o núcleo do referente é retomado de modo integral: “o fubá?... ele é feito numa::... num moinho de fubá... o moinho tem uma pedra aliás aí acho que é:: igual pra... pra tudo né?... o moinho tem uma pedra”); o núcleo do referente é retomado parcialmente: “Durante a conferência, o Professor

Doutor José Mendonça pediu a palavra. O professor insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano”. / Mendoncinha insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano”;

1.2 Por sinonímia ou parassinonímia (expressões “quase-sinônimas”): a seleção de um sinônimo vincula-se a questões de gênero e de contexto. Em um contrato de locação, por exemplo, a designação da parte que vai habitar o imóvel é o “locatário” e não “inquilino” ou “morador”, termos que seriam adequados numa ata de reunião de condomínio. Ao optar por um termo em detrimento de outro, define-se a construção de sentido pretendida. As implicações da seleção de um sinônimo vão além da identificação com o gênero. Mesmo que “casa”, “residência”, “moradia”, “mansão”, “palacete”, “tapera”, “mansarda”, “barraco” etc. designem “lugar onde se mora”, não pertencem aos mesmos contextos e podem produzir diferentes efeitos de sentido.

Quando um anafórico apreende o referente sob uma denominação mais ou menos aproximada da designação presente no contexto (parassinonímia), segundo Koch (2006, p. 265), pode trazer informações interessantes a respeito dele ao designá-lo por outro nome nem sempre previsível pelo interlocutor. Serve de exemplo: “A polêmica parecia não ter fim. Pelo jeito, aquele bate-boca entraria pela noite a dentro, sem perspectivas de solução”. Um fator que interfere na seleção do anafórico diz respeito aos conhecimentos enciclopédicos e/ou lexicais que nem sempre são partilhados por todos os falantes, dependendo do nível em que a comunicação é elevada (uso de termos técnicos ou científicos) e da variedade de língua empregada (regionalismo ou termos dialetais).

Para Koch e Elias (2010, p. 144), nessa categoria de análise enquadram-se as anáforas que parafraseiam as expressões nominais e atribuem características novas às definições construídas por meio de termos técnicos. As *anáforas didáticas* ou *definicionais* têm por função a elaboração de definições, de modo a permitir ao interlocutor a apreensão de um léxico novo. Os referentes anafóricos podem vir acompanhados por expressões como: “um tipo de”, “uma espécie de”. Observemos: “Vocês já ouviram falar dos argonautas? Pois conta-nos a lenda grega que estes tripulantes da nau mitológica Argos saíram à busca do Velocino de Ouro”.

Para Koch (2006, p. 274), o tema da relação entre estratégias de seleção lexical e gêneros textuais deveria ser mais criteriosamente analisado. Seguem algumas observações sobre as *relações anafóricas correferenciais por sinonímia ou parassinonímia*, bem como a *construção de Paráfrases anafóricas definicionais e didáticas* que permitem entrever tal relação:

Anáforas por sinonímia, em gêneros do domínio jornalístico, como notícia, reportagem, matérias opinativas; ou do campo contratual ou deliberativo, como contratos, atas de reunião, em contraposição com gêneros informais, como interações face-a-face, entre outros; no caso das *anáforas definitórias ou didáticas*, em gêneros como artigo acadêmico, conferência científica, matéria de vulgarização científica, aula, palestra, e outros mais (KOCH, 2006, p. 274).

2. Anáforas correferenciais recategorizadoras: de acordo com Koch (2006, p. 264-273), há casos em que ocorre a recategorização (em grau maior ou menor) do referente nas retomadas anafóricas correferenciais. Essa forma de retomada realiza-se por meio de hiperonímia/hiponímia, termos genéricos e descrições nominais definidas ou indefinidas. Em quaisquer desses casos, a seleção dos termos anafóricos a serem utilizados é relevante para a construção do sentido.

2.1 Hiperonímia: a anáfora por hiperonímia funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais e assegura um mínimo de estabilidade informacional. Conforme orienta Koch (2006, p. 266), ela realiza-se quando um objeto-de-discurso é introduzido no texto por um hipônimo e sua retomada é feita por um hiperônimo. Como o hiperônimo concentra traços lexicais do hipônimo³⁵, pode-se dizer que existe um “menor grau” de recategorização. Ocorre que, ao ser usada anaforicamente, a carga semântica do hiperônimo “ajusta-se” ao antecedente. Ao utilizar-se desse recurso, o autor escolhe os traços que julga mais convenientes para a compreensão, como podemos ver em: “A aeronave teve de retornar à pista. O aparelho (aeronave) estava com defeito”. / “Tive de levar o liquidificador para o conserto. O aparelho (liquidificador) está com defeito”. Na tentativa de atualizar os

³⁵Conforme consta no Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (<<http://www.priberam.pt/dlpo/>>): HIPERÔNIMO/HIPERÔNIMO (hiper- + -ônimo.-ônimo = superordenado) diz-se de palavra que, em relação a outra ou outras com significado mais específico, tem um significado mais geral ou abrangente (ex.: flor é hiperônimo de rosa e gladiolo). HIPÔNIMO/HIPÔNIMO (*hipo-* + *-ônimo.-ônimo*) Diz-se de ou palavra que, em relação a outra com significado mais geral ou abrangente, tem um significado mais específico (ex.: rosa e gladiolo são hipônimos de flor).

conhecimentos do interlocutor, outra função do hiperônimo está em glosar um termo raro, como ocorre no exemplo que segue:

Os bugios não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes símios e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões. Os bugios, aliás, parecem a todo instante, comprovar as teorias de Charles Darwin. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um desses macacos batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário (KOCH, 2006, p. 265).

No caso demonstrado, os sintagmas nominais relacionados ao hiperônimo são introduzidos por demonstrativos. No momento em que os itens lexicais “os bugios” são retomados como “símios” e “macacos”, o interlocutor recebe pistas para perceber o caráter classificatório da expansão adjetival realizada e assim percebê-los como uma subespécie. O mesmo ocorre em:

Em meio à retransmissão generalizada dos investidores, um punhado de empresas não se deixou impressionar, mantendo suas estratégias, tocando a vida. Acreditando no Brasil, enfim. Entre elas destacou-se a Nestlé, que cumpria oito décadas de operações no país naquele ano. Em pleno carnaval, a empresa suíça anunciou a compra, por 500 milhões de reais, da Garoto, seriamente ameaçada por causa de divergências intransponíveis entre seus controladores (KOCH, 2006, p. 266).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 143), a exploração da sequência hiperonímia/hiponímia também ocorre nos contextos em que se faz necessário um refinamento da categorização inicial do referente. A anáfora é percebida como *especificadora* porque permite que as informações acerca do objeto sejam trazidas ao texto de modo compacto ao texto, sendo que em muitos casos de retomada de um hiperônimo por um hipônimo, o enunciado pode tornar-se ambíguo. Por exemplo:

Uma catástrofe ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. Uma epidemia de Ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva (KOCH; ELIAS, 2010, p. 143).

Nesse caso, Koch (2006, p. 267) entende que o artigo indefinido introduz o hipônimo, o que contraria a posição de muitos autores que defendem o indefinido como introdutor de referentes novos. Segundo Koch, interessa observar ainda que paráfrases anafóricas construídas com a ajuda de um hiperônimo auxiliam na elaboração de definições ou na introdução de vocábulos técnicos de maneira concisa no modelo textual. Assim, esse tipo de anáfora torna-se um auxiliar valioso no discurso de divulgação científica, pois permite definir termos a partir das relações co(n)textuais estabelecidas. Segue um exemplo: “Para orientar as manobras dos aviões, os aeródromos são dotados de aparelhos que indicam a direção dos ventos de superfície. As birutas, que têm a forma de sacola cônica, são instaladas perpendicularmente à extremidade de um mastro”. Outra questão importante a ser considerada quando a retomada ocorre por hiperônimo é o grau de hiperonímia. Cabe observar se o termo a ser mobilizado é um hiperônimo imediato ou mais distante na escala hiperonímica, pois os efeitos de sentido passíveis de serem produzidos não serão exatamente os mesmos:

No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o roedor, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr. / No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o mamífero (o vertebrado), que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr (ocorrência pouco provável). / No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o animal (o bicho), que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr. [...] Ao ver o bichinho... (KOCH, 2006, p. 267).

2.2 Retomada por termo genérico³⁶: para Koch (2006, p. 268), a seleção do termo anafórico feita por meio de nomes genéricos – tais como “coisa”, “pessoa”, “criatura”, “indivíduo” – ocorre com muita frequência na comunicação e de modo vinculado à variedade regional ou social dos interlocutores. O nome-núcleo genérico é também dotado de carga avaliativa. Dependendo do contexto discursivo, por exemplo, termos como “companheiro” e “camarada” poderiam ter diferentes conotações, “cara” poderia indicar um estilo coloquial e “trem” (*coisa*) seria, provavelmente, compreendido como indicativo do dialeto mineiro. Na língua falada,

³⁶Conforme consta no Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (<<http://www.priberam.pt/dlpo/>>): GENÉRICO (*género/gênero + -ico*) *adj.* 1. Do gênero ou a ele relativo. 2. Tratado na generalidade, sem especificidades ou pormenores = geral, indeterminado, vago.

planejamento e verbalização são quase simultâneos, mas a busca de um termo específico incide em maior custo processual. De imediato, os falantes costumam recorrer a termos mais acessíveis, embora possa haver a preocupação em sequenciá-los por meio de alguma correção referencial, como podemos ver em:

[...] ora não entro num consultório dentário... qualquer às vezes eu prefiro até suportar um pouquinho de dor... esperando chegar o meu dentista... do que entrar em qualquer clínica... isso:... também com... com médicos e posteriormente com outras... coisas que eu deva recorrer... né?... que nem um advoga: do... a gente procura... eu procuro pelo menos... sempre recorrer a essas pessoas quando indicadas né? (KOCH, 2006, p. 268).

Em textos escritos, de acordo com Koch (2006, p. 268), a retomada anafórica por termos genéricos também é constante:

Mistério no zôo

A polícia que investiga as mortes dos animais do Zoológico de São Paulo trabalha com duas hipóteses: envenenamento criminoso ou transmissão do veneno via ratos. Na última semana, a polícia apreendeu em uma loja de São Paulo frascos de um veneno cuja fabricação e venda estão proibidos no Brasil. O material apreendido contém a mesma substância encontrada nas vísceras dos animais mortos, o fluoracetato de sódio (KOCH, 2006, p. 269).

O exemplo anterior também contempla um caso de catáfora referencial efetuada por meio do nome genérico na expressão “duas hipóteses”.

2.3 Retomada por descrições nominais: na categoria das anáforas correferenciais recategorizadoras, Koch (2006, p. 269) inclui as retomadas por descrições nominais, *constitutivas da orientação argumentativa do texto*. Pela escolha de uma descrição nominal, o produtor do texto procura ativar as características do referente que gostaria de evidenciar para o interlocutor, levando em conta os conhecimentos que julga compartilhados entre ambos. Essa escolha tem *função avaliativa*, pois o autor traz as informações que julga pertinentes conforme suas intencionalidades, crenças, opiniões ou com o propósito de dar a conhecer os fatos que julga desconhecidos do leitor/ouvinte para auxiliá-lo na construção do sentido.

O prefeito é especialmente exigente para liberar novos empreendimentos imobiliários, principalmente quando estão localizados na franja da cidade ou em áreas rurais. [...] “O crescimento urbano tem de ser em direção ao centro, ocupando os vazios urbanos e aproveitando a infra-estrutura, não na área rural que deve ser preservada”, repete o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia (KOCH, 2006, p. 269).

Também os termos metafóricos são utilizados como expressões nominais anafóricas para operar a recategorização dos objetos-de-discurso. Neste caso, o núcleo da forma nominal desempenha um papel crucial, como podemos perceber em:

À medida que a campanha eleitoral avançava e os indicadores econômicos se deterioravam, poucos meses depois, bem que a Nestlé poderia ter desistido da compra, que começara a ser analisada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). O que fez a Nestlé? Em vez de usar o pedal do freio, optou pelo acelerador. No dia 7 de junho, uma Sexta-feira que encerrava uma semana particularmente difícil, a Nestlé lançou a pedra fundamental de uma nova fábrica em Araras, no interior de São Paulo, na qual investiria 95 milhões de reais (KOCH, 2006, p. 270).

Na demonstração anterior, os termos metafóricos “o pedal do freio” e “o acelerador” funcionam anafórica e cataforicamente, respectivamente.

3. Anáforas não correferenciais: as relações não correferenciais não mantêm a mesma entidade, nem retomam o mesmo sintagma nominal. O processo de referenciação é realizado a partir do nome-núcleo, mas ativado por inferências ou associações de ideias. Nessa categoria de análise, Koch e Elias (2010, p. 128) incluem as *anáforas indiretas*, as *anáforas associativas* (percebidas como uma subcategoria das anáforas indiretas) e os casos de *nominalizações* ou *rotulações*.

3.1 Anáforas indiretas: Koch e Elias (2010, p. 128) explicam que as *anáforas indiretas* adentram ao texto por se fazerem relacionadas de modo implícito a um termo que lhes serve de âncora. Para Koch (2006, p. 270), quando “um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação”, têm-se anáforas indiretas. Observemos o exemplo que segue:

Há alguns anos, as pichações que passaram a borrar casas, edifícios e monumentos – de São Paulo – e de outras grandes cidades brasileiras – começaram a ganhar características novas. Pode-se questionar se políticas apenas repressivas são a melhor forma de enfrentar o problema – ainda que nesse quesito, elementar, o poder público pareça complacente, já que, conforme a reportagem, as gangues reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. Merecem apoio iniciativas que possam, de forma positiva, atrair os pichadores para atividades menos predatórias (KOCH, 2006, p. 270).

Percebemos, assim, que “pichações” funciona como elemento âncora para a interpretação de “as gangues”. Essa relação estabelecida é possibilitada por uma construção inferencial ativada a partir do cotexto, pelo vínculo estabelecido com “o problema” e “os pichadores” com base no conhecimento de mundo. Trata-se, portanto, de anáfora indireta.

3.1.1 Anáforas associativas: Koch (2006, p. 270) considera as relações anafóricas associativas (ou inferenciais) como *um subtipo das anáforas indiretas* e destaca para ambos os casos a importância da seleção lexical para permitir a construção dos referentes. Em geral, nas *anáforas indiretas* “é a seleção adequada dos possíveis gatilhos que vai permitir a mobilização das inferências necessárias à ativação do referente” enquanto que, nas *anáforas associativas*, “é preciso selecionar convenientemente termos pertencentes a um mesmo *campo lexical*, de modo a permitir, por meronímia, a construção dos referentes”.

Koch e Elias (2010, p. 128) destacam a exploração meronímica (noção de ingrediência) entre os elementos relacionados para o caso das *anáforas associativas*. Lembramos, no entanto, que as relações referenciais permitem acionar operações de raciocínio distintas, o que justifica sua complexidade. Assim, na configuração das anáforas associativas, são as relações meronímicas, as associações metonímicas e todas as inferenciações capazes de potencializar ativações relevantes para a construção do sentido.

Quando o referente introduzido no texto é construído por *metonímia* ou *meronímia* (noção de ingrediência), admite exemplos do tipo:

Estávamos todos, aqui da vizinhança, acostumados a vê-lo, parado em frente à casa dos gatos. Eu o conhecia havia quatro anos. Quietos, acobardados, um farol arrebatado, a pintura que foi gelo adquirindo cor macilenta. Estilhaços de ferrugem. Os pneus duraram algum tempo, murcharam, carecas. Os cromados cheios de pontos

negros. Mas os vidros misteriosamente intactos. O fusquinha acabou uma espécie de mascote (KOCH, 2011, p. 96).

No próximo exemplo, Koch (2011, p. 95) demonstra outro modo de recategorizar o referente, também importante para realizar uma avaliação que permita a orientação argumentativa do texto, pelo uso de *metáfora*: “De lá para cá o PT passou a ser atacado por suas brigas internas, mal que o acomete até hoje. Outra pedra lançada na vidraça petista é a de que o partido só sabe criticar, sem propor nada”.

As expressões referenciais exigem que o interlocutor tome como recurso a *concordância associativa*, formulada por operações de raciocínio complexas, conforme demonstra Koch (2011, p. 114): “João foi assassinado no parque. A faca foi encontrada nas proximidades. Tenho 17 anos, sofro de acne, e na minha família ninguém leva a sério meu problema. Eles me dizem que não é nada”.

3.2 Anáforas rotuladoras: Koch e Elias (2010, p. 129) definem os casos de *nominalizações* ou *rotulações* como formas de designar “por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado expresso por uma proposição ou proposições precedentes ou subsequentes no texto”, sumarizando-os e encapsulando-os. Desse modo, certos enunciados revelam-se como objetos-de-discurso.

Para Koch (2011, p. 93), é uma função das nominalizações encapsular ou sumarizar “as informações-suporte contidas em segmentos precedentes do texto, sintetizam-nas sob a forma de um substantivo-predicativo, atribuindo-lhes o estatuto de objetos-do-discurso”. Nesses casos, segundo Koch (2006, p. 271), as anáforas “não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como *estado, fato, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese* etc.”. A partir de “nomes-núcleo genéricos e inespecíficos, que exigem realização lexical no co-texto”, selecionam-se proposições veiculadoras das informações-suporte de modo particular e único dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis. “Trata-se, pois, de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada, como de informação nova”.

A importância das rotulações, para Koch (2011, p. 94), está em exigir do receptor “não só pôr em ação a estratégia cognitiva de formação de complexos, como ainda lhe exige a capacidade de interpretação de informação adicional”,

passando a ser representados na memória discursiva dos interlocutores. 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*. Serve de exemplo:

Parece brincadeira, mas é ciência. Um homem lagarto, uma mulher que morreu três vezes, um animal que come a si mesmo. Fenômenos incríveis revelados através de uma visão científica única. Para que ninguém se atreva a dizer que a ciência é previsível (KOCH; ELIAS, 2010, p. 138).

Pelas análises de Koch (2006, p. 264-273), a seleção de cada termo, dentre as muitas opções possíveis, é importante indício da opinião do locutor no discurso, como também a respeito dele próprio. A escolha do nome-núcleo das expressões referenciais também identifica o estilo (de gênero ou individual) e a variedade linguística do texto. Contudo, as perspectivas sobre esse fenômeno da referenciação anafórica permitem ainda uma série de reflexões que, para a autora (2006, p. 274), “poderão comprovar a correlação íntima entre seleção lexical e progressão referencial por meio da (re)construção de objetos-de-discurso” e sua importância na ampliação da “compreensão dos modos de constituição dos textos e de seu funcionamento nas práticas sociais”.

Com base nesses postulados, as anáforas atuam como *estratégia discursiva capaz de regular e promover a progressão textual* por meio dos objetos-de-discurso construídos e reconstruídos durante o processo de interação autor-texto-leitor que, desse modo, geram novos sentidos ao texto.

Dessa maneira, a referenciação tanto pode ser útil para o sequenciamento das ações como no desvelamento da posição assumida pelo produtor do texto, pois leva à percepção de como os recursos gramaticais atuam na construção de sentidos como artifício de reconstrução de objetos discursivos. Em outras palavras, a referenciação pode surtir efeitos práticos no ensino de produção textual.

Para proceder às análises, e considerando que nosso estudo está pautado em dois textos completos, produzidos por alunos, seguimos a proposta presente em Biezus (2011) e em Bernardi (2012), com relação a duas divisões das anáforas: correferenciais e não correferenciais.

Fazem parte da primeira categoria, segundo nosso posicionamento, as anáforas cossignificativas e recategorizadoras feitas por repetição total ou parcial, elipse, pronominalização, sinonímia, hiperonímia, adjetivações, nomes genéricos ou expressões nominais, que retomam o mesmo referente.

Uma abordagem feita por essas autoras diz respeito à recategorização do objeto-de-discurso. Para Biezus (2011), na atividade discursiva, a expressão anafórica não apenas aponta o objeto-de-discurso, mas o modifica. Ao mesmo tempo, “explicita a avaliação do produtor do texto em relação ao assunto abordado”. Segundo Bernardi (2012, p. 57), o enunciador “apresenta seu ponto de vista e seu propósito argumentativo, enquadra o objeto em novas categorias”.

Por adotarmos essa perspectiva de análise, em nossas abordagens descartamos casos de anáfora correferencial sem categorização e consideramos somente casos de anáfora correferencial recategorizadora.

Com relação à segunda categoria, observamos a anáfora indireta presente nos casos em que o mesmo referente não é retomado, mas “recuperado” indiretamente por meio de processo inferencial, algo que pode ocorrer com as formas de retomada citadas na primeira categoria, desde que realizadas por associação de ideias em relações meronímicas ou em relações baseadas em *frame*.

Devido ao impasse relativo às denominações *anáfora indireta* e *anáfora associativa*, perceptível nas explicações acima, tendemos a não diferenciar tais categorias. Centramo-nos, sim, em investigar a correferencialidade expandida com textos que os alunos leram, bem como em identificar quais as formas de anáforas mais recorrentes na produção escrita do aluno de nono ano para construir sua proposta argumentativa, na tentativa de transmitir os sentidos pretendidos ao interlocutor.

Considerando que o estudo do artigo científico pode contribuir para resolver as problemáticas anteriormente evidenciadas, de acordo com os autores supracitados, estabelecemos aqui uma discussão sobre o papel do gênero no desenvolvimento do estudo realizado.

3.2 ARTIGO CIENTÍFICO X REFERENCIAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

É consensual entre os estudiosos da língua citados nesta pesquisa que a argumentatividade constitui uma característica essencial da interação social para a ampliação do conhecimento, que se dá por intermédio da linguagem humana.

Desse modo, no intuito de contribuir com a elevação do nível de produção escrita no ensino fundamental, dentro de uma perspectiva textual-discursiva, assumimos a anáfora enquanto estratégia discursiva de progressão textual com atenção às apropriações mais recorrentes de elementos referenciadores e suas devidas cadeias anafóricas.

Consideramos a possibilidade de ensinar o artigo científico no ensino fundamental, por ser um gênero que explora a discursividade por meio do processo de referenciação. Ao exigir do pesquisador bom nível de desenvolvimento na pesquisa e qualidade nas suas amarras estruturais significativas, pode contribuir no desenvolvimento de melhores produções escritas.

No ambiente escolar há pouca habilidade em leitura e, conseqüentemente, em pesquisa. De acordo com Vila (2008, p. 07), “os trabalhos escolares extraclasse são denominados pesquisas, mas geralmente são realizadas cópias de livros e enciclopédias, quando não o são retirados integralmente da *Internet*, até mesmo em *sites* não confiáveis”.

Para a referida autora (2008, p. 07), esse modo de conceber a atividade “tem contribuído para vícios acadêmicos”. Nos momentos em que os alunos devem proceder à elaboração de alguma pesquisa, nem sempre conseguem utilizar um vocabulário apropriado ao gênero solicitado e, por vezes, nem mesmo as adequações próprias àquele estilo de composição. Além disso, falta nas produções fundamentação teórica apropriada e os instrumentos de pesquisa utilizados pelo aluno corroboram para que ele copie sem refletir sobre o que escreve. Não é raro aquele que chega ao final do ensino médio sem sentir segurança para desenvolver sua própria produção.

No nível superior de ensino, cobram-se textos de cunho científico, bem como a participação em seminários e congressos. Voltamo-nos mais uma vez às

dificuldades sentidas na produção desse gênero, necessidades que podem ser advindas da falta de experiência com essa estrutura textual nos ensinamentos fundamental e médio, como forma de iniciação científica.

De acordo com Costa (2011, p. 01), o gênero pode abranger aspectos bem variados, como: “versar sobre um estudo pessoal, uma descoberta, dar um enfoque contrário ao já conhecido; oferecer soluções para questões controversas; abordar aspectos secundários”.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 259), o artigo científico traz um estudo completo sobre alguma questão científica, mas não se constitui em matéria de um livro por sua reduzida dimensão e conteúdo. Para esses autores (2003, p. 259), “concluído um trabalho de pesquisa – documental, bibliográfico ou de campo – para que os resultados sejam conhecidos, faz-se necessário sua publicação” em revistas ou periódicos especializados, a fim de contribuir com a ampliação de conhecimentos a públicos determinados, interessados nos assuntos pesquisados.

De acordo com informações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR 6022, 2003, p. 02), o órgão responsável por normatizar as produções científicas no Brasil, “artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.”

No que se refere ao uso da linguagem, as normatizações são importantes porque ajudam a assegurar a confiança e o entendimento comum nas relações interpessoais ao atuarem em prol da garantia da troca adequada de informações.

Conforme consta na ABNT³⁷, “norma” é “documento estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece, para uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características para atividades ou seus resultados, visando à obtenção de um grau ótimo de ordenação em um dado contexto”, e “normalização” é “atividade que estabelece, em relação a problemas existentes ou potenciais, prescrições destinadas à utilização comum e repetitiva, com vistas à obtenção do grau ótimo de ordem, em um dado contexto”.

³⁷Texto disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>. Acesso: 11 nov. 2013.

Como descrito no Artigo 184 do Código Penal, alterado pela Lei 10.695/03³⁸, a apropriação da escrita de outrem no Brasil é tratada principalmente na esfera civil ou enquadrada como crime contra o direito autoral. A legislação não oferece critérios específicos para definir juridicamente o plágio, sua caracterização varia conforme a obra (músicas, literatura, trabalhos científicos etc).

Costa (2011, p. 01) evidencia que na classificação dos “textos produzidos em contexto acadêmico, chamados de textos científicos”, há uma subdivisão que comporta as demais especificidades do campo científico – como o gênero tese, o gênero monografia, o gênero dissertação, entre outros – e “um desses gêneros é o artigo científico”. Para ele (2011, p. 02), o estabelecimento da coerência pelo autor na composição do artigo científico pode orientar o destinatário na interpretação do conteúdo temático. A esse respeito, sugere maior atenção aos modalizadores: o material linguístico da superfície textual.

Quanto às contribuições que o artigo científico pode trazer, Costa (2011, p. 03) defende que o estudo do gênero pode, por exemplo, ampliar consideravelmente a compreensão de uma problemática relatada, desde que o registro permita o resgate dos raciocínios teóricos do autor para que possa julgar suas conclusões e/ou a precisão de seu trabalho.

A estrutura básica do texto científico, segundo Costa (2011, p. 04), compõe-se de “uma justificativa, a colocação do problema, uma solução e uma conclusão”. No início do estudo são levantadas hipóteses e perspectivas, passíveis de comprovação após a finalização do experimento. Somente após a comprovação, é possível chegar às conclusões. É com apoio nas conclusões que se pode confirmar ou contestar, bem como demonstrar se foi encontrada (ou não) uma explicação/solução plausível às hipóteses levantadas inicialmente.

Cada periódico pode conter normas específicas, embora toda elaboração siga uma *estrutura básica*: título, identificação do autor, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Em grande maioria, os artigos científicos são produzidos a partir de uma problemática evidenciada, são repensados e ganham encaminhamento pelas orientações de um profissional no assunto, são constituídos com base em referencial teórico capaz de lhes dar suporte e tomam

³⁸Texto disponível em: <http://www.stj.gov.br/portal_stj/publicacao>. Acesso: 11 nov. 2013.

forma com apoio nas normas da ABNT. Todavia, precisa ser de interesse do autor, além da atribuição de certa originalidade ao texto, o modo como pode fazer uso dos elementos linguísticos.

De acordo com Massi e Queiroz (2010, p. 174), a iniciação científica faz parte de “um processo no qual é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência”.

Em geral, o caráter de iniciação científica justifica-se pela pouca ou nenhuma experiência em trabalhos ligados à pesquisa científica que os iniciantes nesta prática de estudos possuem. Quem acompanha o desenvolvimento das atividades é um professor orientador, ligado ou não a um laboratório de pesquisa de alguma instituição de nível superior na qual o aluno estuda e/ou a algum centro de pesquisa financiador de projetos de iniciação científica (Fundação Araucária, por exemplo).

Massi e Queiroz (2010, p. 193) argumentam que, “apesar da relevância e das importantes contribuições advindas da atividade de IC nas IES³⁹, ainda são poucas as investigações realizadas a esse respeito”, que podem resultar em contribuições para esse campo de estudos e para o aprimoramento dos saberes do aluno.

A dificuldade de relacionar ensino e pesquisa na graduação remonta ao fato de que alguns professores estabelecem uma diferença entre a sala de aula e o espaço da pesquisa. Assim, a graduação continua sendo um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos, enquanto o espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento feito (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 179).

Os alunos que chegam ao ensino superior geralmente têm dificuldade em produzir textos de caráter científico, pois contam com uma linguagem organização e uma linguagem de caráter específico, diferente dos demais textos que costumam ser estudados em nível fundamental e médio.

Com relação ao desenvolvimento pessoal, as pesquisas de Massi e Queiroz (2010, p. 181) apontam para algumas qualidades / habilidades de pesquisa “interiorizadas” que podem ser “despertadas” no aluno ao passo que este entra em contato com a estrutura textual do meio acadêmico. Isso porque, ao ser estimulado a

³⁹As abreviações IC e IES utilizadas por Massi e Queiroz (2010, p. 193) significam, respectivamente, Iniciação Científica e Instituição de Ensino Superior.

desenvolver cientificamente o pensamento e a criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa, além de aprimorar suas habilidades em pesquisa, ele pode vir a “formar o seu próprio juízo de valor, a tornar-se dono de seu trabalho e construir uma opinião própria”.

Como os projetos ART e DAT focaram o gênero artigo científico, considerando a proposta de iniciação científica oferecida por órgãos de fomento federal e estadual, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr), centramos nossa atenção nessa forma de lidar com a pesquisa.

De acordo com afirmação do pró-reitor de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), Marco Antonio Zago, em reunião ocorrida em agosto de 2013 com dirigentes da universidade⁴⁰, o gênero artigo científico merece ser mais explorado no ensino porque “a técnica não é dominada amplamente, em especial pelos pesquisadores principiantes e alunos de pós-graduação”. Quando se leva em conta a qualidade das produções científicas, “o baixo índice de repercussão internacional de parte da pesquisa produzida nacionalmente é um dos principais problemas que impactam diretamente na inovação do Brasil”. O pró-reitor citou como exemplo o *ranking* do Índice Global de Inovação 2013, produzido pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), em que o Brasil ficou em 64^a lugar⁴¹ entre 142 países. Os problemas constatados e “a necessidade de estimular a qualidade dos trabalhos publicados por cientistas brasileiros” foram pauta também de um encontro realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Recife, no final de julho de 2013.

Diante desses apontamentos, entendemos que os componentes do gênero artigo científico merecem maior atenção, pois contribuem não só para que se repasse ao autor um roteiro de leitura prévia mas também auxiliam no desenvolvimento da escrita e reescrita. Ao pesquisar um artigo científico, o aluno passa a contar com maior possibilidade de entendimento do tema e da postura a ser assumida, de modo a ampliar significativamente a qualidade das suas produções.

⁴⁰Texto disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/usp-lanca-curso-online-sobre-producao-de-artigo-cientifico/20130806>>. Acesso: 11 nov. 2013.

⁴¹Texto disponível em: <<http://www.inovacao.unicamp.br/destaques/brasil-perde-seis-posicoes-em-ranking-mundial-de-inovacao-e-e- apenas-o-64>>. Acesso: 11 nov. 2013.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

4.1 DESCRIÇÃO GERAL DO CORPUS E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Esta pesquisa, intitulada *Processo de referenciação em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual* faz parte do projeto *Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do Estado do Paraná*, subsidiado pela Fundação Araucária.

O estudo foi realizado com alunos de nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual São João, localizado em um distrito de Cascavel, no Paraná.

A escolha do referido colégio deve-se ao fato de atender a uma comunidade escolar multicultural, composta por pequenos produtores rurais descendentes de migrantes italianos, alemães e poloneses. Além da diversidade cultural que integra a comunidade local, o estabelecimento de ensino costuma receber estudantes de assentamentos e reassentamentos, sendo que constantemente chegam famílias oriundas de diversas localidades do Brasil e do Paraguai. Devido à proximidade com a cidade de Cascavel, muitos dos trabalhadores que residem em pequenas propriedades de terra nessa comunidade também prestam serviço a indústrias cascavelenses. Esse contexto complexo e dinâmico atraiu o interesse da professora doutora Aparecida Feola Sella em explorar práticas educativas capazes de contribuir com um ensino de melhores resultados no âmbito das escolas públicas, espaço social em que a diversidade se apresenta nos mais variados matizes.

Antes da intervenção da pesquisadora, foram coletados 28 (vinte e oito) textos produzidos pelos estudantes selecionados por um grupo de mestrandos e doutorandos da UNIOESTE. Esse material serviu de subsídio para as intervenções práticas e análises teóricas que se seguiram em distintos projetos que foram realizados, entre os quais se insere o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao explorarmos práticas de ensino diferenciadas no uso da língua, junto à proponente do estudo efetuado, tivemos por finalidade verificar especificidades na produção textual.

Por meio da temática “Dia Internacional da Água”, em 2011, foi implementada a primeira etapa do estudo proposto. Nessa fase, auxiliamos na realização de um trabalho voltado à exploração das conjunções coordenadas e subordinadas na composição textual. Com apoio nos estudos da Semântica Argumentativa, observamos o Processo de Sequenciação.

Os 28 (vinte e oito) textos produzidos pelos estudantes passaram a ser investigados enquanto novas escritas e reescritas de textos eram realizadas em sala de aula, a partir de encaminhamentos da proponente do projeto e acompanhamento pelo nosso grupo de pesquisadores. A operação de textualização foi orientada a partir da leitura de textos diversos e de pesquisa acerca da temática abordada na produção textual, dando condições para que os alunos obtivessem conhecimento prévio a fim de organizar suas ideias na atividade de produção escrita dos textos. Além disso, cada texto passou pelo processo de retextualização por pelo menos dois momentos até chegar à forma como está transcrito no *corpus*. Portanto, a cada coleta de textos produzidos pelos estudantes, análises foram realizadas. Até o final de 2011, 56 (cinquenta e seis) textos produzidos foram cotejados para a devida composição do *corpus* e possibilidade de continuação da pesquisa.

Esta dissertação contempla a pesquisa em sua segunda etapa, iniciada em 2012, com foco da análise centrado na verificação do processo de referenciação, tido por nós como modo de proceder a retomadas nas produções escritas para viabilizar a interpretabilidade. Assim, nessa fase, intitulada *Diagnósticos e aplicação teórica em sala de aula: verificação de rendimento e avaliação do ensino de análise linguística e produção textual de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Paraná*, centramos o foco da análise na verificação do Processo de Referenciação e buscamos subsídio teórico nas pesquisas da Linguística Textual.

Considerando a proposta de iniciação científica promovidas por órgãos de fomento federal e estadual, sob a denominação de PIBIC-Jr, centramos nossa atenção nessa forma de lidar com a pesquisa.

Exploramos o gênero artigo científico por ser um gênero que exige do pesquisador bom nível de desenvolvimento na pesquisa e qualidade nas suas amarras estruturais significativas, com capacidade de contribuir no desenvolvimento do conhecimento. Em outros termos, um dos gêneros que explora a discursividade por meio do processo de referenciação.

Buscamos comprovar que os alunos (re)constroem os objetos-de-discurso em seus textos como forma de garantir e expandir seus propósitos comunicativos, bem como de atender à proposta de produção escrita, com recorrência desde as anáforas correferenciais até as anáforas não correferenciais mais complexas.

Pautados na perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem, considerando os pressupostos teóricos abordados e a realidade observada em sala de aula, buscamos contribuir com o ensino de produções escritas no nível fundamental. Diante das funções assumidas pelos elementos linguísticos no texto, atentamos para os elementos de retomada, por entendermos que se revelam cruciais na construção textual dos sentidos.

A título de delimitação, escolhemos 02 (dois) dos textos elaborados por um dos alunos participantes do estudo realizado para a composição do *corpus* (um texto representa a fase inicial dos estudos e outro o resultado final das produções escritas desenvolvidas no ano de 2011).

Os resultados obtidos em cada etapa de implementação do estudo proposto foram constantemente socializados com a professora regente, Talita de Quadros, com a turma de estudantes investigados e com a comunidade escolar, a fim de demonstrarmos se houve progresso nas produções escritas, bem como quais categorias de estruturação textual e elementos de retomada foram mais assimilados nos textos produzidos e quais exigiram dos pesquisadores repensar as metodologias implementadas para a constituição de melhores produções escritas.

Desse modo, tentamos contribuir com o desenvolvimento de produções escritas mais eficazes, com maior domínio dos recursos de que a língua dispõe, na busca de garantir melhores resultados ao ensino.

O material coletado e devidamente investigado compõe *corpus* para análise e desenvolvimento de dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

com pressupostos teórico-práticos adequados à realidade observada em sala de aula e com respeito a todos os procedimentos relativos ao que prevê o Comitê de Ética da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, Paraná.

4.2 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O *corpus* sob análise é constituído por textos completos de alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cascavel, no Paraná.

Antes de passarmos para a análise dos textos selecionados, iniciamos pela verificação da proposta tomada como base para a produção textual dos alunos.

Os textos selecionados para a análise foram produzidos a partir da temática “Dia Mundial da Água”, com orientação da professora doutora Aparecida Feola Sella, acompanhamento da professora regente Talita de Quadros e assistência de mestrandos e doutorandos da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, Paraná.

Serviram de apoio para a implementação da proposta de estudos em sala de aula fontes de pesquisa, como as que seguem:

1 ESTADÃO.COM.BR. No Dia Mundial da Água, BBC revela disparidades para obter recurso no mundo: estudo identifica países em que consumo do recurso excede oferta. Estadão.Com.Br. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-dia-mundial-da-agua-bbc-revela-disparidades-para-obter-recurso-no-mundo>>. Acesso: 10 ago. 2011;

2 GOMES, Marco Antônio Ferreira. Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã. Site da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2011/agua-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-de-amanha/>>. Acesso: 28 set. 2011;

3 IG SÃO PAULO. Dia Mundial da Água: o pior desperdício é aquele que você não vê. IG São Paulo: home; Último Segundo; Ciência; Meio Ambiente. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/meioambiente/dia-mundial-da-agua-o-pior-desperdicio-e-aquele-que-voce-nao-ve>>. Acesso: 10 ago. 2011;

4 JEANNE. Dia Mundial da Água – 22 de março. Espaço de Educar – Blog da Jeanne. Publicação: 18 mar. 2011. Disponível em: <<http://espacodeeducar.blogspot.com/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>>. Acesso: 28 set. 2011;

5 MARTINEZ, Marina. Dia Mundial da Água. Infoescola: navegando e aprendendo. Publicação: 14 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>>. Acesso: 10 ago. 2011;

6 PARANÁ ONLINE. Especial Dia Mundial da Água. Paraná Online: Cidades; Notícias. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/519289/>>. Acesso: 28 set. 2011.

As produções dos textos foram realizadas com orientação prévia da professora proponente do projeto, na pretensão inicial de levar os alunos a pesquisar sobre o assunto tratado. Em seguida, foram estabelecidos com eles critérios para a produção escrita. Num momento posterior, os estudantes iniciaram as produções dos textos, cientes de que teriam etapas de revisão e reescrita textual, com o acompanhamento dos pesquisadores vinculados à proposta de estudos. Os alunos também foram alertados sobre a importância de saberem fazer uso dos mecanismos linguísticos e ficaram familiarizados com a estrutura e a linguagem do artigo científico por meio de amostras do gênero trazidas da universidade. A título de iniciação científica, os estudantes utilizariam em suas produções apenas a estrutura simplificada do gênero artigo científico: título, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, considerações finais, referências bibliográficas. A temática escolhida em conjunto entre os pesquisadores e alunos para as pesquisas, escritas e reescritas dos textos foi “Dia Mundial da Água”. Então, após pesquisa e leitura de textos sobre o assunto, produções escritas foram realizadas, revisadas e reescritas. A partir da verificação do modo como o aluno lidou com as retomadas em suas produções escritas pudemos averiguar juízos de valor e propostas argumentativas.

Coletamos inicialmente 56 (cinquenta e seis) textos e fizemos uma primeira leitura de todo o material da amostragem. Apesar da importância que teria para o *corpus* a análise completa dos textos elaborados, seria inviável analisar todos eles. Assim, selecionamos 02 (dois) textos para construir nosso recorte de análise. Os textos foram transcritos da forma como os alunos os produziram, sendo mantidas

suas dificuldades de uso das normas gramaticais em geral, questões que não são pauta desta pesquisa.

O critério de seleção foi a ocorrência de cadeias anafóricas que permitissem verificar o modo como os alunos costumam proceder a retomadas em suas produções textuais. Buscamos analisar as escolhas lexicais realizadas no processo referencial a fim de verificar de que forma os alunos ampliam as possibilidades significativas em seus textos.

Lembramos que o *corpus* desta pesquisa, por ser constituído por textos completos, mostra-se mais complexo do que os trechos selecionados para análise por autores como Apothéloz (1995), Haag e Othéro (2003a, 2003b), Souza (2010), Marcuschi (2001, 2006, 2007, 2010, 2012), Koch e Traváglia (1993), Koch e Elias (2010), Koch (2002, 2006, 2008, 2009, 2011, 2013) e Cavalcante (2001, 2003, 2013), trazidos nesta dissertação.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS

As análises aqui presentes retratam uma tentativa de verificar a aplicação hipótese inicial desta pesquisa, levantada no primeiro capítulo, de que: os objetos-de-discurso são elementos cruciais na construção textual dos sentidos diante das funções que os elementos linguísticos assumem no texto.

Conforme exposto na introdução, as anáforas dão indícios das reais intenções do autor ao produzir as informações e torná-las públicas. Então, se bem explorados, ao possibilitarem a percepção de como os recursos gramaticais atuam na construção de sentidos como artifício de reconstrução de objetos discursivos, os elementos referenciadores mostram-se aliados ao desenvolvimento da competência linguística do aluno.

A partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído e considerando o contexto relevante à interpretação, com apoio no gênero textual escolhido para estruturar as produções escritas, após elaboração dos textos em caráter de iniciação científica por alunos de nono ano do ensino fundamental,

procedemos às análises dos elementos referenciais e suas devidas cadeias anafóricas.

Os textos que serviram como *corpus* para a análise não deixam de apresentar problemas pontuais de coesão e coerência, ou outras questões na construção das teias referenciais, de modo que parte do sentido fica comprometido. No entanto, tais questões não são foco desta investigação, que se realiza centrada apenas na observação da presença de anáforas em textos produzidos por alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública selecionada.

Com base nos pressupostos abordados, não esgotamos as possibilidades de análise, pois verificamos apenas as cadeias anafóricas que serviram para descrição da progressão textual e consequente comparação dos textos em termos de avanços com relação ao processo de referenciação.

4.3.1 Texto 1

A ÁGUA (1)

A água (1.1) é um bem natural (1.2) muito utilizado pelos seres vivos (2) não só humanos (2.1) mas por animais (2.2) também, no dia 22 de março (3) é o dia da água (3.1).

No nosso planeta (4) temos cerca de 70% da superfície da terra (4.1) em água (1.3). Pois muitas pessoas (2.1a) não cuidam da água (1.4), φ (2.1b) jogam lixos (1.6.1), produtos tóxicos (1.6.2), isso (1.6.3) polue a água (1.5), os animais (2.2a) sofrem muito com isso (1.6.3.1) pois φ (2.1c) vão ter que tomar água suja (1.6) e não é só isso (1.7), estão ariscando sua vida (2.1d). No dia Mundial da água (3.2) φ (2.1e) devemos mudar nossas atitudes (2.1f), pois o nosso planeta (4.2) precisa ser protegido, senão um dia todos (2.1g) morrerão por falta de água (1.8).

Logo conclui que a água (1.8) é um bem natural (1.9) muito importante para nossa sobrevivência (2.1h) e devemos preservá-la (1.10).

Do texto intitulado **A ÁGUA** analisamos quatro cadeias referenciais, introduzidas no texto por meio dos sintagmas nominais definidos: **a água** (1), **os seres vivos** (2), **o dia da água** (3), **o nosso planeta** (4).

Observamos que essas cadeias foram introduzidas no texto motivadas pelo conteúdo temático da proposta de estudos **DIA MUNDIAL DA ÁGUA** e retomam expressões dos textos que serviram de apoio para a produção escrita.

Desse modo, a introdução de referentes novos é previsível no conteúdo do texto pelos objetos-de-discurso que foram retirados dos textos-base, como **um bem natural**, por exemplo, as cadeias referenciais anafóricas ocorreram a partir da ativação dos conhecimentos de mundo que compõem o universo discursivo da **água** trabalhado em sala de aula e mesmo pertencentes à experiência na escola e na comunidade.

Na primeira cadeia de referência, a maioria das relações estabelecidas no texto representam casos de anáforas correferenciais por repetição total do sintagma nominal: **a água**. O sintagma nominal **a água** (1) é ativado de modo a designar a temática trazida ao texto ao mesmo tempo em que serve de título. Nesse caso, seu sentido é global.

Em **a água** (1.1), (1.3), (1.4), (1.5), (1.8), ocorre anáfora correferencial com a qual se inicia a explicação e sentidos vão sendo reconstruídos sobre o tema abordado.

Na predicação de **um bem natural** (1.2) há recategorização e correferência.

Em **água suja** (1.6), pela adjetivação do termo, de modo correferencial, o autor expõe sua preocupação com a possibilidade de faltar água potável, o que ocorre também em **falta de água** (1.8).

Ancorados no sintagma **água suja** (1.6), por associação de ideias, algumas cadeias referenciais são ativadas. Desse modo, **lixos** (1.6.1), **“produtos tóxicos”** (1.6.2), **isso** (1.6.3) e **isso** (1.6.3.1) demonstram a preocupação do produtor do texto em evidenciar a problemática da poluição.

Em **isso** (1.7), o autor retoma os sintagmas **isso** (1.6.3) e **água suja** (1.6) de modo correferencial expandido, recategorizando-os.

Em **um bem natural** (1.9), a retomada do sintagma nominal **um bem natural** (1.2) é feita por anáfora correferencial com repetição total do referente.

Na anáfora correferencial por pronominalização **lá** (1.10), há anáfora por recategorização e correferência.

A segunda cadeia, **os seres vivos** (2), subdivide-se em **humanos** (2.1) e **animais** (2.2).

A partir do sintagma nominal **humanos** (2.1), são feitas as retomadas: **muitas pessoas** (2.1a), por hiponímia; Φ (2.1b) e Φ (2.1c), por elipse; **sua vida** (2.1d), por meronímia; Φ (2.1e), por elipse; **nossas atitudes** (2.1f), por meronímia; **todos** (2.1g), por pronominalização (essa anáfora encapsuladora relaciona-se a seres humanos); **nossa sobrevivência** (2.1h), por meronímia; Φ (2.1i), por elipse.

O sintagma nominal **animais** (2.2) remete ao sintagma **os animais** (2.2a).

A terceira cadeia é iniciada pelo sintagma nominal **o dia 22 de março** (3). As retomadas **o dia da água** (3.1) e **o dia mundial da água** (3.2) são feitas de modo correferencial, por sinonímia e por repetição parcial, respectivamente.

A quarta cadeia referencial é iniciada pelo sintagma nominal definido **o nosso planeta** (4). As retomadas são realizadas a partir das expressões: **cerca de 70% da superfície da terra** (4.1) por meronímia; **o nosso planeta** (4.2), por repetição.

Como este texto contempla a pesquisa em sua fase inicial, demonstra a preocupação do aluno em reunir informações que possam dar respaldo às suas constatações de modo consistente, segundo o roteiro do que se convencionou ser redação no ambiente escolar.

A demarcação dos elementos referenciadores é estabelecida de maneira explícita e predomina a correferencialidade na progressão textual.

Pudemos constatar pela análise do texto 1 que o aluno não explorou o conhecimento de mundo de forma a citar as relações anafóricas mais complexas em suas produções.

4.3.2 Texto 2

UM GRANDE VILÃO: O DESPÉRDÍCIO (1)

RESUMO: O texto está relacionado a **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água** (1.1). Mas a **“ONU”** (2) se preocupou com o **estado de pureza desse bem natural** (1.2), pois Φ (3) sabemos que **dois terços do planeta Terra** (4) é formado por **este precioso líquido** (1.3), porém existe **pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta** (1.4) é constituído por **água potável** (1.5), ou seja, **própria para o consumo** (1.6).

Palavras-chave: **desperdício** (1.7), **água** (1.8), **controle** (1.9).

INTRODUÇÃO:

Apesar das **inúmeras fontes naturais de água no mundo “rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve”** (1.10) a **quantidade de água, que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos** (1.11) varia bastante, a **água** (1.12) é **um bem natural** (1.13) e **todos** (3.1) sabem muito bem **disso** (1.14). Não é suficiente para que **todos** (3.2) tenham acesso a **esse recurso natural potável** (1.15), ou seja, **próprio para o consumo** (1.16). Pois **ela** (1.17) é muito importante para **os seres vivos** (3.3).

COMENTANDO SOBRE O ASSUNTO:

Segundo **fontes do site “IG São Paulo”** (6) - **22/03/2011, o Dia Mundial da Água** (5) acontece no **dia 22 de março** (5.1) e é **uma data** (5.2) para conscientizar o **mundo** (4.1) sobre o **consumo excessivo** (1.18) e **desperdício do líquido, que é essencial à vida** (1.19). Porque a **água** (1.20) está acabando, pois **as pessoas** (3.4) não sabem cuidá-la (1.21).

Alguns **exemplos do site IG** (6.1) abordam que, para comer uma maçã, em média foram gastos **70 litros de água** (1.22) Um copo de cerveja, **75 litros** (1.23), uma xícara de café, **140 litros** (1.24) e um quilo de carne, **15.500 litros de água** (1.25). E é possível calcular também o **uso de água em produtos que compramos** (1.26) como roupas, por exemplo. Uma camisa de algodão exige **2.700 litros de água** (1.27). Se continuar desse jeito, quanto mais água desperdiçarmos, menos água teremos.

Com **esses dados** (6.2), é possível verificar que **os números** (6.3) são altos porque contam **o quanto de água** (1.28) foi necessário para se obter um produto. A conta do café inclui não só **a parte de água quente que é adicionada ao café** (1.29), mas também **o quanto de água** (1.30) foi necessário na **plantação do produto** (1.31), assim como em **toda sua cadeia produtiva** (1.32).

O **site** (6.4) também cita que, de acordo com **a “Water Footprint Foundation”** (7), a **média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa** (1.33) é de **1.243 litros por ano, na Alemanha, 15.451** (1.33.1) **nos Estados Unidos, isso chega a 2.283** (1.33.2), **no Brasil, 1.381 litros** (1.33.3) e **na China, é de 702 litros** (1.33.4).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

De acordo com **dados da Organização Mundial de Saúde** (2.8), **mais de 3.500 crianças** (3.5) morrem diariamente por **consumo de água insalubre** (1.34) ou por **falta de higiene** (1.35), ao passo que **1,8 milhão de pessoas** (3.6) morrem todo ano de **doenças diarreicas, incluindo a cólera** (8). No **Brasil** (4.2), a **má qualidade da água ingerida** (1.36) é responsável por **65% das internações hospitalares** (9).

Segundo **o Censo de IBGE** (10), realizado no ano 2000, **o serviço de abastecimento de água no Brasil** (4.2.1) cobre **89% de sua população** (4.3.2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html> (11).

Do texto “UM GRANDE VILÃO: O DESPERDÍCIO” verificamos onze cadeias referenciais que constituem a progressão referencial. A partir dos objetos-de-discurso, são feitas as categorizações iniciais dos referentes, a saber: “um grande vilão: o desperdício” (1), “a ONU” (2), $\Phi \rightarrow$ “nós” (3); “dois terços do planeta Terra” (4), “22/03/2011, o Dia Mundial da Água” (5); “fontes do site IG São Paulo” (6); “a Water Footprint Foundation” (7), “doenças diarreicas, incluindo a cólera” (8), “65%

das internações hospitalares” (9), “o Censo de IBGE” (10) e “<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-demarco.html>” (11).

Percebemos que, assim como no primeiro texto investigado, o aluno faz uso das ideias centrais dos textos-base para sustentar sua argumentatividade em relação ao conteúdo temático “O Dia Mundial da Água”, norteador da proposta de estudos. Servem de exemplo expressões como: “esse bem natural”, “este precioso líquido”, “sua cadeia produtiva”, “a Pegada Hídrica”, “consumo de água insalubre”, entre outras. Portanto, é a partir da ativação dos conhecimentos de mundo que compõem o universo discursivo da “água” que o aluno-autor (re)constrói os sentidos veiculados pela sua produção escrita.

Com relação ao texto 2, percebemos avanços decorrentes do ensino de leitura do gênero artigo científico e do ensino da prática de recorrer ao texto do outro, bem como no estabelecimento da referenciação que concentra relações mais complexas entre os objetos-de-discurso, a começar pelo título do texto.

A expressão **um grande vilão: o desperdício** (1) exige que o leitor leia o texto, pois se trata de título sugestivo, conforme orientação dada durante a implementação do projeto de estudos. Na retomada do sintagma nominal “a água”, que serve de base para a formulação das estratégias argumentativas, notamos que tal expressão adentra ao texto de modo elíptico (o desperdício da água) em um sintagma nominal formado de gênero diferente (o desperdício: masculino; a água: feminino). Ao olharmos o título por inteiro, percebemos que a referenciação ocorre por meio de catáfora, antecipada por expressão nominal indefinida (um grande vilão → o desperdício → da água). Nesse caso, o sintagma nominal é ativado por expressão definida (o desperdício) e por expressão indefinida (um grande vilão). Levando em conta o conteúdo temático norteador da proposta de estudos “O Dia Mundial da Água”, também notamos a presença dessa mudança de gênero e, nesse caso, diferente do texto 1, o referente é formado por expressão definida – “a água” – e não inicia o texto de modo explícito.

Essa estratégia utilizada pelo aluno-autor na construção do título, se bem analisada, pode revelar outras relações para além das descritas aqui. No entanto, para efeito de análise, na construção da primeira cadeia referencial do texto, compreendemos que a retomada do antecedente foi feita cataforicamente, de modo

não-correferencial, por anáfora associativa baseada em *frame* (exige maior custo cognitivo para a compreensão da operação de raciocínio desencadeada). Na sequência, são referentes ativados por meio dessa expressão: **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água** (1.1); **o estado de pureza desse bem natural** (1.2); **este precioso líquido** (1.3); **cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta** (1.4); **água potável** (1.5); **própria para o consumo** (1.6); **desperdício** (1.7), **água** (1.8), **controle** (1.9); **inúmeras fontes naturais de água no mundo “rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve”** (1.10); **a quantidade de água, que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos** (1.11); **a água** (1.12); **um bem natural** (1.13); **disso** (1.14); **esse recurso natural potável** (1.15); **próprio para o consumo** (1.16); **ela** (1.17); **o consumo excessivo** (1.18); **desperdício do líquido, que é essencial à vida** (1.19); **a água** (1.20); **la** (1.21); **70 litros de água** (1.22); **75 litros** (1.23); **140 litros** (1.24); **15.500 litros de água** (1.25); **o uso de água em produtos que compramos** (1.26); **2.700 litros de água** (1.27); **o quanto de água** (1.28); **a parte de água quente que é adicionada ao café** (1.29); **o quanto de água** (1.30); **a plantação do produto** (1.31); **toda sua cadeia produtiva** (1.32); **a média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa** (1.33); **1.243 litros por ano, na Alemanha** (1.33.1), **15.451 nos Estados Unidos, isso chega a 2.283** (1.33.2), **no Brasil, 1.381 litros** (1.33.3) e **na China, é de 702 litros** (1.33.4); **consumo de água insalubre** (1.34); **falta de higiene** (1.35); **a má qualidade da água ingerida** (1.36).

Conforme evidenciamos anteriormente, em **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água** (1.1), o autor retoma inferencialmente o título e projeta catáfora, pois instrui o leitor a ler o texto para verificação do que se trata a discussão.

Em **o estado de pureza desse bem natural** (1.2); **este precioso líquido** (1.3); **pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta** (1.4); **água potável** (1.5); **própria para o consumo** (1.6); **desperdício** (1.7), **água** (1.8), **controle** (1.9), **inúmeras fontes naturais de água no mundo “rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve”** (1.10) **a quantidade de água, que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos** (1.11),

esse recurso natural potável (1.15), próprio para o consumo (1.16), há anáfora por recategorização e correferência.

As anáforas correferenciais **a água (1.12), um bem natural (1.13), o quanto de água (1.28), a parte de água quente que é adicionada ao café (1.29) e o quanto de água (1.30)** são retomadas por repetição parcial de **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água (1.1)**.

Uma retomada por pronominalização ocorre em **disso (1.14)**, caso de anáfora encapsuladora, pois retoma a reflexão.

Os referentes **ela (1.17) e la (1.21)** são retomados a partir de **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água (1.1)**. Essas anáforas realizam-se por pronominalização e pairam no nível da correferencialidade.

A anáfora é correferencial recategorizadora em **o consumo excessivo (1.18)**.

Em **desperdício do líquido, que é essencial à vida (1.19) e a água (1.20), 70 litros de água (1.22), 75 litros (1.23), 140 litros (1.24), 15.500 litros de água (1.25) e 2.700 litros de água (1.27)**, há anáfora correferencial com retomada parcial do sintagma nominal **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água (1.1)**.

Há um caso de rotulação em **o uso de água em produtos que compramos (1.26), a plantação do produto (1.31), toda sua cadeia produtiva (1.32)**, pois essas retomadas sumarizam as informações citadas anteriormente no texto.

Em **a média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa (1.33)** ocorre retomada por repetição parcial do sintagma **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água (1.1)**. Na sequência, **1.243 litros por ano, na Alemanha, 15.451 (1.33.1) nos Estados Unidos, isso chega a 2.283 (1.33.2), no Brasil, 1.381 litros (1.33.3) e na China, é de 702 litros (1.33.4)** retomam em parte as informações de **a média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa (1.33)**.

As anáforas **consumo de água insalubre (1.34), falta de higiene (1.35), a má qualidade da água ingerida (1.36)** são correferenciais recategorizadoras, pois retomam **uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água (1.1)** com alterações de sentido impostas a esse sintagma que as antecede.

Em relação ao título **um grande vilão: o desperdício (1)** e as palavras-chave **desperdício (1.7), água (1.8) e controle (1.9)**, notamos uma diferença significativa

em relação às cadeias anafóricas do texto anterior, com um trabalho cognitivo mais bem elaborado nas linhas de raciocínio formuladas. Contudo, o processo de referenciação continuou apoiado em informações dos textos-base, utilizados para o ensino de leitura e pesquisa, com ativação de modo correferencial, em maioria por repetição total ou parcial, elipse, pronominalização, rotulação ou encapsulamento, como foi possível observar nas análises da primeira cadeia anafórica em que houve predomínio do uso de anáforas por correferência e recategorização.

O sintagma **a “ONU”** (2) inicia a segunda cadeia referencial. No entanto, esse referente fica apenas em 1ª menção, pois não ocorrem retomadas a partir dele.

A terceira cadeia é iniciada por **elipse** (3): $\Phi \rightarrow$ “nós” \rightarrow “os seres vivos do planeta”. As retomadas são feitas a partir dos objetos-de-discurso: **todos** (3.1), **todos** (3.2), **os seres vivos** (3.3), **as pessoas** (3.4), **mais de 3.500 crianças** (3.5) e **1,8 milhão de pessoas** (3.6). São anáforas correferenciais recategorizadoras.

Na quarta cadeia, iniciada pelo sintagma nominal **dois terços do planeta Terra** (4), há recuperação parcial de **o nosso planeta** (1.4). O processo de construção de referentes textuais segue de modo correferencial, demarcado por meronímia: **o mundo** (4.1) e **o Brasil** (4.2).

Os sintagmas **o serviço de abastecimento de água no Brasil** (4.2.1) e **89% de sua população** (4.3.2) retomam parcialmente **o Brasil** (4.2).

A quinta cadeia referencial foi iniciada por **22/03/2011, o Dia Mundial da Água** (5) e teve retomadas por anáfora correferencial representadas por sinonímia: **o dia 22 de março** (5.1) e **uma data** (5.2).

O sintagma **fontes do site IG São Paulo** (6) inicia a sexta cadeia referencial: **exemplos do site IG** (6.1), **esses dados** (6.2), **os números** (6.3), e **o site** (6.4). As retomadas são feitas de modo parcial por anáforas correferenciais.

Seguem algumas cadeias de referência que foram ativadas, mas com os referentes citados apenas em 1ª menção, sem que ocorressem retomadas ou remissões a partir deles: **a Water Footprint Foundation** (7), **doenças diarreicas, incluindo a cólera** (8), **65% das internações hospitalares** (9), **o Censo de IBGE** (10) e **<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-demarco.html>** (11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base numa perspectiva discursiva, este trabalho representa o resultado de análises feitas acerca de ocorrências do processo referencial em textos de aluno do ensino fundamental apoiados no gênero artigo científico.

Alunos do ensino fundamental de uma escola pública, ao serem envolvidos na segunda fase dos estudos dos projetos ART e DAT, puderam vivenciar a experiência pedagógica de explorar processos de retomada na constituição de textos apoiados no gênero artigo científico, com respaldo teórico e orientação adequados às suas reais necessidades.

Para dar conta do processo investigativo apresentado nesta dissertação, procuramos abordar pontos de vista de autores vinculados aos estudos da Linguística Textual, preocupados com os mecanismos de referenciação.

O gênero artigo científico foi explorado nos projetos ART e DAT a título de iniciação científica, como forma de explorarmos a discursividade por meio do processo de referenciação.

Tivemos por objetivo geral avaliar a constituição de duas produções selecionadas, considerando-as como pauta de reflexão sobre textos de caráter científico a serem ensinados na escola.

No primeiro capítulo, durante o percurso traçado para o desenvolvimento da análise pretendida e sustentação das hipóteses levantadas, buscamos demonstrar que a ocorrência da progressão textual contribui com o processo argumentativo, de modo a ampliar as habilidades dos alunos em lidar com o funcionamento dos mecanismos linguísticos nos textos.

No segundo capítulo, exploramos noções sobre texto e ensino de língua portuguesa, com um enfoque dado às percepções de texto utilizadas no ensino.

Consideramos que o conhecimento é construído em um processo interativo possibilitado pela linguagem. Foi nesse sentido que assumimos a pesquisa como qualitativa, pois numa abordagem sociocognitiva e interacionista as especificidades de cada indivíduo pesquisado são levadas em consideração, também sua realidade, construída com perspectivas de transformação.

Como bem lembrou Geraldini (1984), o professor tem a possibilidade de desvelar ao aluno as manobras discursivas que podem induzi-lo a ações determinadas, pode ensinar a ele diferentes possibilidades de posicionamentos, equipando-o para que consiga adotar a postura que julgar mais conveniente diante dos compromissos criados pelo interlocutor.

No que tange à produção textual nas salas de aula, as recorrentes constatações de fracasso na escrita escolar têm sido o tema gerador de inúmeras discussões, independente do nível ou modalidade de ensino. Os resultados advindos dos indicadores avaliativos (Prova Brasil, ENEM, vestibulares etc.) ou os diversos discursos de educadores, que destacam o pouco êxito por parte dos estudantes, mostram o quanto a educação precisa ainda avançar e, ao mesmo tempo, continuam a desafiar educadores a propostas mais significativas. A preocupação com resultados de proficiência em produção e compreensão textual ganhou destaque na última avaliação do Índice Global de Habilidades Cognitivas e de Desempenho Escolar, realizada pela *Economist Intelligence Unit* (EIU), visto que o Brasil se classificou em penúltimo lugar em uma lista de quarenta nações⁴².

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), com perspectiva baseada no postulado de Bakhtin (2003), o conteúdo estruturante da disciplina de língua portuguesa é “o discurso como prática social”. Nesse viés, para fundamentar práticas de ensino que instiguem o desenvolvimento da criticidade e compreensão na produção textual, mas que visem para além do “escrito”, o referido documento traz a informação de que o educando deve “compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros”.

Tendo por base essas premissas, adotamos um pensamento voltado à concepção de texto enunciada por Koch (2008), que percebe o texto como “o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

⁴²Informação disponível em endereços eletrônicos, como: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ranking-de-qualidade-da-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar.html>>; <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml>; <<http://tribunadaimprensa.com.br/?p=70436>>.

Ao levarmos em conta o processo de escrita e reescrita que envolveu as produções textuais, ocorrido durante a implementação dos projetos ART e DAT, de 2011 a 2013, podemos dizer que houve mudanças no desenvolvimento do texto, pois na versão artigo científico há mais articulação na progressão textual da escrita.

As estratégias de ensino que foram por nós abordadas proporcionaram ampliação da argumentatividade nas produções, o que pode ser medido nesta pesquisa pela forma como as cadeias referenciais foram desenvolvidas da etapa inicial para uma fase seguinte dos estudos feitos. Por terem sido auxiliados no desenvolvimento dos textos, com apoio pedagógico e aporte teórico sobre o assunto discutido (artigos impressos, revistas, livros didáticos, dicionários, entre outros materiais impressos e on-line), os alunos ampliaram as possibilidades de produção, objetivo a que nos propomos cumprir com a pesquisa implementada. Concluímos, portanto, que este estudo se mostra relevante ao ensino, pois contribui com a revisão de práticas pedagógicas instauradas nos cotidianos escolares no sentido de verificar o desenvolvimento da produção escrita argumentativa de estudantes de nono ano do ensino fundamental de escola pública.

Diante do exposto, a pesquisa permite sondar de maneira reflexiva a situação de sala de aula e demonstrar como a aplicação de teoria compatível a um ensino embasado em pressupostos da Linguística Textual, considerada no processo de produção de sentidos, pode fazer com que os alunos se comportem com menos dificuldade ao lidar com o funcionamento dos mecanismos linguísticos nos textos.

Cabe ao educando, portanto, na compreensão desse processo, a participação ativa na produção e no consumo de “discursos”, com esforço para selecionar e organizar os saberes veiculados socialmente, o que constitui uma das funções do ensino de língua portuguesa.

Ao professor, compete assumir com compromisso a função de levar o aluno a perceber as tramas significativas que permeiam as produções textuais, com construções extrínsecas e intrínsecas, em suas reconfigurações constantes no intuito de persuadir o interlocutor. À medida que tudo se torna mais claro ao estudante, entendemos que este possa questionar mais e tomar posicionamento diante dos textos. Por isso, este estudo mostra-se relevante ao ensino.

Concluimos que o gênero artigo científico pode ser trabalhado no ensino fundamental como forma de iniciar o aluno em textos com maior qualificação nas suas amarras estruturais significativas. Ao ser estimulado a desenvolver cientificamente o pensamento e a criatividade em condições criadas para o aprimoramento das suas habilidades em pesquisa, o aluno passa a contar com maiores condições de formar seus próprios juízos de valor e tomar posicionamento diante dos fatos. Ensinar aos educandos sobre as manobras discursivas que permeiam os textos para que estes passem a ampliar suas condições de compreensão e posicionamento é fator do qual o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve ocupar-se com mais ênfase na tentativa de garantir maior qualidade ao ensino.

Os componentes do gênero artigo científico merecem maior atenção porque contribuem não só para que se repasse ao autor um roteiro de leitura prévia mas também à necessidade de escrita e reescrita. Ao pesquisar um artigo científico, o aluno passa a contar com maior possibilidade de entendimento do tema e da postura a ser assumida de modo a ampliar significativamente a qualidade das suas produções científicas.

Ao lançarmos mão de um olhar científico sobre o contexto escolar, percebemos que, como sujeitos da educação envolvidos diretamente no fazer pedagógico, a participação no desenvolvimento dos projetos ART e DAT nos permitiu compreender mais efetivamente os processos que configuram o ensinar e o aprender sobre a escrita escolar. A experiência vivenciada possibilitou verificar que alunos do ensino fundamental podem estabelecer orientações argumentativas por meio dos elementos referenciadores e de outros elementos vinculados à tessitura da argumentação, independentemente de idade/série, dependendo do modo como esses conceitos forem explorados em sala de aula.

Desse modo, este estudo mostra-se capaz de contribuir para o desenvolvimento de produções textuais mais eficazes, com maior domínio dos recursos de que a língua dispõe, para que se garantam melhores resultados no ensino. Por outro lado, sabemos que nenhum estudo até hoje conseguiu transpor totalmente conceitos preexistentes no ensino de língua, o que faz dessa proposta um grande desafio a todos os estudiosos que buscam investigar os fenômenos

linguísticos. É necessário que não se hesite no meio do percurso, mesmo com tais percepções, por compreender a importância de investir em teorias e práticas mais funcionais a um ensino que visa a ampliar a capacidade argumentativa entre os educandos de maneira que estes possam produzir e compreender a argumentatividade subjacente não somente a textos do gênero artigo científico, mas a textos dos mais variados gêneros.

No terceiro capítulo, procuramos abordar diferentes perspectivas de análise da referenciação, vista como uma estratégia discursiva. Verificamos as propostas de Apothéoz (1995), Haag e Othero (2003a, 2003b), Souza (2010), Marcuschi (2001, 2006, 2007, 2010, 2012), Koch e Traváglia (1993), Koch e Elias (2010), Koch (2002, 2006, 2008, 2009, 2011, 2013) e Cavalcante (2001, 2003, 2013), que construíram estudos significativos sobre o papel da referenciação nos textos.

A título de delimitação, efetuamos as análises dos textos de acordo com a proposta de Koch (2011), que percebe a referenciação como “atividade discursiva construída local e interativamente pelas práticas sociais dos sujeitos capaz de assinalar direções argumentativas, atuar na progressão e na coesão textual”.

Defendemos que, ao exercer um papel sociocognitivo e interacional, os elementos de referenciação contribuem para a elaboração do sentido nos textos. Esse sentido, porém, não é trazido de modo estático nas configurações escritas, mas se encontra disponível para novas categorizações, pois as categorias utilizadas para descrever a vida em sociedade são constantemente modificadas.

Desse modo, pautados em Koch (2011), exploramos a hipótese inicial desta pesquisa: os objetos-de-discurso são elementos cruciais na construção textual dos sentidos diante das funções que os elementos linguísticos assumem no texto.

Percebemos que os pesquisadores investigados concordam com a correferencialidade (ou não) no fenômeno da referenciação anafórica. No entanto, para demarcarem quando a anáfora não é marcada por correferencialidade, os termos utilizados nem sempre coincidem. Enquanto Koch e Traváglia (1993) e Koch (2013) optaram por utilizar “não-correferencial ou não referencial”, Marcuschi (2001, 2012) preferiu usar “não-correferencial, indireta ou não referencial”, Apothéoz (1995) apoiou-se em “não-referencial”, Haag e Othero (2003a, 2003b) serviram-se das

denominações “referencial ou associativa”, Souza (2010) adotou “sem correferência” e Cavalcante (2003, 2013) optou por “sem retomada (indireta ou encapsuladora)”.

Conforme já demonstrado nas páginas desta dissertação, também as noções veiculadas e as classificações propostas pelos autores pesquisados revelaram diferenças significativas. Percebemos diferenças marcantes apenas ao compararmos as propostas de Haag e Othero (2003a) e Koch (2006). Em um exemplo como “Nós visitamos *um museu* fantástico. *As esculturas* eram belíssimas e *os quadros* eram todos de pintores renomados”, conforme a classificação de Haag e Othero “*as esculturas*” e “*os quadros*” seriam anáforas associativas e essa relação anafórica seria referencial, considerando que a descrição pode retomar a mesma entidade e, ao mesmo tempo, um referente já introduzido no texto pode ativar outras entidades (novos referentes). Para Koch, no entanto, “*as esculturas*” e “*os quadros*” seriam não correferenciais indiretas ou associativas, possibilitadas por meronímia (relação de ingrediência). Outra diferença marcante entre esses pesquisadores seria o fato de que, enquanto Haag e Othero disseram que “quando uma entidade é ativada no texto por alguma outra entidade com a qual está associada, é semântico-discursiva o tipo de relação estabelecida”, essa mesma relação foi descrita por Koch como de (re)ativação motivada por sinonímia, hiperonímia, meronímia... Então, num exemplo como “*Romário* deveria estar na seleção. *O baixinho* joga muito”, com base em uma análise apoiada em Haag e Othero, essa relação seria de correferencialidade, pois o sintagma nominal “o baixinho” representa o modo como “Romário” é conhecido (mesma entidade) e seria considerada uma relação de associação lexical marcada por anáfora indireta. Por outro lado, com apoio nas análises de Koch, essa relação seria de não correferencialidade, representada por sinonímia.

Se nas análises de um e outro pesquisador nos deparamos com diferenças significativas, por vezes, as mesmas propostas permitem um ou outro entendimento.

A título de exemplificação, Haag e Othero (2003b) consideram o exemplo “O diretor da escola *encarregou* os professores de organizar a festa. *A decisão* foi tomada na última reunião” como um caso de inferência (um substantivo inferido a partir de uma sentença anterior, ou de uma ideia anterior, preenche a descrição definida). Ocorre que o mesmo exemplo permite, conforme a explicação dada pelos autores, ser compreendido como nominalização com sinonímia (como ocorre em

“Átila *visitou* toda a Europa. A *viagem* durou trinta dias”) ou por hiperonímia (como em “*Roubaram* um quadro de Monet no museu. O *crime* ainda é um mistério”).

Haag e Othero (2003b), ao versarem sobre o papel temático do verbo, utilizam como exemplo para demonstrar quando um verbo assume função de sujeito em relação à sua âncora textual: “*Mirabel* foi assassinada. O *assassino* ainda não foi encontrado” e “*Roubaram* um quadro de Monet do museu. Os *ladrões* ainda são desconhecidos”. Ocorre que, pelo nosso entendimento, esses enunciados poderiam também ser classificados como nominalização de adjetivo ou nominalização com sinonímia. Compreendemos que somente no segundo caso o referente assume de fato papel de sujeito porque, no primeiro caso, o referente ancora-se em “*Mirabel*”, que apenas recebe a ação verbal.

E ainda: Haag e Othero (2003b) concebem que os *frames* são quadros ou modelos cognitivos que temos em nossa memória. Por meio dos conhecimentos de mundo que armazenamos na mente ao longo do tempo, mostramos ou identificamos sob nosso ponto de vista os comportamentos sociais. Neste tipo de anáfora associativa, a descrição definida faz parte de um *frame* que foi acionado por alguma expressão no texto. Na anáfora associativa, a descrição definida é acionada por *frames* disparados a partir de alguma expressão cotextual. Discordamos do exemplo dado para demonstrar o esquema cognitivo disparado por sua âncora: “Ana e Júlia foram passar o *carnaval na Bahia* neste ano. Elas disseram que o *trio elétrico* é ótimo e a *folia* rola sem parar”. Entendemos que não há ativação por *frames* quando a informação se encontra no próprio enunciado. Neste caso, para que algo seja acionado na mente do leitor a fim de levá-lo a perceber algo como os *hotéis da Bahia em época de carnaval* são sempre lotados e não estavam lotados, entendemos que o exemplo poderia ser assim construído: “Ana e Júlia foram passar o *carnaval na Bahia* neste ano. Elas disseram que o *clima* estava ameno e que os *hotéis* não estavam tão lotados”.

Na análise do corpus selecionado para nosso estudo, conseguimos observar como o aluno faz uso das anáforas nas suas produções escritas. Nesse sentido, pudemos perceber por meio de uma perspectiva discursiva a construção do processo de referenciação. Em particular, observamos que certas expressões

nominais (elementos referenciais) orientam argumentativamente o discurso, nos levando a desvelar ou desmitificar ideologias presentes.

Assim, a pesquisa desenvolvida nos permitiu constatar que a referenciação não acontece apenas como uma retomada (prospectiva ou retrospectiva) de informações, é muito mais um trabalho linguístico acionado entre sujeitos históricos e socialmente situados que se constituem em relação a si mesmos e a outros sujeitos em suas relações dialógicas, conforme defendem os autores referenciados.

Diante do exposto, podemos dizer que as análises do fenômeno referencial anafórico são mais complexas do que se permite entrever.

Em suma, tal recurso da linguagem evidencia as estratégias dos sujeitos na produção dos enunciados. A retomada não só estabelece a coesão textual mas também imprime o sentido inscrito no texto pelo produtor. Nesse sentido, o aluno detentor de maior conhecimento sobre as estratégias mais recorrentes no processo interpretativo poderá com mais facilidade detectar as armadilhas capazes de levá-lo a condutas determinadas, formuladas a partir de propósitos específicos nos textos.

No momento em que o professor assume o compromisso de ensinar seus alunos a lerem os implícitos de um texto, tendo como uma das possíveis formas a verificação do processo referencial sob um viés discursivo, consegue com maior probabilidade formar leitores críticos e conscientes em relação à sociedade em que vivem, vindo a desmascarar ideologias impostas.

Faz-se necessário, por conseguinte, rever conceitos e práticas estabelecidas no ensino para que sejam ampliados os conhecimentos nesse âmbito de estudos, vindo a sanar parte das dificuldades dos alunos no entendimento da constituição dos textos escritos. Nesse sentido, o estudo realizado vem como contribuição. Os mecanismos de referenciação podem ser meios eficazes para o aprimoramento do conhecimento dos alunos em sua capacidade crítica e argumentativa. Ao aprimorarem o conhecimento em sua capacidade crítica e argumentativa, os estudantes passam a contar com estratégias que conduzem ao aperfeiçoamento em escrita, vindo a produzir textos mais proficientes, com maior atenção sobre os textos produzidos, com maiores reflexões sobre o que leem ou escrevem e também sobre materiais produzidos por outros sujeitos sociais.

Todavia, consideramos essa possibilidade com educadores comprometidos que, mesmo diante das limitações do sistema escolar brasileiro, persistem na luta para modificar de modo consciente e consistente essa mesma realidade. Então, como uma das alternativas viáveis para ampliar o conhecimento educacional, apontamos para a necessidade de o professor conduzir o aluno a observar e aprender a lidar com os processos referenciais, de modo a perceber como os efeitos de sentido, propósitos e significados permeiam a tessitura textual.

Por fim, no quarto capítulo, expomos algumas considerações advindas da descrição e análise do *corpus*.

A partir da verificação do modo como o aluno lidou com as retomadas em suas produções escritas, averiguamos juízos de valor e propostas argumentativas. A reescrita textual revelou-se um meio de repensar as produções e melhorá-las. O artigo científico, ao ser explorado como um gênero escolar, também se mostrou importante ao aluno de escolas públicas que depende de um trabalho diversificado e qualitativo, a fim de preparar-se para as diversas situações que pode vir a enfrentar na vida em sociedade.

As sondagens efetuadas, levando-se em consideração o gênero que serviu de apoio para os recortes sob análise, resultaram na observação de que houve evolução nas produções escritas dos estudantes de ensino fundamental no sentido de terem tomado maior ciência sobre a importância da pesquisa e terem aprendido a lidar de modo mais eficiente com o material linguístico dos textos. Contamos com indícios de melhoria na escrita, um dos objetivos a que nos propomos cumprir com o estudo implementado.

Entendemos, assim, que as análises empreendidas deram conta dos objetivos estipulados para esta pesquisa. Esta que teve como pretensão, ainda que minimamente, contribuir com o ensino de língua portuguesa.

Quando o aluno consegue compreender e lidar de modo mais eficiente com as manobras discursivas, será mais fácil a ele esquivar-se das constatações prontas ou possíveis manipulações formuladas nos textos e também aprimorar suas produções escritas.

Por outro lado, observamos que a proficiência esperada em leitura não superou nossas expectativas de pesquisadores. Mesmo com todo um trabalho de

incentivo e acompanhamento por nós realizado, a maior parte das informações ativadas textualmente permaneceram ainda pautadas na correferencialidade, sem o uso de relações mais complexas para a produção dos sentidos textuais (uso de anáforas não correferenciais: indiretas ou associativas), algo que demonstra ainda a falta de domínio leitor pelo sujeito construtor do texto. Esse é mais um desafio, visto que, para ter domínio sobre a manipulação dos elementos referenciais no texto, o aluno precisa aprimorar suas capacidades leitoras.

Portanto, o assunto não está esgotado. Há muito ainda para ser investigado, descrito, analisado, dito e a dizer novamente sob outros enfoques. Outros passos precisam ser dados para além do que foi descrito aqui nestas páginas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. 184 p.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual (1995). Tradução de Mônica de Magalhães Cavalcante e Alena Ciulla. In.: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2011. 584 p.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini. São Paulo: EDUNESP, 1998. 439 p.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. Coleção Biblioteca Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. O tempo dos verbos no português, referenciação e discurso, semântica formal. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 112-116, 2005.

BERNARDI, Eviliane. **Análise do processo anafórico em textos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cascavel – PR**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2012.

BIEZUS, Marly de Fátima Gonçalves Tavares. **A coesão textual na tessitura do texto: a referenciação como artifício de construção de objetos discursivos**. 2011. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marly_fatima_goncalves_tavares.pdf>. Acesso 09 jan. 2014.

BRITO, Mariza Angélica Paiva; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A psicanálise, a referenciação e a influência saussureana. In.: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 105-132.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Argumentação e polifonia em anáforas encapsuladoras. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, v. 46, n. 1, p. 55-63, jan./mar. 2001.

_____. **Expressões referenciais**: uma proposta classificatória. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 105-118.

_____; LIMA, Silvana Maria Calixto de (org.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. 256 p.

COSTA, Giselda S. **Texto e coesão textual**. 2003. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com.br/public/2184327-Texto-e-coesao-textual.pdf>>. Acesso: jan. 2014.

COSTA, Adriano R. **O gênero textual artigo científico**: estratégias de organização. Anais da II Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFPE. Caruaru, PE, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009. 101 p.

_____; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual**. São Paulo: Cortez, 1983. 105 p.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**: apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. 125 p.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 252 p.

HAAG, Cassiano Ricardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. O processamento anafórico: um experimento sobre a resolução de ambiguidades em anáforas pronominais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 65-80, 2003a.

_____. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 1-16, ago. 2003b.

ILARI, Rodolfo. Anáfora e correferência: por que as duas noções não se identificam? **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 41, p. 91-109, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1776>>. Acesso: ago. 2013.

_____; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. 96 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 159 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 164 p.

_____; TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 107p.

_____. Léxico e progressão referencial. IN.: RIO-TORTO, Graça Maria; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia Maria (org.). **Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006, v. 1, p. 263-276. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>>. Acesso: nov. 2011.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 223 p.

_____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, MG, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216 p.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168p.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2013. 190 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

LÉ, Jaqueline Barreto. Referir e argumentar: duas funções dos processos de referenciação indireta no Twitter. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Revista Hipertextus**, n. 5, p. 01-12, ago. 2010. Disponível em: <www.hipertextus.net>. Acesso: 03 abr. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, PR, n. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 170 p.

_____. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 133 p., 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012. 296 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 94 p.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa da USP**, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010. Disp. em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>>. Acesso: jan. 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

OLIVEIRA, Fátima. Cadeias anafóricas. Que referência? **Colóquio Teoria do Texto**, Évora, p. 125-135, mar. 1985. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2553.pdf>>. Acesso: ago. 2013.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 104 p.

POSSENTI, Sírio. Escrever certo, escrever bem. **Revista Língua**, São Paulo, ano 8, n. 82, Segmento, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/82/escrever-certo-escrever-bem-264520-1.asp>>. Acesso: 09 abr. 2013.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **A disseminação da produção científica da Universidade Federal da Bahia através da implantação do seu repositório institucional**: uma política de acesso aberto. 242 f. Dissertação (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA: Sibi/UFBA, 2011.

ROSA, Paulo Cesar Costa da. **Aspectos da progressão e da coesão textual**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). 110 f. Dissertação (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. O gênero redação escolar: posicionamentos a partir de estudo de caso e revisão bibliográfica. **Anais do XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia** (UNEB / UFES) – Cadernos do CNLF, v. XIII, n. 4. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 2294-2304.

SANTOS, Sônia Terezinha dos. **Redação na escola: gêneros textuais e objetivos comunicativos na 3ª Série do ensino médio em escolas públicas de Santa Maria – RS**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, 2001.

SELLA, Aparecida Feola. Unidades do livro didático de língua portuguesa: reflexões sobre o ensino dos conteúdos tidos como gramaticais. **Revista Língua & Letras**. Número Especial do XIX CELLIP, 2011, p. 01-09. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index>>. Acesso: 01 fev. 2013.

SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati de. **Cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010. 215 p.

VILA, Meire de Fátima. **Pesquisa**: encaminhamento básico. Londrina, PR, 2008. 105 p. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_meire_fatima_vila.pdf>. Acesso: 07 out. 2013.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**: gramática da palavra: gramática da frase: gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001. 565 p.

ANEXOS

ANEXO 1 - FRAGMENTOS DE TEXTOS QUE SUBSIDIARAM AS RETOMADAS TEXTUAIS NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ESTUDOS

TEXTO 1

MARTINEZ, Marina. Dia Mundial da Água. Infoescola: navegando e aprendendo. Publicação: 14 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>>. Acesso: 10 ago. 2011;

Dia Mundial da Água

Por Marina Martinez

Comemora-se no dia 22 de março o Dia Mundial da Água. Esta data é destinada a reflexão e discussão sobre a relação homem e água, e abordam temas como a conservação e proteção da água, desenvolvimento correto dos recursos hídricos e medidas para resolver problemas relacionados com poluição.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) criou este evento no dia 22 de Fevereiro de 1993, devido à presença de grandes índices de poluição ambiental no planeta. Elaborou medidas cautelosas a favor da água e impôs a consciência ecológica em relação a este bem natural. Assim, é dever de cada ser humano conservar a água que é um grande patrimônio mundial e responsável por todo o equilíbrio do planeta Terra.

A água é essencial para todos os seres vivos e cobre cerca de 70% da superfície da terra. Os oceanos são responsáveis por 97,2% de toda a água do planeta, entretanto não podemos beber água do mar, por isso é necessário que as fontes de água doce sejam preservadas.

(...)

É de fundamental importância a conscientização da população mundial em relação à educação ambiental e atitudes do dia-a-dia fazem a diferença. Se cada um reduzir um a dois minutos do tempo de banho diário, três a seis litros de água serão economizados. Se multiplicar este volume pelo número de habitantes presentes em uma cidade, percebe-se que os resultados trazem impactos positivos e fazem a diferença.

(...)

TEXTO 2

JEANNE. Dia Mundial da Água – 22 de março. Espaço de Educar – Blog da Jeanne. Publicação: 18 mar. 2011. Disponível em: <<http://espacodeeducar.blogspot.com/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>>. Acesso: 28 set. 2011;

Sexta-feira, 18 de março de 2011

Dia Mundial da Água - 22 de março

Dia Mundial da Água

História do Dia Mundial da Água, 22 de março

O Dia Mundial da Água foi criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no dia 22 de março de 1992. O dia 22 de março, de cada ano, é destinado a discussão sobre os diversos temas relacionadas a este importante bem natural.

Mas porque a ONU se preocupou com a água se sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido? A razão é que pouca quantidade, cerca de 0,008 %, do total da água do nosso planeta é potável (própria para o consumo). E como sabemos, grande parte das fontes desta água (rios, lagos e represas) esta sendo contaminada, poluída e degradada pela ação predatória do homem. Esta situação é preocupante, pois poderá faltar, num futuro próximo, água para o consumo de grande parte da população mundial. Pensando nisso, foi instituído o Dia Mundial da Água, cujo objetivo principal é criar um momento de reflexão, análise, conscientização e elaboração de medidas práticas para resolver tal problema.

Declaração Universal dos Direitos da Água

Art. 1º - A água faz parte do patrimônio do planeta.Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão é plenamente responsável aos olhos de todos.

(...)

Art. 9º - A gestão da água impõe um equilíbrio entre os imperativos de sua proteção e as necessidades de ordem econômica, sanitária e social.

Art. 10º - O planejamento da gestão da água deve levar em conta a solidariedade e o consenso em razão de sua distribuição desigual sobre a Terra.

TEXTO 3

GOMES, Marco Antônio Ferreira. Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã. Site da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2011/agua-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-de-amanha/>>. Acesso: 28 set. 2011;

Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã (22/03/2011)

Marco Antonio Ferreira Gomes

Considerações Gerais

Todos os seres vivos, indistintamente, dependem da água para viver. No entanto, por maior que seja sua importância, as pessoas continuam poluindo os rios e suas nascentes, esquecendo o quanto ela é essencial para a permanência da vida no Planeta.

(...)

A Água no Mundo

No dia 22 de março, é comemorado o dia mundial da água. Se hoje os países lutam por petróleo, não está longe o dia em que a água será devidamente reconhecida como o bem mais precioso da humanidade.

(...)

Água no Brasil

O Brasil tem a maior reserva de água doce do Planeta, ou seja, 12% do total mundial. Sua distribuição, porém, não é uniforme em todo o território nacional. A Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia fluvial do mundo. O volume d'água do rio Amazonas é o maior do globo, sendo considerado um rio essencial para o planeta. Ao mesmo tempo, é também uma das regiões menos habitadas do Brasil.

(...)

Considerações Finais

O Século XXI será decisivo quanto à adoção de manejos sustentáveis dos recursos hídricos. Duas frentes básicas desafiam este processo: o aumento crescente da população, com maior demanda por água, e a disponibilidade reduzida em função da sua má distribuição no Planeta, cuja origem está preconizada pelas mudanças climáticas globais nas próximas décadas.

(...)

TEXTO 4

IG SÃO PAULO. Dia Mundial da Água: o pior desperdício é aquele que você não vê. IG São Paulo: home; Último Segundo; Ciência; Meio Ambiente. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/meio_ambiente/dia-mundial-da-agua-o-pior-desperdicio-e-aquele-que-voce-nao-ve>. Acesso: 10 ago. 2011;

Dia mundial da água: o pior desperdício é aquele que você não vê

Indicador da pegada hídrica calcula o uso direto e indireto da água para produzir bens de consumo. Os números vão além do esperado

iG São Paulo | 22/03/2011 12:35:53

O Dia Mundial da Água, que acontece nesta terça-feira (22), é uma data para conscientizar o mundo do consumo excessivo e desperdício do líquido, que é essencial à vida. Mas não é suficiente contabilizar apenas água do banho, descarga, copos d'água ou o quanto de louça foi lavado. É preciso incluir nessa conta o uso direto e indireto da água na produção de alimentos e bens de consumo.

(...)

Para comer uma maçã, em média foram gastos 70 litros de água. Um copo (250 ml) de cerveja, 75 litros. Uma xícara de café, 140 litros e um quilo de carne, 15.500 litros de água. E é possível calcular também o uso de água em produtos que compramos como roupas, por exemplo. Uma camisa de algodão exige 2.700 litros de água.

(...)

De acordo com a ONU, em poucos anos, 60% da população mundial estará vivendo nas cidades, aumentando principalmente a densidade demográfica de bairros pobres da cidade e de assentamentos precários do mundo em desenvolvimento.

TEXTO 5

PARANÁ ONLINE. Especial Dia Mundial da Água. Paraná Online: Cidades; Notícias. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/519289/>>. Acesso: 28 set. 2011;

22/03/2011 às 00:00:00 - Atualizado em 20/01/2013 às 00:03:38

Especial Dia Mundial da Água - 22/03/2011

Sinônimo de vida e morte

Sem água limpa e potável o ser humano adocece e morre. As pessoas precisam de água de qualidade para cozinhar, lavar, beber, assim como precisam de saneamento básico. A maioria dos pesquisadores concorda que a ingestão de água pura é um dos mais importantes fatores para a conservação da saúde, prevenção das doenças e proteção do organismo contra o envelhecimento.

(...)

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morre todo ano de doenças diarreicas, incluindo a cólera. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares.

(...)

O desperdício residencial é o campeão, sendo que no Brasil, o desperdício de água chega a 70% e nas residências temos até 78% do consumo de água de uma residência sendo gasto no banheiro. Tudo isto pode mudar com simples mudanças de hábitos.

TEXTO 6

ESTADÃO.COM.BR. No Dia Mundial da Água, BBC revela disparidades para obter recurso no mundo: estudo identifica países em que consumo do recurso excede oferta. Estadão.Com.Br. Publicação: 22 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-dia-mundial-da-agua-bbc-revela-disparidades-para-obter-recurso-no-mundo>>. Acesso: 10 ago. 2011.

22/03/2011 08h14 - Atualizado em 22/03/2011 11h50

No Dia Mundial da Água, diferenças para obter recurso são fotografadas

Estudo identifica países em que consumo do recurso excede oferta

Da BBC

O acesso à água potável ainda é um desafio diário para grande parte das populações do mundo. Compiladas pela BBC para o Dia Mundial da Água nesta terça-feira (22), imagens mostram as diferenças entre países em que água é um bem facilmente acessível e outros em que conseguir o recurso é uma tarefa arriscada e difícil.

Apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo - rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve - a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos varia bastante.

(...)

ANEXO 2 – ALGUNS RASCUNHOS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS

1/ Continue com a iniciativa de Conjuncões Coordenativas >

2) Leitura dos demais textos

3) Início das atividades Dia Mundial da Água

4) Discussão da leitura

5) Produção de textos.

6) Conjuncões subordinadas

7) Início no tempo modo pelo alim

8) Dura

9) Prodo te fins

ESTA

Comemora-se no dia 22 de março o Dia Mundial da Água. Esta data é destinada à reflexão e discussão sobre a relação homem e água. Nesse dia, são abordados temas como a conservação e proteção da água, desenvolvimento coerente dos recursos hídricos e medidas para resolver problemas relacionados com a poluição.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) criou este marco de reflexão sobre o uso da água em 22 de Fevereiro de 1993. A iniciativa deveu-se à presença de grandes índices de poluição ambiental no planeta. Medidas cautelosas a favor da água foram elaboradas foi imposta a consciência ecológica em relação a este bem natural. O objetivo é conscientizar cada ser humano com relação à necessidade de conservar a água, que é o grande patrimônio mundial e responsável por todo o equilíbrio do planeta Terra.

A água é essencial para todos os seres vivos e cobre cerca de 70% da superfície da terra. Os oceanos são responsáveis por 97,2% de toda a água do planeta, entretanto não podemos beber água do mar, por isso é necessário que as fontes de água doce sejam preservadas.

A importância da água é tamanha que cerca de 70% do corpo humano é água. Os seres humanos que poluem por meio de ações incorretas não percebem que essas ações podem atingi-los de forma direta. Além de ser o principal constituinte do corpo humano e essencial para o pleno funcionamento do organismo, a água é utilizada de diversas formas, principalmente para alimentação e sobrevivência dos animais e plantas.

Com o Dia Mundial da Água, espera-se que resíduos, entulhos e produtos tóxicos que são descartados no meio ambiente sejam reduzidos e que seja evitada a poluição das águas, que pode ocorrer de diversas formas, tais como poluição térmica (descarga de efluentes e altas temperaturas), poluição física (descarga de material em suspensão), poluição biológica (descarga de vírus e bactérias patogênicas) e poluição química (acontece devido a deficiência de oxigênio, toxidez e eutrofização).

Processos de decomposição que contribuem para o aumento de nutrientes e produtividade biológica permitem que as algas presentes nas águas se proliferem, tornando-se turva e aumentando a toxidez para os seres que vivem nela. Esse fenômeno é chamado de eutrofização e é um tipo de poluição química.

É de fundamental importância a conscientização da população mundial em relação à educação ambiental. Atitudes do dia-a-dia também fazem a diferença. Se cada um reduzir um a dois minutos do tempo de banho diário, três a seis litros de água serão economizados. Se multiplicar este volume pelo número de habitantes presentes em uma cidade, percebe-se que os resultados trazem impactos positivos e fazem a diferença. Os temas do Dia Mundial da Água variam a cada ano. Em 2010 o tema é "Água Limpa para um mundo saudável".

Referências Bibliográficas:
<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/agua/home.html>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_Mundial_da_Água
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Água>

Por que muita parte alimentar e beber vivos dos animais e plantas?

Quais seriam as ações incorretas?
 O que seria forma direta?
 O que seria pleno funcionamento do organismo?

Nome: _____ Série: _____ Data: 23/08/11

1. Considerando o material que foi lido, qual seu posicionamento com relação ao tema "Dia Internacional da água"? Pense sobre isso e estabeleça um esquema conforme dado na sequência;
 - 1.1 - "O Dia Internacional da Água" serve para conscientização com relação à poluição causada pelo ser humano e ainda com relação ao desperdício.
 - 1.2 - Esses dois problemas devem ser abordados sob a ótica da Revista Veja, Revista Exame, revistas regionais e locais e ainda devem ser consideradas entrevistas.
 - 1.3 Os dados coletados devem ser organizados e devem ser considerados os argumentos que sustentam as duas diretrizes acima anunciadas.
 - 1.4 Depois disso, devem ser organizados os argumentos que irão compor o texto propriamente dito;
 - 1.4.1 Título do texto (criativo);
 - 1.4.2 Introdução (com um ou dois parágrafos; anunciar justificativa e objetivos e ainda como está organizado o texto).
 - 1.4.3 Desenvolvimento por meio de argumentos selecionados e organizados (de quatro a seis parágrafos, em que devem constar argumentos devidamente distribuídos de forma a levar o leitor a concordar com o ponto de vista expresso no texto).
 - 1.4.4 Considerações finais – devem estar pautadas na reflexão do que foi discutido no interior do texto (de dois a três parágrafos).
2. Vamos fazer o levantamento das informações que são necessárias para a produção do texto. Para isso, devemos seguir o que orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas. Vejamos um modelo adotado pela Revista *Acta Scientiarum* para orientação aos autores.
 - a) Os artigos conterão necessariamente os seguintes itens: resumo, palavras-chave, introdução (qual a justificativa, objetivos - geral e específicos - hipóteses, metodologia a ser empregada, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas);
 - b) O título deverá ser preciso ou vinculado ao processo criativo, mas neste caso deverá ser inserida nota de rodapé em que se justifica tal estratégia.
 - c) O resumo não deve exceder 50 palavras e deve conter informações sucintas sobre o tema e o objetivo da pesquisa, a abordagem teórica, os métodos empregados, e as considerações finais. Devem ser acrescentadas até três palavras-chave após o resumo.
 - d) Os artigos não devem exceder três páginas.
 - e) Podem ser usados anexos e notas de rodapé.
 - f) As citações devem seguir os exemplos seguintes que se baseiam na ABNT. Citação no texto, usar o sobrenome

Nome:

Data:

Série:

Qual seu posicionamento com relação ao tema "Dia Internacional da água"?

Apresente argumentos que sustentam seu posicionamento.

Componha o texto propriamente dito, considerando:

Título do texto (criativo);

Introdução (com um ou dois parágrafos; anunciar justificativa e objetivos e ainda como está organizado o texto);

Desenvolvimento por meio de argumentos selecionados e organizados (de quatro a seis parágrafos, em que devem constar argumentos devidamente distribuídos de forma a levar o leitor a concordar com o ponto de vista expresso no texto);

Considerações finais – devem estar pautadas na reflexão do que foi discutido no interior do texto (de dois a três parágrafos);

Vamos fazer o levantamento das informações necessárias para a produção do texto. Para isso, devemos seguir o que orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Os artigos conterão necessariamente o modelo entregue na última aula;

O título deverá ser preciso ou vinculado ao processo criativo, mas neste caso deverá ser inserida nota de rodapé em que se justifica tal estratégia.

O resumo não deve exceder 50 palavras e deve conter informações sucintas sobre o tema e o objetivo da pesquisa, a abordagem teórica, os métodos empregados, e as considerações finais. Devem ser acrescentadas até três palavras-chave após o resumo.

Os artigos não devem exceder três páginas.

Podem ser usados anexos e notas de rodapé.

As citações devem seguir as normas da ABNT.

31/09
 10x10
 500g
 PI
 100g
 1/100g
 1/100g

Uma dose de sensibilidade

Resumo: O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo bullying em crianças em fase inicial da escola. Considera-se que as crianças atingidas por agressores em potencial acabam se tornando adultos reprimidos e deslocados do convívio social. Dessa forma, originam-se seres humanos sem a capacidade de superar os danos psicológicos advindos das ações do agressores, o que pode levar inclusive a transtornos emocionais de diversas naturezas. Para efetivação do presente texto, foram consultadas fontes de pesquisa disponíveis na internet, o que gerou um quadro de informações que sustentam os argumentos apresentados neste texto. Conclui-se que é necessário que todos os segmentos sociais devem refletir sobre políticas de valorização do ser humano e inibição da violência.

Palavras-chave: bullying, danos emocionais, superação

Introdução

O bullying é um fenômeno negativo que pode ser percebido no espaço escolar e, ainda por cima, nas séries iniciais. Neste texto, vamos discutir, mesmo que de forma inicial, consequências que surgem a partir de desencadeação o processo de bullying e apresentar nosso posicionamento ao final da argumentação. Consideramos principalmente que é dever de toda sociedade refletir sobre essa prática tão nociva à constituição de cidadãos saudáveis física e emocionalmente.

Comentando sobre o assunto

Segundo Camargo (2011, s/p), "é um termo da língua inglesa (bully = "valentão") que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas". Para o autor, essas formas de agressão podem ocorrer de forma direta e indireta. O primeiro caso é mais comum entre agressores masculinos, sendo que a outra forma está relacionada a interações entre mulheres e crianças. Ainda segundo o autor, uma das consequências desses atos é o isolamento social porque a vítima pode encontrar-se sob ameaças do agressor, tanto física quanto emocionalmente.

Silva (2006) observa que:

"Muitas vezes, mesmo na vida adulta, é centro de gozações entre colegas de trabalho ou familiares. Apresenta um autoconceito de menos-valia e considera-se inútil, descartável. Pode desencadear um quadro de neuroses, como a fobia social e, em casos mais graves, psicoses que, a depender da intensidade dos maus-tratos sofridos, tendem à depressão, ao suicídio e ao homicídio seguido ou não de suicídio. (SILVA, 2006, disponível em <http://www.petr.br/mj/bullying.php>)".

Dessa forma, podemos entender que as consequências dessas "brincadeiras" se estendem pela vida adulta e podem causar situações de desconforto para as vítimas que podem, inclusive, se isolar do resto da sociedade, além do que muitos podem não somente alimentar desinteresse pela vida mas se tornar agressivos. Para Guimarães (2006):

"o bullying é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada. As escolas que não admitem a ocorrência do fenômeno entre seus alunos, ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. (GUIMARÃES, 2006, disponível em <http://jusvi.com/colunas/41126/>)".

A autora, portanto, revela o que é mais importante diante do problema posto: avaliar que não se trata de uma questão localizada no interior da escola mas que pode se manifestar em outros ambientes de convivência, inclusive no interior da própria família.

Algumas considerações

Por isso a questão deve ser discutida amplamente por todos os segmentos sociais, pois além de não se tratar de problema localizado unicamente na escola, pode gerar conflitos sérios para os diversos contornos sociais nos quais a criança convive e isso considerando a fase da adolescência e adulta também.

Mas essa conscientização deve ser repassada para a sociedade como um todo. Deve ser pauta de cobrança de representantes sociais como vereadores, senadores etc. Logo, o que se disse neste texto está vinculado ao fato de que devemos exercer nossos direitos, porém isso acaba exigindo manifestações, listas de assinaturas, comparecimento a reuniões de câmaras de vereadores, de senadores etc.

Referências Bibliográficas

e ano: Alves (2007) ou (ALVES, 2007); para dois autores, utilizar Campos e Azevedo (2007) ou (CAMPOS; AZEVEDO, 2007);

três ou mais autores, utilizar o primeiro e após et al. (GETTLEMAN, 1995, et al.).

MODELOS DE REFERÊNCIAS

Deverão ser organizadas em ordem alfabética, justificado, conforme os exemplos seguintes que se baseiam na ABNT. Listar

todos os autores do trabalho. Os títulos dos periódicos deverão ser completos e não abreviados, sem o local de publicação.

3. Livros

4. GETTLEMAN, M. E.; FRANKLIN, J.; YOUNG, M.; FRANKLIN, H. B. *Vietnam and America: a documented history*. 2nd ed. New York: Grove Press, 1995.
5. WILSON-TAGOE, N. Representing culture and identity: African women writers and national cultures. In: COLE, C. M.; MANUH, T.; MIESCHER, S. F. (Ed.). *Africa after gender?* Bloomington: Indiana University Press, 2007. p. 223-238.
6. **Monografia, Dissertação e Tese**
7. ALVES, E. R. F. *Outremização e revide de colonizado e colonizador em The Narrative of Jacobus Coetzee* (1974).
8. de J.M. Coetzee. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
9. SUZUKI, J. K. *Beyond the pale, by Rudyard Kipling: postcolonialism and feminism*. 2006. 56f. Monografia (Especialização em Literatura)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
11. **Artigos**
12. BALTAR, M. a competência discursiva escrita a partir dos gêneros textuais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 2, p. 175-186, 2006.
13. ANGELO, C.; MENEGASSI, R. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 2, p. 129-137, 2008.
14. GOMES, L.; CÁRDENAS, C.; ALVES, V.; LOPES, C. Reflexões sobre a imagem da velhice mostrada no filme "Elsa e Fred: um amor de paixão". *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 30, n. 1, p. 25-34, 2008.
15. **Anais**
16. FUZZA, A. A escrita no livro didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO, 1., 2006. Maringá. *Anais...* Maringá: Departamento de Letras/Universidade Estadual de Maringá, 2006. p. 101-109.
17. **Jornais**
18. SILVA, M. O espaço da leitura na sala de aula. *Jornal do Povo*, Maringá, 6 mar. 2005. Caderno D, p. 3.
19. MINISTÉRIO lança dados sobre Prova Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 dez. p. 15, 2005.
20. **Documentos eletrônicos**
21. RIBEIRO, G. *O afro-descendente no livro didático de Língua Portuguesa*. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/story.jsp?id=911>>. Acesso em: 21 jul. 2007.

07-12-2011

revisão

Lista de assuntos que merecem nossa atenção.

- CONCORDÂNCIA NOMINAL
- CONCORDÂNCIA VERBAL
- ORTOGRAFIA
- ACENTUAÇÃO
- PONTUAÇÃO
- REGÊNCIA NOMINAL
- REGÊNCIA VERBAL

Seguem, abaixo, os casos de inadequações à ortografia e à acentuação com maior número de ocorrências. Considere que o primeiro vocábulo é o correto.

Poluído – poluido	Excessivos – essecivos
Água – água , agua	Assuntos – asuntos
Equilíbrio- equilíbrio, eguilíbrio	Vilões – viloens
Sobrevivência – sobrevivencia	Sobre – sobe
Fábricas – fabricas	Desenvolvimento – desenvouvimento
Tóxicos – toxicos	Resolver – resouver
Difícil – dificil	Índices – indices
Rigorosa - rigorosa, <u>rigorosa</u>	Impressionam – impresionam
Jeito – geito	Cerca de – serca de
Consciência e conscientizar – consciencia, concientizar	Habitantes – habtantes
Consciente – conciente	Haverá – averá
Referência – referencia	Prevenir – previnir
Certo – serto	Chover – chuver
Incrível – incrível, ingrível	Discussão – discusao
Nascentes – nacentes	Entretanto – entre tanto
Estar – tar	Portanto – por tanto
Nossos- nössos	Por enquanto - porenquanto
Para – prá	Aconteça - acontessa
Existam – esistão	Essencial – esencial
Valorizada – valorisada	Limpeza – limpesa
Agradecer – agradese	Estão - estam
Potável – potavel	Córregos – córregos
Hídrico – írico	Florestas – frorestas
Preocupou – preucupou	De repente – derrepente
Nós cuidarmos – nós cuidar	Próximas – proscimas
Séria – seria	Os seus atos prejudicam – os seus atos prejudica
Estatística – estatistica	Próprio – proprio
Superfície – surpeficie	Químico – quimico
Desperdiçamos – desperdisamos	Seus – seos
Aquífero – aquifero	Pulverizadores – pulverizadores
Insalubre – insalubri	Fazer - vazer
Higiene – igiene	Apropriado - apropriado
Crescendo – crecendo, cresendo	Escassez – escasses
Indústrias – industrias	Precisam – precizao
Agrotóxicos – agrotoxicos	

ALUNO A - redação escolar

(1) Não é coisa de agora

(2) O meio ambiente é a nossa vida. Ele é tão bonito, tantas cores, formas, cheiros. (3) Mas infelizmente isso está se acabando (4) e se continuarmos assim em pouquíssimo tempo estaremos sem nada, nada mesmo, nem água muito menos terra fértil, e consequentemente sem alimentos.

(5) Com tanta tecnologia existente devíamos fazer alguma coisa que pudéssemos reprogramar todos nós seres humanos para que preservemos a nossa vida.

(6) Muitas pessoas, principalmente idosos falam que o desmatamento, a não preservação da água, enfim tudo que diz desprezito a natureza é coisa de novas gerações, mas se analisarmos bem as coisas não são bem assim, pois quando descobriram o Brasil, trataram logo de desmatar, mexer na terra e achar grandes tesouros enfim maltratar a natureza que era tão bem cuidada pelos índios.

ALUNO A - ARTIGO CIENTÍFICO

(1) Se você usa, preserve

RESUMO: (2) Este texto está direcionado a um breve diálogo sobre os efeitos humanos causados sobre a água. (3) Para construção do seguinte texto foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, as quais disponibilizaram informações apresentadas no seguinte texto.

PALAVRAS-CHAVE: água, ser humano, sobrevivência

INTRODUÇÃO: (4) A falta de cuidados com a água não só voltada ao desperdício, mas principalmente à poluição. (5) Lembrando que não devemos apenas argumentar em belos textos, entrevistas, documentários e outros meios de informação que é preciso preservar a água, mas também agir de forma correta perante atitudes do dia-a-dia. Para, assim dar exemplo as novas gerações que deveriam não apenas preservar a água, mas também ensinar um bom exemplo aos demais que ainda não sabem da grande importância desse líquido para a humanidade.

COMENTANDO SOBRE O ASSUNTO: (6) Para descobrir como você gasta água de forma indireta em pouco tempo, imagine que, durante o dia, você apenas consumirá uma xícara de café, algumas bolachas e uma maçã. Você, em média, gastará 2.910 litros de água doce potável, (7) apenas até a produção do fruto na planta, sem contar com a higienização do produto, dos utensílios e da fábrica, da produção da embalagem, o transporte, e as pessoas que trabalham em todo esse processo que não para por aí.

(8) E, como diz a Declaração Universal dos Direitos da Água:

“Art. 3º Os recursos naturais de transformação da água potável são lentos, frágeis e muito limitados. Assim sendo, a água deve ser manipulada com racionalidade, precaução e parcimônia”. Além disso, o art. 5º também fala:

“A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores. Sua proteção constitui uma necessidade vital, assim como uma obrigação moral do homem para as gerações presentes e futuras”.

(9) E para você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo que o consumo de uma água de qualidade não só retarda o envelhecimento mas também ajuda a mantermos o nosso organismo em bom funcionamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: (10) Observamos que para todas as coisas precisamos de água e o principal ÁGUA POTÁVEL. (11) ‘E se você usa preserve’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

[HTTP://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM](http://espacodeeducar.blogspot.com)

ESTADAO.COM.BR

ANEXO 3 - VERSÃO FINAL DE PARTE DOS TEXTOS PRODUZIDOS

Texto 1

Uma Gota de Vida

Resumo: O presente texto abordará breve discussão e reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inconsequente de nosso maior bem natural: a água. Levando em consideração a presente escassez e a futura inexistência da mesma no planeta. Bem como podemos observar: há cada vez menos água ao nosso redor e se continuarmos agindo inconscientemente haverá cada vez menos.

Palavras-chave: Água, poluição e conscientização.

Introdução: A água é um bem que abrange grande parte da superfície terrestre. Portanto discutiremos formas de conscientização para acabar com a crescente poluição de rios, lagos, nascentes, mares. Considerando principalmente que é dever de toda sociedade refletir sobre essa prática abusiva de poluição, sendo que, mesmo sabendo das consequências de seus atos não agem corretamente, devemos preservar a água potável do planeta, de modo que em um futuro próximo ou distante, possamos consumi-la abundantemente. O texto está estruturado da forma seguinte: em “Comentando sobre o assunto” discute-se a questão não só da água ser o nosso bem natural mas também como devemos preservá-la, cita também informações sobre a importância da água em simples hábitos diários; e em “Considerações finais”, consta breve comentário sobre o assunto.

Comentando sobre o assunto:

Segundo informações contidas em <http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>: “A água é essencial para todos os seres vivos e cobre 70% da superfície da terra”. Relata também que os oceanos são maioria, com 97,2% de toda a água do planeta, entretanto não podemos consumir água do mar.

Dessa forma, podemos então concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. Logo, podemos concluir que nem toda água pode ser consumida.

Embora boa parte da população já tenha se conscientizado a respeito da água, ainda é

preciso mais colaboração, pois cerca de 70% do nosso corpo é água. As pessoas poluem por meio de ações indiretas, entretanto, não percebem que essas ações as atingem de forma direta. Para um simples ato, como o de comer uma maçã, por exemplo, são gastos em média 70 litros de água, para um quilo de carne, 15.500 litros. Podemos também calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como uma camisa de algodão, onde são gastos 2.700 litros de água. Logo, damos-nos conta de que usamos água para absolutamente tudo. Além disso, para algumas pessoas o acesso a água potável é ainda um desafio. Sabendo disso, devemos preservá-la à proporção que sintamo-nos seguros em relação à futura geração.

A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, pois juntos somos capazes de mudar a forma com que agem as pessoas a respeito da água. Pois, caso continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem e habitaremos um “planeta Marte”. Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, ora não jogando um papel de bala em um rio, ora aconselhando nosso vizinho a fazer o mesmo, ora educando as crianças a não poluir a água. Logo poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. Visto que a água constitui uma necessidade vital de ser humano, é dever preservá-la, para que a mesma não se torne um inimigo mortal devido a contaminação e nem precisa ser disputada em sociedade.

O fim da poluição depende apenas de nós porque, se cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água. O acesso à água potável ainda é, infelizmente, um desafio diário para grande parte da população mundial. Há países em que a água é facilmente acessível e outros onde conseguir água é uma tarefa arriscada e difícil. Esse será o nosso destino, se não pararmos de poluir e desperdiçar água. Se continuarmos a poluir inconsequentemente, a presente escassez se tornará a futura inexistência. Devemos preservar a água para que como a muitos anos, ela continue abundante.

Segundo informações obtidas através de dados da Organização Mundial de Saúde, “mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morre todo ano de doenças diarreicas. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares”. Várias doenças são transmitidas através da água e nós somos os principais responsáveis por toda a sujeira encontrada na mesma. A conscientização a respeito da poluição deve ser frequente e contínua antes que percamos o maior bem da humanidade.

Considerações finais:

Portanto, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os segmentos

sociais pois, além de não se tratar de um problema apenas local, pode trazer sérias consequências para o futuro de toda uma nação. Devemos cuidar da água com o mesmo carinho e atenção como o que demos por alguém que amamos.

Se a escassez não for combatida a tempo, talvez uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do maior bem natural da humanidade. É dever de toda nação preservar, a fim de que possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança: água! Por esse motivo, essa questão deve ser abordada ora em casa ora na escola, enfim, em toda sociedade. Para não faltar, a solução é cuidar.

Referências:

<http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>

<http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2011/agua-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-de-amanha>

<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>

<http://estadao.com.br>

ParanáOnLine

Texto 2

Se você usa, preserve

RESUMO: Este texto está direcionado a uma breve dialogação sobre os efeitos humanos causados sobre a água. Para construção do seguinte texto, foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, o que deu disponibilidade que sustentam as informações apresentadas neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: água, ser humano, sobrevivência

INTRODUÇÃO: A falta de cuidados com a água não está somente voltada ao desperdício, mas principalmente à poluição. Lembrando que não devemos apenas argumentar em belos textos, entrevistas, documentários, e outros meios de informação que é preciso preservar a água mas sim agir de forma correta perante atitudes do dia a dia, para assim dar exemplo as novas gerações que não apenas preserve a água mas também de um bom exemplo aos demais que ainda não sabem da grande importância desse líquido para a humanidade.

COMENTANDO SOBRE O ASSUNTO: Para ver como você gasta muita água de forma indireta em pouco tempo, imagine que durante o dia você apenas consumirá uma xícara de café, algumas bolachas e 1 maçã, você em média gastará 2.910 litros de água doce 'potável', apenas até a produção do fruto na planta, tirando a higienização do produto, dos utensílios e da fábrica, da produção da embalagem, o transporte, e as pessoas que trabalham em todo esse processo que não para por aqui.

E como diz a Declaração Universal dos Direitos da Água:

“Art. 3º - Os recursos naturais de transformação da água potável são lentos, frágeis e muito limitados. Assim sendo, a água deve ser manipulada com racionalidade, precaução e parcimônia”, e além disso o art. 5º também fala: “A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores. Sua proteção constitui uma necessidade vital, assim como uma obrigação moral do homem para com as gerações presentes e futuras”.

E para você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo que consumindo uma água de qualidade retarda o envelhecimento, e ajuda mantermos o nosso organismo em bom funcionamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Observemos que para todas as coisas precisamos de água e o principal ÁGUA POTÁVEL.

E 'se você usa, preserve'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

<http://espaço de educar.blogspot.com>

ESTADÃO.COM.BR

PARANÁ ONLINE

Texto 3

Gotas que valem ouro

RESUMO: O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre o desperdício da água em nossa sociedade. Abordando os pontos: O Dia Mundial da Água, desperdício e formas de economizá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Água, desperdício e poluição.

Introdução: O dia mundial da água é comemorado no dia 22 de março, visando à despoluição da água, o excesso de desperdício e formas de economizá-la. O texto está estruturado da seguinte forma: em “DEVER DO SER HUMANO”, em “DISCUTIR A QUESTÃO DO DESPERDÍCIO” e em “ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONSTA BREVE COMENTÁRIO SOBRE O ASSUNTO”.

Dever do Ser Humano

No dia 22 de março, há várias pessoas que param o que estão fazendo e comemoram o dia Mundial da Água, importante bem natural e o líquido necessário para a nossa sobrevivência.

Há cada ano variam os temas do Dia Mundial da água, afim de que a população se conscientize cada vez mais.

A água é essencial para todos os seres vivos cobrindo cerca de 70% da superfície da terra. Os oceanos são responsáveis por 97,2% de toda água do planeta, entretanto não podemos tomar a água do mar, por isso devemos preservar as fontes de água doce pois isso não vem acontecendo muito.

Segundo (<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>), a água é essencial para todos os seres humanos, animais, para todos os seres vivos; portanto não devemos desperdiçar e poluir a água.

Entretanto, se não cuidarmos do nosso bem natural, logo estaremos sem ela e ninguém quer que isso aconteça. Pois, segundo (<http://espaço de educar.blogspot.com>) “Para comer uma maçã foram gastos 70 litros de água até na hora de comer nossos alimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

Fica claro então que a questão sobre a água deve ser discutida amplamente, ou seja, por todos os segmentos sociais. E não se trata de um pequeno problema.

Por isso, é dever do ser humano cuidar da água, pois ela não é eterna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

[HTTP://ESPACODEESTUDAR.BLOGSPOT.COM.BR/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.HTML](http://ESPACODEESTUDAR.BLOGSPOT.COM.BR/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.HTML)

Texto 4

Não deixe que acabe essa grandez...

Nesse dia tão importante, 22 de março comemora-se o dia mundial da água. Portanto nós, seres humanos, devemos refletir um pouco em relação a água nosso bem tão precioso e necessário em nossas vidas.

Todos nós sabemos que precisamos dela em nosso dia-a-dia em quase tudo que fazemos. Mas a água, nos dias de hoje, está sendo muito mal cuidado, pois a poluição, contaminação, os rios usados como depósito de lixo, tudo isso são fatores que contribuem para a escassez dessa presiosidade.

Portanto, se continuar assim, do jeito que está, talvez as próximas gerações já sentirão falta dela.

No dia 22 de março além de refletir, todos nós deveríamos diminuir em nossas casas o consumo de água potável, e levar esse ensinamento para o nosso dia-a-dia, porém se cada um colaborasse e fizesse a sua parte seria uma grande ajuda para esse problema tão grande em nosso planeta.

A água é tão importante que não devemos desperdiçá-la, porém quem faz isso quando menos esperar irá lhe faltar essa preciosidade. E não terá razão para lamentar, pois colaborou para esse mal da natureza. A água está tão desvalorizada q em pouco tempo não teremos mais ela.

Portanto, com atitudes fáceis e simples, podemos colaborar para que a escassez da água fique cada vez mais longe, como por exemplo: ora diminuir o tempo no banho, ora diminuir o tempo para lavar o carro etc, e sentiremos os resultados de nossos atos logo que grande parte da população agir.

Hoje em dia a água é pouco valorizada, em muitos lugares ela já falta, mas, mesmo assim as pessoas não se dão conta que se ela acabar nós acabaremos também! O desperdício de água esta almentando porque o ser humano não se concientize.

Mas essa proposta só seria eficaz se todos colaborassem e tivessem em mente o quanto estariam ajudando. Por isso, colabore e faça sua parte. Cuide da água desde que não desperdice, pois a água é tão importante quando o ar que respiramos.

Afinal, nós não podemos deixar que essa grandeza acabe pois sem água não existe vida. Pare e pense um poco nas próximas gerações que nem nasceram ainda, e em breve viverão aqui.

Texto 5

Nossas ações, nossas consequências

Resumo = O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre os efeitos da poluição da água e as suas soluções para mudar esse problema ambiental que está afetando o mundo inteiro.

Palavras-chave = Poluição, Água

Introdução

A poluição das águas está aumentando a cada ano, isso, na maioria das vezes, é causado pelos humanos e indústrias. Mas também devemos mudar os nossos atos, pois, sem a água, não temos como sobreviver. Com simples ações, como não jogar lixos em encosta do rio e denunciar a indústrias que jogam os esgotos nos lagos, rios e mares logo conseguiremos despoluir os rios. No texto, vamos discutir sobre quais tipos de poluição existem, qual é mais prejudicial à saúde e como podemos reverter esses problemas.

Comentando sobre o assunto

Segundo Magossi e Bonacella, “quando ouvirmos ou lemos algo sobre poluição, logo nos vem a idéia de alguma coisa que é de exclusiva responsabilidade do ser humano. Apesar de isso ser correto para a imensa maioria dos casos, mas também temos de reconhecer que além da poluição causada pelas pessoas (chamada de antropogênica) há, também, a poluição natural. A poluição natural é causada por fenômenos naturais, como a erupção do vulcão, ou um furacão, ou mesmo uma chuva. Já a antropogênica resulta da atividade humana, como a indústria, a agricultura, etc” (MAGOSSI e BONAVELLA, 2003, p 30,31)

Dessa forma, damos á entender que nós, seres humanos, somos os que mais prejudicam o meio ambiente, porque jogamos lixos, restos de agrotóxico, esgotos, e muito mais, em lugares errados como a água. A poluição é toda ocorrência que altera as características originais de um meio. Assim, um lago utilizado para abastecimento de água ou para a pesca estará poluído quando não puder mais se prestar a estas funções.

As maiores causas da poluição são os esgotos por contaminarem as águas que consumimos, principalmente pela falta de sistemas adequadas para sua captação, transporte e tratamento; As substâncias tóxicas usadas na agricultura, porque, na maioria das vezes, os agricultores enterram as embalagens agrotóxicas as quais acabam vazando e atingindo as nascentes; As águas industriais, por causa que ocorre negligência no tratamento das águas antes de despejá-las nos rios e acidentes e descuidos, que propiciam

o lançamento de muitos poluentes nos ambientes aquáticos; Radiação, por que ela se encontra nas formas sólida, líquida e gasosa, caso ocorra um vazamento, acontecerá um acidente gravíssimo, pois nós seremos contaminados muito fácil, por alimentos, ar e principalmente água. Um copo d'água natural pode ser vítima de outro tipo de poluição muito menos visível, mas também igualmente prejudicial, que é a poluição térmica, ou seja, seu aquecimento pela atividade humana. Ela acontece geralmente quando industria ou usinas geradoras e eletrecidade nos rios, lagos ou mares águas residuárias e de resfriamento com temperaturas até 25 graus centígrados mais elevados do que as daqueles corpos d'água.

Contudo a ciência jpa encontrou alguns meios de evitar a poluição nas águas meios de evitar a poluição nas águas como: hoje o tratamento de esgotos já conta com diversos processos físicos, químicos e biológicos, essas técnicas são desenvolvidas para que não sejam jogadas diretamente os esgotos nos rios, logo nos traz benefícios pois assim evita a poluição na água. Diversas técnicas agrícolas têm sido desenvolvidas para evitar que substancias venenosas atinjam as águas superficiais, Os compostos orgânicos como o petróleo, também já contam com método de controle anti poluição das águas industriais. Já ná poluição radioativa a ciência ainda não encontrou uma solução para diminuir os acidentes radiotivos.

Algumas considerações

É evidente, então, que a melhor solução é todos se unirem e formar uma corrente de conscientização que permite saber que, sem a água, não sobrevivem as indústrias ajudarem a evitar acidentes. Portanto logo teremos os rios do Brasil quase todos despoluídos. A poluição das águas é um problema extremamente sério e profundamente complexo, que tem exigido medidas igualmente sérias e profundas para que não haja um comprometimento da própria existência da vida na Terra

MAGOSSI L.R. , Bonacell P.H. Poluição das águas

<https://skydrive.live.com/redirect.aspx?cid=6a46a2cc5d56211b&page=browse&resid=6A46A2CC5D56211B!152&sc=Documents&authkey=!ANF3t3A7dJ2eU8k&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=SkyMail>

ANEXO 4 - VERSÃO ORIGINAL DOS TEXTOS QUE SERVIRAM DE CORPUS PARA AS REFLEXÕES E ANÁLISES

A água

A água é um bem material muito utilizado pelas seres vivos não só humanos mas por animais também, no dia 22 de março é o dia da água.

No nosso planeta temos cerca de 70% da superfície da terra em água. Porém muitas pessoas não cuidam da água, jogam lixo, produtos tóxicos, isso polui a água, os animais sofrem muito com isso pois não tem que tomar água suja e não só isso estão ariscando sua vida. No dia Mundial da água devemos mudar nossas atitudes, pois o nosso planeta precisa ser protegido, se não um dia todos morrerão por falta de água.

Logo conclui que a água é um bem natural muito importante para nossa sobrevivência e devemos preservá-la.

Um grande vilão: O desperdício

Resumo: O texto está relacionado a uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água. Mas a "ONU" se preocupou com o estado de preservação desse bem natural, pois sabemos que dois terços do planeta terra é formado por este precioso líquido, porém existe pouca quantidade, cerca de 0,08% do total de água do nosso planeta é constituído por água potável, ou seja, própria para o consumo.

Palavras-chave: desperdício, água, controle.

Introdução:

apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo "rios e lagoas, em geleiras e aquíferos, chuva e neve" a quantidade de água, que diferentes países conseguem extrair para fornecer a suas cidades varia bastante, a água é um bem natural e todos sabem muito bem disso. Não é suficiente para que todos tenham acesso a esse recurso natural potável, ou seja, próprio para o consumo. Pois ela é muito importante para os seres vivos.

Desmontando sobre o assunto:

Segundo fontes do site "IG São Paulo" - 22/03/2011, o Dia Mundial da Água acontece no dia 22 de março e é uma data para conscientizar o mundo sobre o consumo excessivo e desperdício do líquido que é essencial à vida. Porque a água está acabando, pois as pessoas não sabem cuidá-la.

Alguns exemplos do site 16 abordam que, para comer uma maçã, em média foram gastos 70 litros de água. Um copo de cerveja, 75 litros, uma xícara de café, 140 litros e um quilo de carne, 15.500 litros de água. É possível calcular também o uso da água em produtos que compramos como roupas, por exemplo. Uma camisa de algodão exige 2.700 litros de água. Se continuarmos desse jeito, quanto mais água desperdiçarmos, menos água teremos.

Com esses dados, é possível verificar que os números são altos porque contam o quanto de água foi necessário para se obter um produto. O leite do café inclui não só a parte de água quente que é adicionada ao café, mas também o quanto de água foi necessário na plantação do produto, assim como em toda sua cadeia produtiva.

O site também cita que, de acordo com a "Water Footprint Foundation", a média global para a pegada hídrica de uma pessoa é de 1.243 litros por ano, na Alemanha, 15.451 nos Estados Unidos, isso chega a 2.283, no Brasil, 1381 litros, e na Índia, é de 702 litros.

Algumas considerações:

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 3500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morrem todo ano de doenças diarréicas, incluindo a cólera. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares.

Segundo o censo de 1961, redigido no ano 2000, o serviço de abastecimento de água no Brasil cobre 89% de sua população.

Referências Bibliográficas:

<http://exposdeducar.blogspot.com.br/2011/03/planumunda-da-qua-da-de-nossa.html>