



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

IDÁLIA CAVALCANTI PARENTE

**TEORIA DA ACESSIBILIDADE E PROCESSOS REFERENCIAIS: A
CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE OBJETOS DE DISCURSO POR ALUNOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O JORNAL
ESCOLAR**

FORTALEZA – CEARÁ

2016

IDÁLIA CAVALCANTI PARENTE

**TEORIA DA ACESSIBILIDADE E PROCESSOS REFERENCIAIS: A
CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE OBJETOS DE DISCURSO POR ALUNOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O JORNAL
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helenice Araújo Costa

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Parente, Idália Cavalcanti.

Teoria da Acessibilidade e processos referenciais: a construção conjunta de objetos de discurso por alunos de ensino fundamental na produção de textos para o jornal escolar [recurso eletrônico] / Idália Cavalcanti Parente. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 193 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

1. Cadeias Referenciais. 2. Fatores de Acessibilidade. 3. Texto. 4. Interação. I. Título.

IDÁLIA CAVALCANTI PARENTE

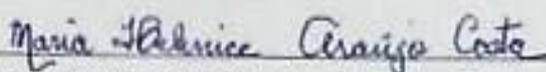
TEORIA DA ACESSIBILIDADE E PROCESSOS REFERENCIAIS: A
CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE OBJETOS DE DISCURSO POR ALUNOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O JORNAL
ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

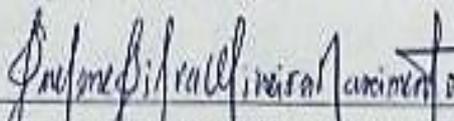
Aprovada em: 01 / 08 / 2016.

BANCA EXAMINADORA



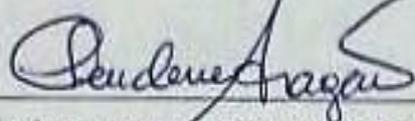
Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento (1º membro)

Universidade Estadual do Ceará – PROFLETRAS/UECE



Prof.^a Dr.^a Claudene de Oliveira Aragão (2º membro)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Quão formosa sois, ó Maria!

AGRADECIMENTOS

Mas graças sejam dadas a Deus, que nos concede sempre triunfar em Cristo e que por nosso meio difunde o perfume do seu conhecimento em todo lugar. (II Coríntios 2:14)

À Maria, mãe de Jesus, minha mãe, personificada em minha fé em Nossa Senhora das Graças, por ser o júbilo de minha alma nos momentos felizes e nos mais difíceis...

A meus pais (*in memoriam*), pelos ensinamentos norteadores de minha vida.

A meu esposo, Carlinhos, por nossa cumplicidade incondicional; por me entender profundamente, por vezes, até mais do que eu mesma; por sua arte de dirimir minhas tristezas e angústias e avivar minhas alegrias e vitórias; por tantos e tantos grandes e pequenos gestos que somente duas almas em sintonia podem entender...

A meu irmão, Danton, por nossa trilha da vida, por nosso companheirismo, por nossos mútuos cuidados...

A meu primo-irmão Nico, apreciador profundo da língua materna, que muito cedo se foi, por uma vida de irmandade, amizade e partilha.

À tia, Maria do Egípto, por, desde cedo, despertar em mim o amor incondicional pela língua materna.

Aos tios, aos primos, às primas, por me ensinarem, por meio da convivência fraterna e primorosa, o real valor da família.

À Netinha (Ivonete), por sua participação indescritível em nossa pequena família...

Ao Diego Pereira, um amigo-irmão, por uma vida de parceria, por tudo... por tudo que não tenho palavras para dizer, até porque não há palavras, é "indizível".

À Rochelle, não só pelas apreciáveis discussões sobre filosofia e linguística, mas também por muito, mas muito mais...

À prof.^a Helenice, minha estimada orientadora, por sua presença viva, vivíssima, em minha trajetória acadêmica, pela peculiar docilidade, afetuosidade e maestria com que conduz seus orientandos. À Senhora, minha eterna gratidão e minha imensurável admiração!

À prof.^a Suelene, pelas contribuições valiosas em minha pesquisa na qualificação e pelo aceite de nosso convite para a defesa desta dissertação.

À prof.^a Cleudene, pela presteza com a qual aceitou compor a banca de nossa dissertação.

À prof.^a Laura Tey, pelas estimadas contribuições em minha pesquisa na qualificação e por aceitar o convite à suplência da banca examinadora.

Ao Valdinar Custódio, pela amizade nascida de nosso companheirismo no início de nossa carreira profissional, pelos incentivos e pela contribuição imensurável com minha vida profissional e acadêmica!

Às professoras inesquecíveis que passaram por minha vida, Aurora, Vicência, Abnisa e Lurdinha. Vocês são minha inspiração!

À Keiliane, ex-secretária do PosLa (UECE), pela docilidade, sensibilidade e gentileza no trato diário com todos nós estudantes.

À Jamille Azevedo, secretária do PosLa (UECE), por seu profissionalismo e compromisso em fazer o melhor por todos nós estudantes.

Ao grupo GEENTE, pelas trocas de ideias enriquecedoras, pela partilha do saber sempre repleta de alegrias e descobertas.

Aos alunos da TELP, pela acolhida e pelas trocas proporcionadas no período de estágio.

A meu amigo Nilson, por demonstrar seu carinho, sua atenção e seu desejo de me ver galgar essa caminhada importante; por sempre se colocar à disposição para contribuir incondicionalmente; por, a cada encontro, preocupar-se com as minhas indistintas necessidades. A você, amigo, minha eterna gratidão!

À Charliana, por seu companheirismo, por ser a ponte na prática desta pesquisa, por tanto... tanto... tanto... que palavras e gestos são impossíveis de dizer.

A Carlos Kley e todos os funcionários do Colégio, por viabilizar meu acesso à escola e condições para a prática desta pesquisa.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pela imprescindível colaboração e pelo inestimável acolhimento.

À D. Jovita, bibliotecária de Colégio em que realizamos esta pesquisa, por me acolher em “sua” biblioteca com muito carinho e por se desdobrar no excelente atendimento para a execução desta pesquisa.

À Conceição, por muitas partilhas e aprendizados... das “batatas”(eu não me esqueço! rsrs) ao mundo acadêmico...

Ao Heitor, ao Daniel e à Benedita Sipriano, amigos imprescindíveis para o meu retorno à academia, por pegarem em minha mão, por me conduzirem no desbravamento do novo.

À Patrícia e ao Magno, pelo aconchego da palavra amiga e pelo encorajamento na caminhada acadêmica.

À Ellen, por acolher minhas inquietações metodológicas e por partilhar, por vezes, comigo as aflições e as alegrias de quem também desafia a arte de conciliar trabalho e estudo.

Ao Eleildo, pela maravilhosa parceria no estágio, pela disponibilidade em apreciar carinhosamente este trabalho e pela sua grande presença em minha vida.

Ao Ítalo, por sua presteza sempre presente, por sua estimada e primorosa ajuda com o *Abstract*.

À Meysse, à Jéssica, à Lívia, ao Paulinho, à Monique, ao Lindolfo, à Sâmia, à Lyssandra, à Rafaele, anjos que, de forma inesquecível e diversificada, contribuíram com esta caminhada.

À Fernanda e à Cristina Caminha, pelo nosso tempo do qual guardo muita saudade, pela torcida constante de vocês nessa minha caminhada acadêmica.

À Cristina, à Yluska, à Jaqueline, ao Assis, pela compreensão e pelo acolhimento nesses anos de batalha.

À Santana, coordenadora de LPT, por ser meus olhos quando não os tenho... e, até mesmo, quando os tenho.

À Adriana, à Nayara e à Janaína, pela ajuda no dia a dia atribulado.

À Janne e ao Breno, pelas descontraídas conversas e pelos impulsos constantes.

A meus amigos do Departamento de Língua Portuguesa da Unichristus – Dom Luis, Ellen, Gleiciane Heitor, Helena, Silvana, Victor, por todos os momentos, por todas as palavras... ditas e não ditas.

Aos meus amigos, aos meus colegas e aos meus ex-colegas de trabalho, que passaram pela minha existência até o presente momento e que, de alguma forma, contribuíram para que eu me “recategorizasse” e continue a me “recategorizar”, dia após dia, nos diversos contextos que a vida me tem proporcionado.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

(Bakhtin)

RESUMO

Neste trabalho, que se insere no âmbito da pesquisa-ação, voltamos nosso interesse para o ambiente escolar, especialmente para o ensino da leitura e da escrita. Adotamos como pressupostos básicos uma visão sociocognitiva e interacional da linguagem, do texto e do contexto, segundo Bakhtin (1992), Beaugrande (1997), Salomão (1999), Marcuschi (2008, 2012), Koch (2008), Koch e Cunha-Lima (2009) e Hanks (2010), bem como contribuições dos postulados da referenciação, conforme Mondada e Dubois (2003), Koch (2012), Marcuschi (2008, 2006), Cavalcante (2000, 2011a, 2011b, 2013), Costa (2007), Custódio Filho (2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2006), e estabelecemos como objetivo investigar o modo como os alunos de Ensino Fundamental explicitam as escolhas lexicais para nomear os referentes, na leitura e na produção de texto para o Jornal Escolar, tendo em consideração os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001). Os participantes de nossa pesquisa foram 11 alunos matriculados no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Os dados analisados foram gerados ao longo de oficinas para confecção do Jornal Escolar, realizadas ao longo de oito encontros de uma hora-relógio cada, durante os quais, tomando em consideração os fatores de acessibilidade, desenvolvemos três atividades de construção das cadeias referenciais e realizamos entrevistas com os participantes. Para a coleta de dados, recorreremos aos seguintes instrumentos: as próprias atividades didáticas, cuja análise foi fundamental para verificar o entendimento dos participantes acerca das questões textuais relativas a nosso objeto de estudo; a observação participante, com a qual pudemos vivenciar pessoalmente o evento de nossa análise e unir o objeto de estudo ao seu contexto, valorizando a interação social e integrando o observador à sua observação, e a entrevista semiestruturada, que nos possibilitou examinar as percepções dos participantes que deixaram de ser manifestadas durante as discussões promovidas e verificar a verbalização de reflexões acerca da leitura, da escrita e dos processos referenciais. De um modo geral, os dados permitem afirmar que houve mudança na concepção e na prática de leitura e escrita dos alunos participantes. Embora em diferentes níveis de atuação, os alunos demonstraram entender a possibilidade de compreender textos e produzir textos mais coerentes com o projeto de dizer, relacionando, por meio da construção das cadeias

referenciais, a escolha das expressões referenciais aos níveis de acessibilidade cognitiva dos referentes. Atribuímos essa mudança a diversos fatores, entre os quais destacamos os seguintes: a interação natural promovida pelas atividades e o fato de os alunos verificarem nos fatores de acessibilidade uma estratégia palpável de leitura e escrita.

Palavras-chave: Cadeias Referenciais. Fatores de Acessibilidade. Texto. Interação.

ABSTRACT

In this study, within the scope of an action research, we turn our interests into the school environment, especially into the teaching of reading and writing. We adopted as basic foundations a sociocognitive interactional view on language, text and context, according to Bakhtin (1992), Beaugrande (1997), Salomão (1999), Marcuschi (2008, 2012), Koch (2008), Koch and Cunha-Lima (2009) and Hanks (2010), as well as contributions of postulates of Referencing, according to Mondada and Dubois (2003), Koch (2012), Marcuschi (2006, 2008), Cavalcante (2000, 2011a, 2011b, 2013), Costa (2007), Custódio Filho (2011), Cavalcante, Custódio Filho and Brito (2014), Kock and Elias (2006), having as objective to investigate the manner through which Elementary/Middle School students make their lexical choices explicit as to name referents, in reading and writing texts for the School Newspaper, having to consider the accessibility factors (ARIEL, 2001). The participants of our research were 11 students enrolled in a public Elementary/Middle School of Fortaleza. The data analyzed were collected through workshops aimed at elaborating the School Newspaper, carried out in eight meetings of one hour each, during which, taking into consideration the accessibility factor, we developed three activities of referential chains constructions, as well as interviewing the participants. As for the data collection, we made use of the following instruments: the pedagogical activities themselves, whose analysis was fundamental as to verify the understanding of the participants on the textual matters related to our study; the participant observation, through which we could experience personally the event of our analysis, joining the object of study to its context, valuing the social interaction and integrating the observer to its observation, and the semi-structured interview, which made possible for us to examine the participants' perceptions that were manifested during the discussions promoted, as well as to verify their verbal reflections on the reading, writing and referential processes. In a general manner, the data permitted to affirm that there was a change on the conception and reading and writing practice of the participant students. In spite of achieving different levels of performance, the students demonstrated to understand the possibility of comprehending texts, as well as of producing more coherent texts, relating, through the construction of referential chains, the choice of referential expressions to the level of cognitive accessibility of

the referents. We attribute this change to diverse factors, among which we emphasize the following: natural interaction promoted by the activities and the fact that the students perceive in the accessibility factors a palpable strategy of reading and writing.

Keywords: Referential chains. Accessibility factors. Text. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Critérios de hierarquização dos referentes	53
Quadro 2 – Fatores que afetam o <i>status</i> de acessibilidade de um antecedente ...	55
Quadro 3 – Cadeias referenciais relativas ao Texto 2 – Escritor proficiente 2	123
Quadro 4 – Cadeias referenciais relativas ao Texto 2 – Escritor proficiente 2	123
Quadro 5 – Primeira e segunda versões do texto de escritor proficiente 1 com repetição de palavras e as cadeias exploradas em cada versão	126
Quadro 6 – Primeira e segunda versões do texto adaptado com repetição de palavras e as cadeias exploradas em cada versão	133
Quadro 7 – Texto do Participante 1	139
Quadro 8 – Expressões destacadas no texto de P1	142
Quadro 9 – Texto do Participante 2	143
Quadro 10 – Expressões destacadas no texto de P2	146
Quadro 11 – Texto do Participante 10	147
Quadro 12 – Expressões destacadas no texto de P10	148
Quadro 13 – Texto do Participante 3	149

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO	23
2.1.1	Sobre a noção de contexto	28
2.2	A ESCRITA: UM PROCESSO INTERATIVO	35
2.3	O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	38
2.3.1	A referenciação	38
2.3.2	As cadeias referenciais	42
2.4	A TEORIA DA ACESSIBILIDADE	48
2.4.1	A Teoria da Acessibilidade: um caminho dinâmico para a referenciação	48
2.4.2	Critérios de hierarquização dos referentes	52
2.4.3	Fatores que afetam o <i>status</i> de acessibilidade de um antecedente	54
3	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	64
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	65
3.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.2.1	O Jornal Escolar: o contexto de nossa pesquisa	69
3.2.2	Os participantes	72
3.3	INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	74
3.3.1	Atividades didáticas	75
3.3.2	A técnica observação participante	76
3.3.3	A entrevista semiestruturada	80
3.4	FORMAS DE REGISTROS	82
3.4.1	As gravações de discussões promovidas nas oficinas	82
3.4.2	Os registros escritos	83
3.5	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	85
3.5.1	As oficinas de texto	86
3.5.1.1	Oficinas iniciais - Planejamento	87
3.5.1.2	Oficinas Motivadoras - Execução/Ação	88

3.5.1.3	Oficinas Principais - Execução/Ação	90
3.6	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	93
4	RESULTADOS DA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS E DISCUSSÃO	
	DOS DADOS	99
4.1	ANÁLISE DAS ATIVIDADES	99
4.1.1	Atividade 1 – As cadeias referenciais nos textos de escritores	
	proficientes	100
4.1.1.1	Texto 1 – Escritor proficiente 1	101
4.1.1.2	Texto 2 – Escritor proficiente 2	116
4.1.2	Atividade 2 – Verificação e reformulação de cadeias referenciais em	
	textos com repetições de palavras	123
4.1.2.1	Texto 1 – Repetição de palavras em texto de leitor proficiente	125
4.1.2.2	Texto 2 – Repetição de palavras em texto adaptado	132
4.2	ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS E ENTREVISTAS	136
4.2.1	Atividade 3 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais nos	
	textos dos alunos	138
4.2.1.1	Análise do texto do P1.....	138
4.2.1.2	Análise do texto do P2	143
4.2.1.3	Análise do texto do P10	147
4.2.1.4	Análise do texto do P3	149
4.2.2	As entrevistas	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE.....	170
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	
	a Pais	171
	APÊNDICE B – Atividade Motivadora – “Período Intruso”	175
	APÊNDICE C – Atividade 1 – As cadeias referenciais nos textos	
	de escritores proficientes	177
	APÊNDICE D – Atividade 2 - Verificação e reformulação de cadeias	
	referenciais em textos com repetições de palavras	178
	ANEXOS	179

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	180
ANEXO B – Código de Ética dos Jornais Escolares	183
ANEXO C – Texto do P1.....	184
ANEXO D – Texto do P2	185
ANEXO E – Texto do P10	186
ANEXO F – Texto do P3	187
ANEXO G – Transcrição da entrevista realizada com os alunos	188
ANEXO H – Cópia da 2ª edição do Jornal Escolar <i>Bonifácio News</i>	193

1 INTRODUÇÃO

Embora a questão da referenciação seja um tema já bastante discutido, ela ainda continua atual. Apesar dos avanços no estudo das relações entre linguagem, mente e mundo, não se chegou a certezas. Pode-se dizer, com Demo (1998, p. 33), que se chegou a um “processo dinâmico de questionamento permanente, não gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes”.

No âmbito da referenciação, assumindo uma concepção não essencialista do funcionamento da linguagem, Marcuschi (2007) afirma que o modo como nos referimos às coisas é uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sociocognitiva nele, por isso se torna impossível uma relação biunívoca entre a linguagem e o mundo, tornando-se necessário conceber as entidades referenciais em uma construção discursiva em contextos sociocognitivos.

Para isso, é necessário entender a língua como “atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Nessa mesma perspectiva de estudo de língua como atividade, o texto é visto, conforme Baugrande (1997), como um evento no qual os sujeitos mobilizam a construção de sentido, agindo sobre o discurso de forma interativa e colaborativa.

Como Baugrande (1997), Koch (2004) e Marcuschi (2008) também adotam uma visão sociocognitivista e interacional do texto e, além de reforçar os aspectos sociais dos atos comunicativos, evidenciam a interação entre os interlocutores como fator importante na construção do sentido do texto. Diante disso, espera-se que o indivíduo consiga organizar seu saber e partilhá-lo uma vez que a língua é desenvolvida em contextos situados.

É, de fato, nessa atividade interativa, que os interlocutores traduzem a realidade a sua volta, fazendo referências às coisas do mundo. Por meio de práticas discursivas e cognitivas, os objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003) são construídos e reconstruídos ao longo das práticas linguísticas em uma perspectiva negociada e compartilhada.

A fim de contemplar esse fenômeno complexo da referenciação postulado por Mondada e Dubois (2003), focamo-nos na Teoria da Acessibilidade, por entender, com Costa (2007), que este é um modelo mais flexível para dar conta do

fenômeno da referenciação, pois contempla a interação complexa de fatores textuais/discursivos como responsáveis pelas escolhas linguísticas, não separando, assim, “o que é textual do que é extratextual”. De acordo com essa teoria, os recursos linguísticos utilizados no processo de referenciação expressam diferentes níveis de acessibilidade do referente, o que possibilita que o leitor recupere informações ou parte delas, indicando o quão acessíveis estão essas informações no discurso. Portanto, a nosso ver, esse modelo é mais condizente com a análise da realidade dinâmica dos fenômenos referenciais.

Pautado nesses postulados, o objetivo de nossa pesquisa se constituiu em investigar, numa perspectiva sociocognitivista e interacional, o modo como os alunos de Ensino Fundamental explicitam as escolhas lexicais para nomear os referentes, na leitura e na produção de texto para o Jornal Escolar, tendo em consideração os fatores de acessibilidade.

Como podemos ver, embora o foco maior desta pesquisa seja a produção de textos escritos, entendemos que a escrita não pode ser separada da leitura, pois as práticas da linguagem estão abrangendo constantemente ambas as modalidades, uma vez que se torna imprescindível fazer uso do ler e do escrever de forma inter-relacionada para dar conta das demandas de leitura e de escrita que a própria sociedade nos impõe.

Então, vislumbrando essa situação, para o alcance do objetivo deste experimento, procuramos, à luz da Teoria da Acessibilidade, voltar o nosso olhar para a construção das cadeias referenciais, inicialmente, em textos de escritores proficientes, para, por meio da leitura dialogada, possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a dinâmica da construção dos referentes; em seguida, em textos de escritores proficientes com repetições de palavras (um deles adaptado para esta atividade), para que os alunos, por meio da leitura e da escrita, pudessem interferir na construção das cadeias referenciais e, por fim, nos textos escritos pelos próprios alunos para o Jornal Escolar, a fim de que, após ampla reflexão sobre a construção das cadeias referenciais, eles pudessem, como leitores do próprio texto, rever e modificar as expressões referenciais escolhendo aquelas que melhor coadunassem ao seu projeto de dizer.

Em se tratando da aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação ao ensino da língua materna tendo em vista o olhar do leitor e escritor-aprendiz,

percebemos a exígua quantidade de trabalhos, dentre os quais destacamos os seguintes: Monteiro (2014) e Rodrigues (2015). Em Monteiro (2014), a autora analisa o desempenho de estudantes de uma escola pública estadual no processo de interpretação de questões de atividades didáticas de língua materna, elaboradas a partir de uma perspectiva sociocognitiva da referência. Depois de empreender um vasto estudo dos pressupostos teóricos da referenciação relativos à leitura e verificar a abordagem desses pressupostos em manuais didáticos adotados por escolas, a autora destaca, como um exemplo bem-sucedido de transposição didática dessa teoria, a revista *Siaralendo*, material que contempla a língua materna, direcionado aos alunos do 9º ano das escolas públicas estaduais do Ceará. A partir daí, em um trabalho realizado em sala de aula explorando a leitura, examina se as potencialidades comunicativas percebidas nesse material são sentidas e aproveitadas pelo aluno. Com as análises realizadas e os resultados obtidos, a autora nos suscita vastas reflexões no sentido de reformularmos procedimentos-chave vigentes na escola no que se refere às atividades de leitura com o aluno. Já em Rodrigues (2015), a autora investiga, também numa perspectiva sociocognitiva e interacional, que formas referenciais alunos que escrevem para o *Jornal Escolar* usam para intitular seus textos após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto. Agregando os pressupostos de leitura, escrita e referenciação, a autora conduz, em oficinas, atividades de leitura e escrita voltadas para o título e constata que, após serem conscientizados da importância desse elemento, os alunos desenvolvem título mais articulado com o texto e com suas intenções, fazendo referência a elementos que não estão apenas na superficialidade do texto, mas também no contexto situacional.

Diante dessa breve exposição, convém salientarmos que estamos evidenciando o merecido destaque a pesquisas que assumem a perspectiva sociocognitiva de texto no contexto escolar voltando o olhar para o leitor e escritor-aprendiz, aspecto que também faz parte de nosso trabalho. Reconhecemos as legítimas contribuições dos trabalhos de Monteiro (2014) e Rodrigues (2015); mesmo assim, percebemos espaço para nossa pesquisa, uma vez que buscamos realizar um trabalho com a referenciação na leitura e na escrita de alunos do Ensino Fundamental, numa abordagem sociocognitiva e interacional embasada nos pressupostos da Teoria da Acessibilidade, o que confere seu ineditismo.

Acreditamos, portanto, que nosso trabalho é relevante não só pela posição que ele ocupa entre os estudos do campo da referenciação, mas também pelo fato de podermos colaborar para as reflexões feitas quanto aos estudos da referenciação e para a fomentação das discussões atinentes à aplicação desses pressupostos ao ensino da língua materna, unindo, assim, pesquisa e ensino.

Cientes da importância de um trabalho voltado para o olhar do leitor e escritor-aprendiz, ao longo deste experimento, estruturamos nossa reflexão a partir das seguintes questões: a) Os alunos participantes da pesquisa demonstram alguma atenção a aspectos ligados à acessibilidade no processo de leitura e escrita de textos? Em caso positivo, como isso ocorre? b) Como uma discussão, pautada nos fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001), pode favorecer uma melhor percepção das intuições do aluno sobre a referenciação e possibilitar uma interação mais reflexiva centrada nas potencialidades do texto? c) De que modo, ao interagir com seus pares e com o professor, o aluno mudará a maneira de tratar a referenciação ao ler e elaborar textos?

Com o propósito de investigar essas questões, promovemos oito encontros de uma hora-relógio cada, período durante o qual desenvolvemos quatro atividades de construção das cadeias referenciais pautada na Teoria da Acessibilidade. Os participantes de nossa pesquisa foram 11 alunos matriculados no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Recorreremos aos seguintes tipos de instrumento e técnica para a coleta dos dados: as próprias atividades didáticas, cuja análise foi fundamental para verificar o entendimento dos participantes acerca das questões textuais relativas a nosso objeto de estudo; a observação participante, técnica pela qual pudemos vivenciar pessoalmente o evento de nossa análise e unir o objeto de estudo ao seu contexto, valorizando a interação social e integrando o observador à sua observação, e a entrevista semiestruturada, que nos possibilitou examinar as percepções dos participantes que deixaram de ser manifestadas durante as discussões promovidas e verificar a verbalização de reflexões acerca da leitura, da escrita e dos processos referenciais.

Quanto à estruturação organizacional, este trabalho apresenta, depois desta introdução que compõe o primeiro capítulo, três outros, seguidos das considerações finais, das referências e dos anexos do experimento. Compondo

esses três capítulos, estão o referencial teórico que norteia a pesquisa, a metodologia bem como os dados coletados e interpretados no decorrer do processo.

No segundo capítulo, traçamos um quadro teórico ao qual recorreremos para o desenvolvemos do trabalho. Esse capítulo se organiza em quatro seções maiores, entre as quais discutimos, na primeira, a noção de texto e de contexto, na perspectiva sociocognitiva e interacional de linguagem, segundo Bakhtin (1992), Beaugrande (1997), Salomão (1999), Marcuschi (2008, 2012), Koch (2008), Koch e Cunha-Lima (2009) e Hanks (2010), com a qual trabalhamos nesta pesquisa. Na segunda, à luz dessa concepção sociocognitiva e interacional de texto, apresentamos as atividades de escrita como processos de interação, e não como produto acabado, conforme Marcuschi (2002, 2008), Koch e Elias (2014). Na terceira, abordamos a questão da referenciação e das cadeias referenciais de acordo com Mondada e Dubois (2003), Koch (2012), Marcuschi (2006, 2008), Cavalcante (2000, 2011a, 2011b, 2013), Costa (2007), Custódio Filho (2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2006) e, na quarta seção, centramos o estudo da referenciação na Teoria da Acessibilidade conforme Ariel (2001) e Costa (2007).

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia adotada para realizar a pesquisa. Inicialmente abordamos as características da pesquisa, que pode ser enquadrada como pesquisa-ação consoante os autores em que nos baseamos. Em seguida, apresentamos o contexto e o perfil dos sujeitos envolvidos bem como os instrumentos e técnica de coleta utilizados. Na sequência, descrevemos os procedimentos de geração de dados, destacando as oficinas para a produção do Jornal Escolar que contemplaram os seguintes momentos: 1) o primeiro constou de atividades de leitura com textos de escritores proficientes e de atividades de leitura e escrita com texto de escritores proficientes com repetições de palavras (um dos textos que compõe essa atividade foi adaptado) e 2) o segundo constou de atividades de leitura e escrita com texto dos próprios alunos e, por fim, do resultado das entrevistas. Ao final deste capítulo, apresentamos as categorias definidas para orientar a análise.

No quarto capítulo, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, discutimos os dados em duas etapas considerando as estratégias utilizadas. Na primeira, relatamos o processo de leitura dialogada de duas atividades com dois

textos cada uma em que observamos a participação dos alunos numa delas, para a verificação das cadeias referenciais, e na outra, para verificação e reconstrução dessas cadeias referenciais levando em conta a acessibilidade do referente. Na segunda etapa, descrevemos o processo de leitura dialogada, em pequenos grupos, dos textos dos próprios alunos, para a verificação e reformulação das cadeias considerando a acessibilidade do referente e apresentamos, em seguida, o resultado das entrevistas realizadas.

Nas considerações finais, retomamos as questões levantadas na pesquisa e apresentamos algumas impressões advindas dos processos observados e das reflexões realizadas a partir deles. Seguem-se, então, a exposição das referências citadas e, finalmente, o apêndice e os anexos, que reúnem os principais documentos que envolveram a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvérsado, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências.”

(Bakhtin)

Neste capítulo, esboçaremos os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação no que se refere à acessibilidade do referente. Considerando os fatores envolvidos no problema que investigamos, achamos relevante, inicialmente, apontar as concepções de texto e contexto na perspectiva sociocognitivista e interacional da linguagem com a qual trabalhamos na pesquisa, evidenciando o processo de leitura e de escrita. Em seguida, apresentamos pontos importantes da referenciação, das cadeias referenciais, para, depois, centramos nossa atenção na Teoria da Acessibilidade, a fim de investigar a construção conjunta de objetos de discurso nos textos de alunos destinados ao Jornal Escolar.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO

Ao longo dos estudos realizados até meados da década de 1960, as pesquisas linguísticas limitavam-se ao estudo da frase. Isso foi determinante para que os docentes pautassem o ensino e a aprendizagem da língua materna nas regras gramaticais e no vocabulário. Entretanto, a partir da década de 1960, com o início dos estudos no âmbito da Linguística Textual, surgiram novos estudos atinentes às relações interfrásticas e à gramática do texto, à produção, à recepção e à interpretação de textos.

Com essa evolução desde a década de 1960, diversas concepções de texto têm sido adotadas a fim de atender os mais diversos propósitos. Para Marcuschi (2008), essas concepções de textos que sofreram as modificações no decorrer da evolução da Linguística Textual estão ligadas à perspectiva de língua proeminente em cada época: a formalista (língua como forma ou estrutura), a da Teoria da Comunicação (língua como instrumento), a cognitivista (língua como

atividade cognitiva) e sociointeracionista (língua como atividade sócio-histórica, cognitiva, sociointerativa situada). É com base nessa relação língua e texto que se tem considerado as mais variadas concepções de texto no decorrer dos estudos da Linguística Textual.

Dentro da perspectiva sociointeracionista, o texto passa a ser entendido como processo de interação por meio da ação verbal. Essa questão nos remete à língua na visão bakhtiniana, que prima por seu aspecto dinâmico e dialógico em que a interação verbal constitui sua realidade fundamental. Nesse sentido, Bakhtin (1992) preleciona que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 125).

Essa perspectiva de linguagem nos reporta ao sujeito concebido como ser social, construído ao mesmo tempo pela interação com o outro e pelas relações com a sociedade. Nessa interação, o diálogo é tomado em uma perspectiva mais ampla, não se restringe, pois, apenas à comunicação face a face, mas se refere a toda comunicação verbal.

A partir desses postulados relativos à linguagem, podemos entender que, em uma comunicação verbal, há uma coprodução discursiva entre os interlocutores, os quais são os responsáveis pela construção dos sentidos. Sobre a participação dos interlocutores na construção discursiva, Bakhtin (1992) nos esclarece que

a palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio). (p. 350)

Essas palavras de Bakhtin nos levam a compreender a relação dialética que há entre os interlocutores diante dos discursos produzidos. Nessa relação, ao mesmo tempo em que o discurso pertence a alguém, também pertence ao outro, pois o discurso surge das práticas discursivas historicamente constituídas. Nesse

processo de interação entre os interlocutores, o enunciado elabora-se em função do outro e reflete, portanto, as condições específicas das esferas da atividade humana.

Essa visão dialógica da linguagem constitutiva do sentido do discurso está associada a uma perspectiva de texto. Sobre o texto, Bakhtin (1992) assevera que

O lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido 'não está lá', mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se do (sic) leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz. (p. 290).

Dialogando pacificamente com essa terceira concepção, surge, mais tarde, talvez como desdobramento da Virada Pragmática, a concepção sociocognitivista da linguagem, muito defendida por autores como Salomão (1999), Marcuschi (2007, 2008) e Koch (2002,2004). Salomão (1999) compreende a linguagem dentro dessa perspectiva como “**operadora da conceptualização socialmente localizada** através de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo.” (SALOMÃO, 1999, p. 64. grifos da autora). A autora destaca, por exemplo, a problemática da escassez da forma linguística por meio da subdeterminação do significado pelo significante. Salomão (1999) defende que o sentido não está na linguagem, mas esta nos fornece “pistas” para operacionalizarmos as situações. A concepção sociocognitivista contrapõe-se à ideia de segmentação entre externalismo e internalismo, uma vez que os sujeitos nessa perspectiva interagem mutuamente e constroem suas “versões do mundo” - como disseram depois Mondada e Dubois (2003) – por intermédio de um complexo processo que une mundo interior e mundo exterior.

Para Koch (2008, p.31), na perspectiva sociocognitivista, “o tipo de relação que se estabelece entre linguagem e cognição é estreito, interno, de mútua construtividade.” Seria, portanto, a linguagem o mediador entre o mundo biológico e o mundo social. É importante considerar que tal definição evoca uma noção de contexto enquanto um lugar onde se constroem e reconstroem as significações. Seria ele, na visão de Koch (2008, p.31), “o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado.” O

texto, na visão sociocognitivista, seria o próprio lugar dessa interação onde os “sujeitos ativos se constroem e por ele são construídos”. A Produção da linguagem, portanto,

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 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, grifos da autora).

Um ponto importante da Linguística Textual sobre texto que merece ser evocado é o que nos diz Bentes e Resende (2008, p.28). Esses autores ressaltam que, a partir do deslocamento teórico - que amplia essa relação entre língua e texto para língua, texto e contexto - emerge a noção de textualidade, proposta por Beaugrande e Dressler (1981). Surge também, segundo Bentes e Resende (2008, p. 27), uma nova abordagem do fenômeno textual a partir das influências da teoria da atividade verbal e da teoria dos atos de fala. Nesse sentido, “a linguagem, no arcabouço teórico de ambas, é entendida como uma forma de atividade humana construída nas/pelas interações sociais estabelecidas por interlocutores dotados de objetivos comunicativos”, e o texto passa a englobar “a qualidade de formas de ação verbal” (BENTES E RESENDE 2008, p. 29).

Conforme Bentes e Resende (2008, p.30), em Beaugrande (1997), há o aprofundamento do duplo caráter do texto: artefato linguístico e processo sociocultural, e a textualidade, então, passa “de propriedade interna a um texto-artefato para ‘princípios da textualidade’”. Essa mudança na perspectiva de textualidade, segundo Bentes e Resende (2008, p.30) “é um passo decisivo [...] para o estabelecimento visceral entre *língua x texto e contexto*” (grifo das autoras).

Marcuschi (2008) enfatiza a concepção de texto de Beaugrande (1997) que o toma numa perspectiva sociocognitiva como “um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Para Marcuschi (2008, p. 80), essa definição guarda enorme riqueza e evidencia como implicações diretas dessa concepção de texto os seguintes aspectos: ser visto como “um sistema de conexão entre vários elementos”, ser “construído numa orientação de multissistemas”, ser “evento interativo”, compor-se “de elementos que são multifuncionais”.

Assim, a língua é tomada não apenas como forma, mas sim como uma atividade linguística, e o texto não apenas como um artefato linguístico, mas sim como um evento comunicativo. É importante clarificar que não desconsideramos o texto como artefato linguístico, mas entendemos que é necessário congregarmos a essa ideia o reconhecimento das semioses de um processo de interação que envolve os sujeitos e o mundo.

Nessa direção, Marcuschi (2008, p. 87) expõe que o texto, de um lado, se ancora no contexto situacional e, de outro, se refere às relações semânticas ocorridas no interior do próprio texto, ou seja, as relações cotextuais. Acrescenta que essas relações que se instituem entre o texto e a situacionalidade ou inserção cultural, social histórica e cognitiva (que envolve os conhecimentos individuais e coletivos) são ditas contextuais.

Hanks (2008), por sua vez, elucida que se torna de grande valia entender o que é textualidade para se entender o que é texto, pois considera esses conceitos “livremente interconectados” entre si e com outros conceitos, dentre os quais é importante destacar “co-texto”, e “con-texto”. De acordo com Hanks (2008, p.75), este se refere ao “ambiente mais amplo (linguístico, social, psicológico) ao qual o texto responde e sobre o qual ele opera”, e aquele alude ao “fragmento discursivo que está associado a uma porção textual num dado texto”. A partir desses postulados, Bentes e Resende (2008, p.32) evidenciam que, para Hanks (2008), “a noção de ‘con-texto’ é constitutiva das e constituída pelas noções de texto e textualidade, estando ambas ainda em diálogo com outras noções, como ‘co-texto’, ‘meta-texto’, ‘pré-texto’ e ‘sub-texto’”.

Para Hanks (2008), a depender da variedade de aspecto que se propõe compreender, a concepção de “texto” muda. Além disso, as abordagens da análise textual podem ser diferenciadas a depender de como essas abordagens constituem o texto como objeto de estudo. Mesmo considerando essas questões, Hanks (2008), com base nas perspectivas advindas de suas pesquisas, chega a considerar que o “‘texto’ é a forma linguística unida à sua interpretação discursiva” (p. 75) e “a textualidade, como estilo verbal, é uma propriedade funcional da língua, difusa na fala e convencionalizada na estrutura semântica e sintática” (p.76). Diante dessa perspectiva adotada para texto e textualidade, é importante salientar que a interação

dos sujeitos com o texto é de fundamental importância para outorgar completude ao fenômeno textual.

Enfim, é importante reconhecer, a partir das concepções de texto aqui abordadas, a abrangência conferida ao texto no âmbito da Linguística Textual e suscitar a disseminação dessas concepções visando primordialmente à efetivação desses postulados nas aulas de língua materna, pois uma noção de texto que abranja não só aspectos linguísticos, mas também e principalmente contextuais, primando pelo seu caráter dialógico, fluido e interativo, quando subsidia a prática do professor em sala de aula, amplia consideravelmente as condições de leitura e escrita do aluno.

Sabemos que a noção de que o texto é um fenômeno dialógico, complexo, dinâmico, cognitivo, social e histórico – por isso contextual – é de fundamental importância para o ensino. No entanto, tal abordagem não é tão evidente no contexto escolar. Marcuschi (2001) justifica que tal fato se dá por ser difícil identificar conceitos linguísticos relevantes para o ensino e, mais difícil ainda, dar-lhes contorno teórico. Porém, destaca o autor que a maior das dificuldades é criar estratégias de tratamento desses conceitos dentro da sala de aula. Assim, este trabalho apresenta uma das tentativas de criarmos estratégias para aplicarmos tais questões teóricas no âmbito das aulas de ensino de língua materna. Isso ocorre porque sentimos a necessidade de abordar pontos importantes de textos e, conseqüentemente, sua relação com língua e contexto, no arcabouço da Linguística Textual, para procurarmos entender, a partir dessa abordagem, como o aluno-aprendiz lida com o texto como evento no uso da língua em suas diferentes modalidades.

2.1.1 Sobre a noção de contexto

Desde as primeiras pesquisas na área de Linguística Textual, a ideia de contexto é mobilizada, entretanto motivada, a cada momento, por aspectos distintos. Koch, Morato e Bentes (2011), ao discutirem a noção de contexto, afirmam que, a princípio, o contexto comportava a noção de contexto verbal (cotexto); depois, contou com a abrangência da situação comunicativa imediata e, somente mais

tarde, contou também com a situação comunicativa mediata, numa perspectiva sociocultural, congregando o entorno cognitivo sócio-político-cultural.

Interessa-nos aqui a concepção de contexto nessa perspectiva sociocognitivista, pois, no que concerne à nossa pesquisa, a prática da leitura e da escrita que empreendemos tendeu a contemplar as diferentes modalidades textuais e discursivas, buscando o aprimoramento de habilidades de compreensão/interpretação e de produção de textos, quer orais, quer escritos, considerando a língua em uso. Pautados nesses aspectos, evidenciam-se os sentidos do texto a partir da construção e da reconstrução na interação entre participantes e texto em um contexto situado. Ao ancorarmos nosso trabalho na perspectiva sociocognitiva do texto, estamos pondo em evidência os saberes construídos a partir dos conhecimentos partilhados em curso na interação; com isso, queremos ressaltar a importância da mobilização do contexto sociocognitivo.

Sobre contexto, postulam Koch e Cunha-Lima (2009) que não há limites nítidos e intransponíveis entre contexto e evento de fala. Sob esse viés, o contexto agrega um evento focal e um campo de ação no qual o evento se desenrola; trata-se, pois, de duas entidades que se justapõem e englobam diversas dimensões, como a situação de enunciação e os recursos extralinguísticos, por exemplo, gestos, olhares, posturas, os próprios atos de fala ou textos já produzidos. Quanto a esses textos produzidos, as autoras ressaltam que podem ser aqueles produzidos no momento da interação ou aqueles anteriores que são importantes para a aludida interação, os quais poderão projetar-se no próprio desenrolar dos atos de fala, o que quer dizer que a própria língua pode ser tomada como contexto. Além dessas dimensões, essas entidades integram os conhecimentos de mundo compartilhados entre os participantes e a situação que ultrapassa o evento local (KOCH; CUNHA-LIMA, 2009).

Essa concepção de Koch e Cunha-Lima (2009) sobre contexto nos parece de grande valia para quem articula processos discursivos com textos, pois essa agregação de postulados evidenciados pelas autoras converge para a ideia de que esses aspectos são interatuantes, mas o grau de importância de cada um deles é mostrado no processo de interação, podendo, em dada situação, um aspecto ganhar mais relevância que outro. A nosso ver, essa ideia está relacionada com a concepção de Morato (2008a, p. 83), para quem “o contexto participa ou tem a ver

com um estado de coisas que em parte está organizado *a priori*, e em parte com uma significação que vem de sua própria organização”. Para esclarecer melhor esse sentido, Morato (2008a) ainda ressalta que

Do ponto de vista da análise do percurso interacional, sociocognitivo (cf. Koch 2004; Marcuschi 2003; Salomão 1999), são salientadas nessa concepção de contexto tanto sua *dimensão multimodal*, relativa à presença na construção do sentido de semioses verbais e não-verbais co-ocorrentes nas situações enunciativas, quanto sua *dimensão duplamente “situada”*, relativa tanto à situacionalidade/indexicalidade da significação, quanto à circunstância histórico-cultural de toda ação humana. (p.84)

Centrado em uma perspectiva que julgamos também condizente com a concepção sociocognitivista¹, que engloba a perspectiva de contexto mais atual, comporta-se Hanks (2008), com quem comungamos. Esse autor, ao discorrer sobre contexto, aponta para o fato de que esse tema tem sido focal nas pesquisas sobre linguagem nos últimos tempos e evidencia a importância da relação entre contexto e linguagem.

Dada a relevância que esse assunto tem tomado, Hanks (2008) nos leva a passear pelas teorias que fomentam as várias abordagens de contexto, apresentando inicialmente a teoria dos atos de fala (AUSTIN,1962), cuja preocupação era descrever as relações entre as formas linguísticas e as condições capturadas pelas circunstâncias de felicidade e pela doutrina das forças, e a interação conversacional (GRICE, 1989), que, em sua abordagem, se preocupou em colocar as inferências, ou seja, as implicaturas conversacionais dos sujeitos, em uma interação, considerando o fato de a fala ser um empreendimento cooperativo, e que serviu de base para a teoria da relevância, inicialmente proposta por Wilson e Sperber (1995), a qual trata do desenvolvimento da teoria das implicaturas de Grice (1989). Hanks (2008) ressalta que atos de fala (AUSTIN, 1962), a implicatura e a teoria da relevância (GRICE, 1989) apresentam como aspecto comum o fato de conceberem o contexto como algo construído no curso da conversação. Além dessas teorias, Hanks (2008) reforça a importância da etnometodologia e da análise da conversação para a compreensão e entendimento da linguagem em interação, uma vez que tais pressupostos ressaltam que “a interação face a face é o contexto

¹ Cumpre esclarecer que a aproximação da proposta de Hanks com os pressupostos sociocognitivistas decorre do fato de o autor postular a interação complexa entre aspectos de naturezas diversas no fluir do discurso.

primordial para a socialização humana” (SCHEGLOFF, 1987, p. 208 *apud* HANKS, 2008, p. 121).

As perspectivas comunicacionais, como a teoria dos atos de fala, a implicadura e a teoria da relevância de Grice, bem como as perspectivas sociointeracionais, às quais pertencem a Análise da Conversação e a etnometodologia, coadunam para uma das acepções de contexto na visão de Hanks, que corresponde a “uma estrutura radial cujo ponto central é o enunciado falado” (HANKS, 2008, p. 171). Nesse sentido, segundo o autor, o contexto prioriza certo “individualismo metodológico”, no qual o individual é valorizado em detrimento do social, de forma que as estruturas sociais são reduzidas a comportamentos individuais. Partindo desse ponto de vista, o contexto é concebido como local de conversação e de interação, efêmero e centrado sobre o processo da emergência momentânea da situação de fala.

Entretanto, Hanks (2008) nos alerta para o fato de que há outras abordagens de contexto distintas dessas já mencionadas, que não se centram nos atos de fala, mas tomam o contexto numa perspectiva global e duradoura, com propósito sócio-histórico maior que atos localizados e estão assentadas em uma teoria social ampla e na história. Em um retrospecto sobre as bases teóricas que subsidiam essa concepção, o autor remete às práticas discursivas como as derivadas dos trabalhos de Foucault, de Bourdieu e da Análise Crítica do Discurso, as quais dispensam ínfima atenção a certos aspectos intersubjetivos da enunciação no momento próprio da interação.

Segundo Hanks (2008), as duas concepções apresentam focos polarizados; na primeira, evidenciam-se as abstrações analíticas (falante idealizado); na segunda, a coletividade (comunidades, classes, sexo, e idade, por exemplo). Essa polarização, como postula o autor, promove os exageros, uma vez que obscurece a análise da articulação de diferentes níveis de contexto.

Bentes e Resende (2008), em seus estudos sobre contexto, argumentam que Hanks (2008) considera as abordagens individualistas complementares das abordagens globais e, devido ao fato de almejar incorporar ambas as concepções polarizadas a partir de verificações da linguística antropológica, discorre sobre o foco na linguagem e o foco em sistemas socioculturais e linguísticos. Este demanda uma análise igualmente cuidadosa das regularidades formais e funcionais, cujas

motivações se encontram bem distantes dos indivíduos e de suas ações (macro); já aquele demanda uma análise detalhada de fatos locais emergentes, tanto os linguísticos como os etnográficos (micro).

Assim, a partir dessas elucidações, Hanks (2008) reforça que as práticas discursivas são configuradas pelo contexto, mas também ajudam a constituir-lo. Revela, ainda, tratar o contexto de um conceito teórico baseado em relações, uma vez que não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. Por essa razão, segundo esse autor, a produção de sentido que ocorre na linguagem depende fundamentalmente ou, até mesmo, inteiramente do contexto. Por fim, enquadra seu interesse tanto pelas especificidades semióticas das práticas discursivas como por sua incorporação social e histórica e orienta, para lidar com esses aspectos, duas distintas dimensões do percurso sociocognitivo do contexto: emergência e incorporação. (HANKS, 2008).

Quanto à emergência, podemos entendê-la como aspectos dos discursos que surgem no interior dos processos de produção e de recepção em curso, inserindo-se no campo das atividades, das interações, em contextos “rápidos”. *Grosso modo*, podemos dizer que corresponde à atividade mediada verbalmente, à enunciação, à interação, à copresença, à temporalidade, em um contexto restrito como um fato sensível social e histórico. Nesse sentido, podemos verificar que “A emergência está associada ao chamado tempo real da produção do enunciado e da interação” (HANKS, 2008, p. 124).

Sobre a interação, Hanks (2008), apoiando-se em Schegloff, postula que se trata do local primordial da socialização, uma vez que a propensão humana de se engajar com outros é um aspecto fundamental da sociedade. Hanks (2008, p. 125) reforça que, “Na interação, o corpo do outro é primariamente um campo de expressão tomado como sendo significativo, não um mero objeto percebido.” Assim, cada indivíduo pode tomar o lugar do outro assumindo ou considerando a perspectiva do outro. Essa relação demonstra a existência de ajustes mútuos entre os participantes. Partindo dessas concepções, Hanks (2008, pp. 125 e 126), para demonstrar que todo contexto é situado independentemente de suas particularidades, revela que três condições se aplicam: “há pelo menos dois participantes que co-ocupam o mesmo tempo objetivo [...], cada participante é

presente corporalmente[...] e a situação é um campo de possibilidades de monitoramento mútuo”.

Ao aprofundar a concepção do contexto em que se dão as interações pela linguagem, Hanks (2008) remete ao fato de que apenas a situação, que corresponde a “um espaço de possibilidades de monitoramento mútuo, no interior do qual todos os indivíduos copresentes têm acesso sensorial uns aos outros por meio de seus sentidos” (BENTES; RESENDE, 2008, p. 37), é insuficiente para que se compreenda a noção de contexto e, a partir daí, considera necessário acrescer o julgamento dos participantes sobre o que é relevante. Diante dessa avaliação, o autor introduz a noção de relevância, evidenciada pelo conceito de cenário relevante. Para ele,

Introduzir o conceito de relevância é transformar fundamentalmente a ideia de contexto. Por um lado, julgamentos de relevância sempre implicam um tema ou um ponto de interesse a partir dos quais a relação de relevância é estabelecida. Por outro lado, esta relação está ancorada nas experiências prévias dos sujeitos, à luz das quais o interesse emerge (SCHUTZ, 1970: 5). Um tema, assim como um ponto focal, implica um pano de fundo ou horizonte do qual se distingue e em relação ao qual ele funciona como um ponto central (HANKS, 2008, p. 179).

Assim, nos contextos em que a relevância se efetua, evidencia-se uma estrutura com dois níveis: um temático e um de conhecimento prévio. Ao aprofundar os estudos sobre a relevância com base na tipicidade estabelecida por Schutz, Hanks (2008) ressalta que o propósito com isso é criar um sistema de relevância multifacetado a fim de demonstrar que o contexto é hierárquico ao longo das várias dimensões. Tendo em vista essa hierarquia, Hanks (2008) ressalta a existência de níveis contextuais designados de situação e cenário e, com base na teoria de Karl Bühler (1990 [1934]) sobre o contexto e com o objetivo de acrescentar um componente de natureza semiótica, Hanks (2008) agrega a esses níveis outro denominado de campo semiótico, o qual transforma o cenário interativo em um campo de signos “que inclui gestos e outros aspectos perceptíveis dos participantes, tais como a postura, o ato de apontar, a direção do olhar, e o som da voz do falante, de modo que tudo isso oriente o foco da atenção subjetiva do falante” (HANKS, 2008, p.129). É também no campo da significação que está presente o campo demonstrativo. Este corresponde ao cenário interpessoal em que um enunciado é

produzido, assim, “podemos dizer que qualquer campo demonstrativo é incorporado a um ou mais campos sociais” (HANKS, 2008, p. 134).

A respeito desses níveis contextuais, situação, cenário e campo semiótico/simbólico, para Hanks (2008), eles se apresentam combinados entre si, visto que “não há situação que não esteja intimamente ligada a um cenário e não há cenário separado de semiose” (HANKS, 2008, p. 131). e é essa ligação entre os níveis que se chama incorporação.

Nas palavras de Morato (2008b, p. 84), que se baseia nos postulados de Hanks (2008), a incorporação está relacionada aos “aspectos contextuais e pragmáticos do enquadramento ou encaixamento social dos interactantes e seus enunciados e enunciações”.

Nesse sentido, consideradas essas duas dimensões do contexto, torna-se possível evocar certos processos que não estão presos ao texto por si só, entretanto fazem parte de determinadas práticas que necessitam ser ativadas a fim de se compreender os propósitos enunciativos considerando o entono cognitivo sócio-político-cultural. No que se refere à nossa pesquisa, o grupo de alunos que escrevem para o jornal se enquadra numa perspectiva de contexto em que, por meio das interações, procuramos entender as motivações que os levam a escolher determinadas formas referenciais considerando os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001). A nosso ver, essas escolhas resultam da incorporação de elementos partilhados e da própria interação grupal. Considerando o cenário, podemos verificar o papel social assumido pelos participantes no que se refere à elaboração dos textos para o Jornal Escolar, situação que permite um referente/objeto ocupar uma posição de relevância interativa. Mais especificamente, entendemos que a realidade simbólica permeada de valores relativos às práticas dos alunos é incorporada ao fazer do jornal.

Assim, ao considerarmos a ideia de que o campo simbólico herda as características do cenário, a fim de significá-lo, muitas das significações próprias das escolhas das formas referenciais trazem em si condições de escolhas incorporadas à noção de acessibilidade do referente (Ariel, 2001) no processo de interação dos participantes, os quais vão ocupando os espaços sociais, numa dinâmica cuja linguagem é também um produto social, configurando-se a partir das ações colaborativas, até mesmo inconscientes, desses participantes, porque “ao se

engajarem na prática linguística, a despeito de suas intenções ou objetivos, os atores sociais são cúmplices das difusas relações de poder às quais sua linguagem é incorporada” (HANKS, p. 53).

2.2 A ESCRITA: UM PROCESSO INTERATIVO

Nas últimas décadas, a preocupação com o ensino da língua materna no seio escolar tornou-se bastante evidente. O parco desempenho escolar dos alunos no que concerne à aprendizagem da língua materna é evidenciado pelas constantes pesquisas que projetam os resultados obtidos por esses alunos em avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil de 2007.

A situação demonstrada por essas avaliações nacionais nos mostra a necessidade de um trabalho de língua portuguesa, numa perspectiva de Linguística Textual, que se preocupe com um estudo voltado para uma variada produção e a contextualização na vida cotidiana. Isso nos leva a crer que um estudo pautado no “texto constituído na perspectiva da enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p.77) pode reescrever essa trajetória da aprendizagem da língua materna no contexto escolar, pois um trabalho de escrita nessa direção exige dos escritores que “se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem” (MARCUSCHI, 2008, p.77).

Ao manifestar-se sobre esse processo enunciativo, considerando o texto numa perspectiva sociocognitivista interacional, Marcuschi (2008) utiliza-se de uma metáfora a fim de demonstrar os aspectos que circundam o ato de produzir texto e nos faz ver que

[...] produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer vôlei e o outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Essa metáfora ilustrativa da produção textual como um jogo esportivo nos parece conveniente, pois realça a necessidade de regulação das ações entre os seus participantes, o que é possível a partir do momento em que os envolvidos criarem mecanismos de autorregulação, demonstrando que o jogo poderá ser jogado se os participantes se mantiverem em consonância com as regras do jogo. Podemos ainda extrair dessa ilustração que o ato de produzir um texto não ocorre no isolamento do seu escritor. A partir do momento inicial do processo de escrita já se pressupõe presente no texto o seu leitor. É a partir das particularidades da situação discursiva que envolvem os interlocutores que o texto ganha as suas especificidades. A esse respeito, Marcuschi (2008) reforça

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. *Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente.* A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa (p. 77, grifo do autor)

Essas considerações a respeito do ato de escrever nos levam a refletir sobre o ensino da escrita na escola, que deve estar centrado nas práticas sociocognitivistas, de modo a colaborar para que o aluno produza com sentido para o outro, explicitando suas ideias e capacidades para um leitor de forma significativa e interativa.

Ao tomarmos o texto como evento comunicativo que ocorre na relação interativa e situada, concepção que tem papel importante em nosso trabalho, consideramos que para ele devem convergir as ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997). Assim, “a função central do texto não será a informativa, uma vez que os efeitos de sentidos são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos” (MARCUSCHI, 2008, p.242). Imbricado a essa concepção de texto, ainda podemos afirmar, com Marcuschi (2008), que

escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção.

Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntaristas, mas regadas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura (p. 243)

Koch e Elias (2014), por sua vez, ao discutirem a escrita com foco na interação, ressaltam que o ato de escrever exige do produtor a ativação do conhecimento e a mobilização de diversas estratégias. Para essas autoras,

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34)

Assumimos em nosso trabalho esse mesmo ponto de vista sobre a escrita, pois, de fato, durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas interacionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2014).

É considerando a importância das práticas sociais no desenvolvimento da escrita do aluno, que, em nossa pesquisa, fizemos uso do Jornal Escolar, a fim de viabilizar o entrelaçamento desses conhecimentos em um contexto real de uso. Ao estabelecer nossa pesquisa nessa instância discursiva, estivemos em contato com uma variedade de gêneros textuais, o que pode conduzir o aluno, com base em sua vivência, a refletir sobre o fato de que “o como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, [...], tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 36). Assim, com os estudos da linguagem priorizando o processo de construção dos sentidos, assumindo a importância da atuação do sujeito em situações comunicativas, tornam-se centrais as noções de gênero e de texto numa perspectiva sociocognitivista interacional. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são eventos comunicativos e, “como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se

em contextos de uso localizados, definidos por comunidades com práticas linguísticas e normas sociais comuns” (MARCUSCHI, 2002, p.8).

Dada a pertinência dessas reflexões quanto à escrita, percebemos que a escola, ao se inteirar, como nos o fizemos, desses fatores que colaboram para a produção de textos, terá os instrumentos necessários para orientar os alunos e para avaliar seus textos. Nesse sentido, para compreender um texto ou avaliá-lo, é importante considerar que todo o seu processamento está relacionado não somente às suas características internas ou superficiais, mas também aos diversos conhecimentos do produtor-aprendiz, pois são esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Assim, nesse processo de ensino da escrita, a referenciação, em uma perspectiva sociocognitivista, conforme propuseram Mondada e Dubois (2003), constitui uma questão importante, uma vez que deve ser vista como um processo de múltiplas possibilidades de escolhas lexicais que o escritor-aprendiz pode fazer para construir seu projeto de dizer.

2.3 O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Neste tópico, apontaremos algumas reflexões sobre referenciação e a construção das cadeias referenciais como processos dinâmicos numa perspectiva sociocognitivista. Esses pressupostos nos ajudarão a compreender a interferência da construção das cadeias referenciais no processo de leitura e de escrita de alunos do Ensino Fundamental em situação de interação com seus pares e com o professor.

2.3.1 A referenciação

As investigações atuais sobre a referenciação têm seguido predominantemente uma perspectiva sociocognitivista, a qual nega os estudos que entendem o ato de referir como uma ação estritamente designativa. Partindo dessa perspectiva sociocognitivista, discutiremos alguns aspectos teóricos concernentes a referenciação que nortearão a análise das cadeias referenciais verificadas nos textos lidos e elaborados em nossa pesquisa.

No âmbito dos estudos textuais, situando as discussões mais recentes em torno da referenciação, ressaltamos as contribuições de Mondada e Dubois (2003); segundo essas autoras, concebe-se a passagem da noção de referência, prestimosa à semântica formal, para a noção de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003). Como podemos observar, no lugar de uma relação referencialista, que prima pela relação “texto-objeto” com o mundo empírico, deve ser valorizada a construção de relações discursivas, nas quais os referentes “situados” no mundo ganham existência discursiva própria. Percebe-se, então, uma relação de texto-processo, em que “objetos de discurso” são criados, categorizados e recategorizados no fluxo discursivo com o objetivo de estabelecer relações de sentido. Para melhor percepção dessa questão, recorreremos a uma assertiva de Koch (2012) citando Mondada (2001):

A questão da referência é um termo clássico da filosofia da linguagem, da lógica e, nestes quadros, ela foi historicamente posta como um problema da representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (o mundo). A questão da Referenciação opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. (KOCH, 2005, p. 34 citando MODADA, 2001).

Com base nesses pressupostos de cunho sociocognitivista da referenciação, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.17). Diante disso, a referenciação como um processo sociocognitivo-discursivo não pode dissociar-se de seu contexto social, uma vez que envolve escolhas de objetos de discurso realizadas por um sujeito para um querer dizer. Assim, no processo de referenciação, as realidades e os objetos do mundo são modificados e recategorizados, revelando, de acordo com Mondada e Dubois (2003), o caráter fluido, volátil e dinâmico da ação de elaborar referentes.

A partir disso, podemos constatar que as atividades de referenciação consistem no fato de construir e reconstruir os objetos de discurso, o que nos leva a entender que os objetos de discurso são produtos da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes. Para Mondada e Dubois (2003, p.17), “categorias e objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes,

nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos". Corroborando essa ideia, Apothéloz (2001 *apud* CAVALCANTE, 2011a, p. 119) assevera que "o objeto de discurso emerge do modo como os participantes ajustam suas ações na enunciação." Apoiando-nos nesses esclarecimentos, devemos considerar a referenciação como um processo de interação dinâmico e intersubjetivo, que, segundo Costa (2007, p. 69), "constitui uma espécie de "jogo" que extrapola os limites sonoros ou gráficos do texto, isto é, que se realiza na esfera das relações entre sujeitos historicamente situados". Nesse "jogo", o sentido entre as palavras e as entidades do mundo não estão prontos, são construídos e reconstruídos no ato da interação verbal, pois é nesse instante em que os sujeitos, atores sociais, partilham de seus conhecimentos e valores, utilizando-se das formas referenciais de acordo com os conhecimentos armazenados na memória discursiva, relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas sociais. É também nesse momento em que eles são afetados pelas contingências da situação de construção e reconstrução discursiva.

Nessa mesma linha de reflexão, com Cavalcante (2000), entendemos que os objetos de discurso vão se modificando à proporção que é modificado o estado da memória discursiva, pois "o que identifica o referente é, agora, a bagagem do conhecimento sobre o assunto de que dispõem os interlocutores a cada momento da interação. O reconhecimento do referente ou do (objeto de discurso) é o produto de uma interação entre o falante e seu ambiente" (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995 *apud* CAVALCANTE, 2000, p. 73 -74). Assim, a referenciação constitui uma atividade discursiva, na qual o sujeito, no contexto da interação verbal, maneja o material linguístico que tem à sua disposição e, por meio de uma "negociação", realiza escolhas significativas para representar estados e coisas com o objetivo de concretizar sua proposta de sentido. A respeito desse aspecto colaborativo na construção dos referentes, Custódio Filho (2011, p. 117) ressalta que "a referenciação é um processo resultante da negociação entre sujeitos. Isso quer dizer que a construção dos referentes, enquanto atividade constitutivamente discursiva, decorre da ação de sujeitos em interação, que trabalham de forma colaborativa".

A partir desse ponto de vista, podemos verificar que a língua é instável, entretanto quando os referentes são "escolhidos" e adequados para determinado

contexto, ocorre um processo de estabilização, uma vez que os interlocutores processam um sentido em conformidade com o contexto, ou seja, adequado à determinada situação. Essa ideia de instabilidade nos possibilita reconhecer que as categorias com as quais descrevemos o mundo podem ser adaptadas ao discurso sem que isso represente uma "transgressão" de um sentido estrito ou predeterminado. Enfim, no discurso, as categorias são estabilizadas, o que representa dizer que, de acordo com a situação ou o contexto, o sentido pode ser mais adequado à construção de um sentido global do discurso. Assim, a referenciação ocorre a partir de uma construção colaborativa de objetos-de-discurso, como depõem Mondada e Dubois (2003):

O discurso aponta explicitamente para a não correspondência entre palavras e as coisas, e a referenciação emerge da exibição desta distância, da demonstração da inadequação das categorias lexicais disponíveis - a melhor adequação sendo construída em meio à transformação discursiva. Interpretamos estas retrações, como indicadores de um processo de ajustamento das palavras que não se faz diretamente, em relação ao referente no mundo, mas ao quadro contextual, a fim de construir o objeto-de-discurso, no curso do processo de referenciação em si mesmo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33)

Nesse mesmo sentido, Koch (2012) entende a referenciação como uma atividade discursiva em que os sujeitos aplicam seus conceitos às expressões linguísticas e não linguísticas transformando-as em objetos de discurso. Para essa autora,

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados e coisas com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas dos sujeitos em função de um querer-dizer. (KOCH, 2012, p. 34-35).

Diante disso, importa-nos salientar que esse aporte teórico discutido é o cerne para a compreensão da abordagem da referência ou referenciação em uma perspectiva sociocognitivista interacional, assentada em uma construção colaborativa entre os interlocutores. A partir desse estudo da referenciação, percebemos que a construção do referente ocorre em um processo dinâmico de interação e os interlocutores instaurados como sujeitos sociais, na verdade, estão textualizando o mundo, contribuindo, desse modo, para a construção e a

reconstrução dos referentes textuais. Essa perspectiva de referenciação e referentes servirão de base para o nosso estudo da construção das cadeias referenciais nos textos de alunos.

2.3.2 As cadeias referenciais

Feitas essas observações com vistas à referenciação, procuramos discorrer nesta seção sobre os modos como se desenvolve o processo de construção de referentes, ou objeto-de-discurso, no interior do processo de construção do texto. Para Cavalcante (2011b), os referentes

são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: uma troca conversacional, a leitura de um texto verbal ou multimodal, o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos, cada um a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas congeladas, registráveis em dicionários, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso (p. 183).

É, pois, considerando como esses referentes se comportam mobilizando estratégias para a construção discursiva que se constroem as cadeias referenciais, as quais são um instrumento útil para a compreensão dos conteúdos referenciais nos mais variados gêneros textuais e nos diversos tipos textuais da cultura letrada.

Dadas as diversas esferas sociais, somos constantemente impelidos a utilizar inúmeras habilidades/estratégias de leitura e de escrita para os mais diversas finalidades de comunicação nessas esferas. Diante dessa realidade, que permeia não só o ato de ler, mas também o de produzir textos, o trabalho de leitura e escrita pautado em atividades com as cadeias referenciais possibilita ao indivíduo desenvolver estratégias linguístico-cognitivas e sociocognitivas constitutivas dos processos referenciais em prol da produção de sentidos, permeado por uma atividade colaborativa.

Nas atividades de leitura e escrita, os alunos estão constantemente constituindo cadeias referenciais, entretanto, geralmente, não se dão conta da complexidade desse processo de forma consciente, pois deixam de monitorar as relações textuais que possibilitam o acesso ao sentido e à coerência textual. Nessa direção, a construção das cadeias referenciais é um processo auxiliar para a compreensão e produção do texto e está vinculada a uma complexa relação entre linguagem, língua, cognição e mundo.

Entre os estudos das cadeias referenciais, têm se percebido diferentes enfoques, os quais dependem da teoria linguística em que se inscrevem. Uma dessas perspectivas é logico-semântica, que defende a relação direta e biunívoca entre língua e mundo. Nesse caso, a referência é uma forma de representação dêitica da realidade objetiva do mundo, os referentes são os objetos de mundo e a atividade de referenciação é reduzida ao mero fato de estabelecer elos anafóricos (RONCARATI, 2010).

Outro estudo das cadeias referenciais concernente à perspectiva sociocognitivista postula uma noção de linguagem em que a interação, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais interferem na determinação do referencial (MARCUSCHI, 2008, p.139). Nesse caso, toma-se a língua como atividade, postula-se o texto como evento (BEAUGRAND, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008) e consideram-se os referentes como objeto do discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Nesse sentido, a referência é a base da significação e os referentes são objetos do discurso os quais são sancionados pela atividade discursiva.

Essa mudança de uma perspectiva para outra recebeu contribuições dos estudos de Mondada e Dubois (2003), que, ao discordarem da concepção especular da língua, baseiam-se na instabilidade constitutiva. Para as autoras, “no seio das atividades discursivas, a instabilidade se manifesta em todos os níveis da organização linguística, indo das construções sintáticas às configurações de objetos de discurso” (MONDADA E DUBOIS, 2003). Daí se passou a falar em referenciação e não mais em referência (MONDADA; DUBOIS, 2003), pois essa nova proposta teórica salienta o caráter teórico altamente dinâmico do processo de criação dos referentes em um texto por meio das cadeias referenciais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Partindo desses pressupostos da instabilidade, as autoras abordam que as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis e analisam essas instabilidades como se fossem inerentes aos objetos de discurso e às práticas e como se estivessem ligadas a propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação (MONDADA E DUBOIS, 2003). Diante disso, comungamos com essa proposta por entender que está pautada em três princípios fundamentais: “instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva do referente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.27)

Ainda a esse respeito, Mondada e Dubois (2003) asseveram que as categorias são constituídas historicamente tendo em vista a instabilidade existente entre as relações das palavras e coisas, e, assim, a aplicação de tais categorias se deve primordialmente às necessidades dos atores sociais em contextos específicos. Advém desse fato a importância de se investigar a descrição dos procedimentos linguísticos e sociocognitivos utilizados pelos atores sociais para se referirem uns aos outros e ao contexto, o que leva a referenciação (categorização) a estar intimamente relacionada à pragmática. Considerando essas noções, a questão da referenciação pode ser colocada nos seguintes termos:

A análise conseqüente dos processos de referenciação que participam da constituição de um mundo discretizado, dotado de factividade e fazendo sentido, transforma radicalmente a questão da referência: no lugar de se referir a uma ordem de mundo ideal e universal e à sua nomeação, tentamos explicitar os diferentes níveis nos quais a referência é produzida pelos sistemas cognitivos humanos, utilizando uma ampla variedade de dispositivos e de restrições, aqueles das línguas naturais. A entrada é o reconhecimento do papel central das práticas linguísticas e cognitivas de um sujeito “envolvido”, social e culturalmente ancorado, assim como da multiplicidade, mais ou menos objetivada, mais menos solidificada, das versões do mundo que elas produzem. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 49).

Nesse trecho o que nos chama a atenção é o fato de que as categorias assim como os referentes são, principalmente, construções sociocognitivas e não simples apreensão do mundo real. Assim, os sentidos fundam-se em uma atividade de interação e coprodução em que o conhecimento partilhado se apresenta com um papel crucial, focado na dimensão sociocognitiva-discursiva indissociável de seu contexto social. Sobre esse aspecto, é um importante trazer a lume o duplo caráter do texto enquanto artefato linguístico e processo sociocultural. Tendo em vista esses

aspectos, Beaugrande (1997 *apud* BENTES E REZENDE, 2008, pp. 29 e 30.) concebe a textualidade como um princípio de duplo alcance. Para esse autor, não é negada à textualidade o *status* de “qualidade de todos os textos”, mas acrescenta-lhe a condição de “um empreendimento humano quando o texto é textualizado, isto é, quando um ‘artefato’ de sons ou marcas escritas é produzido ou recebido como um texto”. Corroborando essas concepções, Hanks (2008) ressalta que a interpretabilidade por uma comunidade de usuários desloca a atenção da estrutura imanente do discurso para a matriz social em que o discurso é produzido e compreendido, o que evidencia o texto como um fenômeno comunicativo.

Hanks (2008) ainda destaca que a conciliação de uma abordagem formalista, que lida com elementos constitutivos de textos enquanto artefatos e/ou construtos, com uma abordagem sociológica do fenômeno, pode auxiliar no estabelecimento da textualidade. Para esse autor, é o ajuste entre a forma do signo e algum contexto mais amplo que determina sua coerência fundamental. Notamos, assim, a ênfase na constituição da unidade textual. Nesse caso, a interação dos sujeitos é primordial para a completude do fenômeno textual, uma vez que toda representação é intrinsecamente incompleta, repleta de espaços de indeterminação, nos quais detalhes são omitidos, conexões são elididas e reconhecimentos de mundo são requeridos, de modo a se chegar, de forma mais completa, a uma especificidade semântica. Por tomar dimensões abstratas e incompletas, o texto só obtém especificidade semântica, concretude, quando esses detalhes são reconstruídos pelo ouvinte/leitor. Nesse sentido, para Hanks (2008), “as fronteiras textuais podem ser dialeticamente construídas na interpretação entre momentos esquemáticos e aqueles concretizados entre elementos intertextuais e os extratextuais” (p.33).

Diante disso, percebemos que, embora o texto possa ser interpretado de múltiplas formas, as vastas possibilidades nunca são infinitas no mundo social real. Em parte, encontram-se inscritas na forma textual e, em parte, debatidas pelos atores numa relação dialética. Assim a linguagem vai sendo moldada por contextos sociais e interpessoais no interior dos eventos comunicativos. Entretanto, é importante evidenciar que o contexto não é dado *a priori*, mas construído segundo as negociações efetuadas pelos sujeitos durante a própria atividade comunicativa.

Trata-se, segundo Schiffrin (1994 *apud* BENTES E RESENDE, 2008, p 37) “de um conceito dinâmico”.

A partir desses estudos, podemos perceber que a análise dos processos sociocognitivo-discursivos de referenciação mobilizada na construção do objeto de discurso, os quais estabelecem cadeias referenciais, e as fronteiras textuais levam-nos a compreender, de modo mais evidente, a implicação mútua entre linguagem e contexto.

Diante disso, podemos verificar que são muitos os processos envolvidos na construção das cadeias referenciais. Marcuschi (2006), ao tratar da relação entre referenciação e coerência, acrescenta que o desenvolvimento de uma cadeia referencial no texto se dá com a introdução do referente, a sua preservação, a continuidade, a identificação e a retomada do referente, produzindo uma progressão referencial. Para esse autor,

a progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*. (p.21, grifos do autor)

A apreciação evidenciada por esse autor relativa à construção das cadeias referenciais também é encontrada em Koch e Elias (2006). Consoante essas autoras, as cadeias referenciais dizem respeito à reconstrução ou à manutenção no âmbito textual dos objetos previamente introduzidos, é também a mobilização de um conjunto de estratégias que concorrem para a progressão textual e a produção de sentidos. Para elas, “esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto ou passíveis de serem ativados a partir deles constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais” (KOCH; ELIAS, 2006, p.148).

Somados a esses pressupostos, é importante ainda salientar, que, para Cavalcante (2011a, p. 59), “Os elos referenciais vão se entrelaçando nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, compondo verdadeiras cadeias anafóricas”. Essa autora ressalta ainda que os significados das formas linguísticas são apenas um dos componentes que colaboram para a construção do sentido, pois “Eles servem de pistas, de indícios, de cadeias, de trilhas não somente para a constante reelaboração dos sentidos, mas

também para a progressão das referências de um texto” (CAVALCANTE, 2011a, p. 59).

Diante desse arcabouço teórico, o que é mais relevante descortinar é o fato de os estudos das cadeias referenciais em nosso trabalho estarem pautados nos estudos de texto multifacetado, dinâmico e complexo, cujas fronteiras, como enfatizam Bentes e Rezende (2008, p. 21) “são extremamente permeáveis, complexas e momentaneamente estabelecidas”. Enfim, em meio a essas ações, são construídos os objetos de discurso e as diversas propostas de sentido, que resultam das escolhas operadas pelos coenunciadores na construção das cadeias referenciais. Assim, podemos dizer que são as construções das cadeias referenciais, nesse contexto fluido e dinâmico, que apontam para o acesso ao sentido.

A partir do que apresentamos até aqui, percebemos que a compreensão do delineamento das cadeias referenciais constitui um recurso importante para facilitar as atividades de compreensão e produção textual. Muitas vezes, as dificuldades em interpretar e produzir textos estão relacionadas ao desconhecimento da funcionalidade de muitos processos interpretativos, entre eles, os processos referenciais, ativadores de conhecimentos prévios que passam a integrar o seu acervo cognitivo de estratégias operacionais. Sob essa ótica interacional e compartilhada da produção de sentidos, os estudos sobre a referenciação têm voltado também o foco, nos processos de construção dos objetos de discursos, para a acessibilidade do referente. Há muitos estudos empenhados em verificar como são dadas no texto as instruções ao leitor por meio das expressões referenciais, para que ele possa acessar o referente/objeto de discurso. Empenham-se também em desvendar que fatores concorrem para a identificação desse objeto em uma cadeia referencial. Entre esses estudos, destacamos a teoria de Ariel (1996/2001), com a qual comungamos por entender que as formas referenciais consistem em instruções ao leitor de como recuperar informações ou parte delas, indicando o quão acessíveis estão essas informações no discurso.

Por fim, esclarecidos os postulados de referenciação e cadeias referenciais que norteiam nosso trabalho, passaremos, no próximo tópico, a abordar um pouco mais a discussão sobre a teoria da acessibilidade (ARIEL, 1996 *apud* COSTA, 2007a) a fim de esclarecer questões que julgamos cruciais para o nosso trabalho.

2.4 A TEORIA DA ACESSIBILIDADE

Embora entendamos que os aspectos da Teoria da Acessibilidade não atuam isoladamente, pois são aspectos que apresentam, muitas vezes, de forma abrangente, seccionamos essa abordagem em três tópicos: um para dar a conhecer os aspectos gerais que subsidiam a teoria, outro para evidenciar os critérios de hierarquização dos referentes e o último para mostrar os fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente.

2.4.1 A Teoria da Acessibilidade: um caminho dinâmico para a referenciação

Partindo da perspectiva da referenciação apresentada na seção anterior, passamos, agora, a tratar dos objetos de discurso (ou referentes) e das expressões referenciais à luz do que postula a Teoria da Acessibilidade. Essa teoria discute princípios que contemplam os aspectos sociais, situacionais, discursivos e cognitivos importantes no processo de construção das expressões referenciais, pondo em pauta, nos estudos da referência, uma discussão relevante sobre a noção de contexto.

De acordo com a Teoria da Acessibilidade, defendida por Ariel desde 1996, as expressões referenciais constituem instruções para o destinatário recuperar determinada informação em sua memória, indicando-lhe o quanto essa informação está supostamente acessível para ele no discurso. Sobre essas expressões referenciais, a autora reconhece que boa parte delas carrega conteúdo conceitual, o qual contribui para o reconhecimento do referente.

Sobre essa teoria, Costa (2007) depõe que “a abordagem de Ariel (2001), cujos princípios constituem a Teoria da Acessibilidade, supõe uma interação complexa de fatores textuais/discursivos como responsáveis pelas escolhas linguísticas” (COSTA, 2007, p. 13). Essa dimensão das expressões referenciais assumida por Ariel (2001) considera o enunciado em uma perspectiva mais ampla, envolvendo elementos extratextuais (ou da extramaterialidade) que o compõem. Tais pressupostos dão conta do fato de que os falantes, ao optarem por usar determinadas expressões referenciais, não orientam a recuperação de referentes,

pelos destinatários, remetendo-os ao que seria a origem “geográfica” precisa da informação.

Ariel reconhece, por um lado, que as informações são provenientes de três origens ou contextos: contexto de conhecimento enciclopédico (as informações recuperáveis pelo conhecimento enciclopédico geral); contexto da situação de fala (as informações extraídas do contexto físico imediatamente disponível) e contexto linguístico (as informações mencionadas previamente no discurso). Por outro lado, a autora deixa claro que a escolha das formas (se um nome próprio ou uma descrição definida, se um pronome pessoal de terceira pessoa ou se uma forma pronominal demonstrativa, por exemplo, não é determinada pelo lugar de onde provém a base informacional, mas pelo nível de saliência (o grau de acessibilidade) que esse falante/escritor supõe que a entidade a ser recuperada ocupa na mente do interlocutor (ouvinte/leitor)

Ao abordar esses contextos que interferem nas escolhas lexicais, Ariel (2001) advoga que as expressões referenciais podem e, de fato, recuperam referentes a partir de todos esses contextos, o que quer dizer que eles não determinam escolhas específicas. A autora ressalta em seus argumentos exemplos que revelam que a expressão referencial não se apropria apenas de um desses contextos, mas há casos em que se inter-relacionam os três contextos para a consequente identificação do referente no discurso.

Para melhor explanação da interferência nas escolhas lexicais, apoiamo-nos em Costa (2007) para reproduzir os exemplos² abordados por Ariel que mostram uma mesma expressão referencial usada para referir uma mesma entidade nos três contextos mencionados. Neste caso, Ariel toma como exemplo específico a expressão referencial “GANDHI”, um nome próprio, que comumente é associada à referência a entidades do contexto enciclopédico, mas que ocorre nos três contextos:

(1)

a. Contexto do conhecimento enciclopédico:

GANDHI foi um grande homem.

² Em Costa (2007), os exemplos de Ariel (2001) são apresentados, antes, na forma original (em inglês); em seguida, na forma traduzida para o Português. Optamos pela forma traduzida para maior esclarecimento.

b. Contexto da situação de fala (apontando para uma foto de Indira Gandhi, alguém faria a declaração a seguir):

GANDHI foi um grande homem.

c. Contexto linguístico:

Sempre que eles mencionavam INDIIRA GANDHI nos jornais diziam:

“GANDHI é um grande homem”.

(ARIEL, 1996, p. 8 *apud* COSTA 2007, p. 115).

Além desses exemplos que clarificam a inexistência de apropriação da expressão referencial a apenas um dos contextos, nomes próprios, como o exemplo anteriormente mencionado, podem ser recuperados pelos três contextos.

Em outra série, a forma pronominal de terceira pessoa é também mostrada recuperando o mesmo referente a partir dos três contextos. Nesse caso, a não especialização das formas linguísticas de acordo com a origem contextual fica ainda mais evidente. Vejamos:

(2)

a. Contexto do conhecimento enciclopédico

i. Primeira frase de um artigo intitulado ‘Democracia e poder’:

E depois dos tiros veio o espanto. E depois da SUA morte veio o medo.

ii. Frase de abertura do discurso de Lea Rabin (11/12/1995)

Ele estava aqui há uma semana. (ELE = Primeiro ministro Rabin).

b. Contexto da situação de fala (no funeral de Rabin)

E após SUA morte veio o medo

c. Contexto linguístico

O Primeiro ministro Rabin simbolizava a unidade israelense. Após SUA morte veio o medo.

(ARIEL, 1996, p. 9 *apud* COSTA 2007, pp. 117 e 118)

A respeito desses exemplos com uso da forma pronominal de terceira pessoa, Costa (2007, p 117) nos chama atenção para o exemplo (2.a), que,

segundo a autora, “Trata-se de um dos usos considerados ‘insólitos’ pelos estudos da referência: o pronome em primeira menção, sem antecedente explícito no cotexto anterior”.

Observando atentamente a série de exemplos apresentados em (2), veremos que a escolha das formas não é determinada pelo tipo de conhecimento, mas pelo nível de acessibilidade que o falante supõe apresentar o referente.

Em se tratando ainda dessa relação, Ariel esclarece, por meio de exemplos, que os três contextos podem integrar-se para a identificação. Buscamos a colaboração de Costa (2007) para a demonstração do exemplo³:

(3)

Porque o silêncio das vítimas e a vergonha que as mantém presas ao segredo protege aqueles que lhes causaram as injúrias... ESTE FRACASSO DA JUSTIÇA ... então enfraquece os sobreviventes... por instituir o insulto.

(ARIEL, 1996, p. 12 *apud* COSTA, 2007, p. 120)

Nesse exemplo, conforme explica Costa (2007), a expressão ESTE FRACASSO DA JUSTIÇA se apresenta a partir da inferência baseada em “o silêncio das vítimas e a vergonha”. Como podemos verificar precisamente, a expressão ESTE FRACASSO DA JUSTIÇA não faz uma retomada direta, razão pela qual obtém a colaboração dos conhecimentos enciclopédicos sobre violência e sobre a alusão feita a pessoas violentadas para configurar a recuperação da forma referencial. Costa (2007) ainda chama nossa atenção para o fato de que “Conte (2003) refere-se a esse processo de parafraseamento de informações por meio de uma expressão resumitiva, chamando-o de encapsulamento anafórico”. (COSTA, 2007, p. 120).

Por fim, ao mostrar que diversos contextos interferem nas escolhas das expressões referenciais, Ariel (1996, 2001) nos leva a refletir sobre o fato de que a construção do enunciado ocorre pela mescla de diversos fatores, e não apenas pela evidência e contribuição individualizada de cada um deles. Reforçando essa ideia, Costa (2007) conclui, com base em Ariel (1996, 2001) que

³ Optamos pela forma traduzida para maior esclarecimento.

[...] a idéia de que a acessibilidade seria proveniente de mais de uma fonte só parece reforçar a tese que a autora [Ariel] sustenta: os referentes, como entidades discursivas, não têm 'endereço fixo' a determinar, de forma apriorística, a escolha das formas linguísticas para expressá-los. (COSTA, 2007, p. 118).

A partir desse postulado, Ariel propõe três critérios fundamentais para hierarquizar as entidades referenciais. Sobre esses critérios discorreremos no próximo tópico.

2.4.2 Critérios de hierarquização dos referentes

Ariel (2001) ressalta que a teoria da acessibilidade correlaciona expressões referenciais específicas e o seu uso considerando um princípio motivado cognitivamente. Ponderando sobre esse aspecto cognitivo, a autora defende que as correlações entre forma-função na escala de marcação de acessibilidade⁴, isto é, as relações entre expressões referenciais e o grau de acessibilidade não são arbitrárias, muito embora não sejam fixas, predeterminadas. Assim, três critérios são estabelecidos pela autora: a informatividade (nível de informação), a rigidez (propriedade de recuperação de um único referente) e a atenuação (extensão da entidade referencial, ou seja, baseia-se no tamanho fonológico).

A partir dessa visão hierárquica, a autora chega à previsão de que, quanto mais informativa, mais rígida e menos atenuada uma expressão referencial for, menor é seu grau de acessibilidade e, quanto menos informativa, menos rígida e mais atenuada a forma for, maior é seu grau de acessibilidade.

Sob esse ponto de vista, observemos o quadro resumitivo a seguir:

⁴ Essa escala de marcação de acessibilidade sugerida por Ariel (2001) abrange marcadores de baixa acessibilidade a marcadores de alta acessibilidade. No próximo tópico, discorreremos mais especificamente sobre ela.

Quadro 1 – Critérios de hierarquização dos referentes

Os referentes menos acessíveis são recuperados por formas:

- + informativas;
- + rígidas;
- atenuadas.

Os referentes mais acessíveis são recuperados por formas:

- informativas;
- rígidas;
- + atenuadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com essa autora, em nosso discurso, procuramos ajustar nossas escolhas linguísticas a determinado nível de acessibilidade que consideramos ter o referente na memória de nosso interlocutor. Por meio dessas escolhas, assinalamos o grau de acessibilidade do referente, assim as expressões referenciais têm o importante papel de sinalizar os diferentes graus de acessibilidade das entidades referidas no discurso.

Ao avaliarmos o fato de que determinado referente apresenta um alto grau de acessibilidade, usaremos formas mais simples, menos rígidas e mais atenuadas para nos referimos a esse elemento; em contrapartida, se julgarmos que determinado referente apresenta baixo nível de acessibilidade para o nosso interlocutor, utilizaremos formas mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas.

Tendo em vista esses diferentes níveis de acessibilidade, Ariel (1996, p.10, *apud* COSTA, 2007, p.121) propõe uma escala⁵ de acessibilidade, em que pronome nulo assinala acessibilidade mais elevada do antecedente e o nome pleno a mais baixa acessibilidade:

Nome pleno + modificador> nome pleno > descrição definida longa > descrição definida curta> último nome> primeiro nome> demonstrativo distante + modificador> demonstrativo próximo + modificador> demonstrativo distante + SN> demonstrativo próximo + SN> demonstrativo distante - SN> demonstrativo próximo - SN> pronome tônico + gesto> pronome tônico> pronome átono> pronome clítico> flexões de pessoa verbal> zero (ARIEL, 1996. p. 10, *apud* COSTA, 2007, p.121).

⁵ Esta escala é resultado de uma pesquisa feita por Ariel em um *corpus* escrito e não é considerada por ela como prescrição.

Em suma, Ariel (2001) depõe que expressões referenciais são escolhidas de acordo com o grau de acessibilidade avaliado das entidades mentais que lhes correspondam. Sobre essa questão, Costa (2007) ressalta que

Em Ariel (2001), fica clara a idéia de que os graus de acessibilidade podem ser avaliados pelo falante como relativamente mais altos ou mais baixos, mas não em correspondência biunívoca com as expressões referenciais. Essa “relativização” dos níveis de acessibilidade imprime ao modelo em questão uma maior flexibilidade: se, por um lado, fica clara a idéia de que as expressões referenciais não são usadas aleatoriamente; fica afastada também, por outro lado, a noção de que há regras categóricas para a escolha dessas expressões. (p.121)

Nesse sentido de as escolhas não serem aleatórias, percebemos notadamente a influência do contexto, o que pode contribuir para explicar as diferentes distribuições discursivas das formas referenciais. O grau de acessibilidade convencional codificado pelas expressões referenciais é motivado por sua relativa informatividade, rigidez e atenuação, possibilitando ao falante uma avaliação se a entidade apresenta um grau mais alto ou mais baixo de acessibilidade.

No próximo tópico, explanaremos os fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente.

2.4.3 Fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente

Diante de todos esses aspectos já relatados que influenciam as escolhas das entidades referenciais, para Ariel (2001), eles ainda não são suficientes para justificar suas diferentes distribuições discursivas. Assim, esses aspectos devem estar imbricados a outros de natureza textual-discursiva, são eles **distância, competição, saliência e unidade**. É essa natureza textual-discursiva que evidencia o ponto distinto da Teoria da Acessibilidade para outras teorias de abordagem referencial. A esse respeito, verifiquemos o quadro resumitivo a seguir:

Quadro 2 – Fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente

- a) **Distância:** A distância entre o antecedente e a anáfora (relevante somente para menções subsequentes).
- b) **Competição:** O número de competidores no papel de antecedente.
- c) **Saliência:** O antecedente ser um referente saliente, principalmente se é tópico ou não-tópico.
- d) **Unidade:** O antecedente estar ou não no mesmo frame/mundo/ponto de vista/segmento ou parágrafo que a anáfora.

Fonte: Adaptação de Ariel (1990, por ARNOLD, 1998, apud COSTA, 2007, p. 122

Revelados esses fatores, Ariel (2001) faz uma incursão sobre cada um deles a fim de esclarecê-los. Segundo ela ressalta, esses fatores podem se somar para intensificar ou diminuir o grau de acessibilidade ou podem atuar opondo-se um ao outro, isto é, um fator desfazendo o efeito gerado pelo outro. Com base nisso, Costa (2007) observa que a distância e a competição instituem uma relação negativa com o nível de acessibilidade do referente, pois, quanto maior a distância e o número de competidores, menor o nível de acessibilidade dos referentes. Isso exigiria do interlocutor o uso de formas referenciais mais informativas.

Ao explanar sobre o fator distância, Ariel (2001) ressalta que esse aspecto está intimamente relacionado à recuperação das entidades referenciais. Nesse caso, a distância entre a menção anterior do mesmo referente e a menção atual é um aspecto patente para uma distinção de acessibilidade. Assim, quanto maior a distância que separa diferentes menções à mesma entidade mental, menor será o grau de acessibilidade com que a representação mental é mantida. Queremos esclarecer, com isso, que a distância é o fator preponderante para a utilização de entidades menos acessíveis ou mais acessíveis. Entretanto, ela não pode ser tomada para representar perfeitamente o grau de acessibilidade global envolvido, pois, segundo essa autora, a razão disso é o fato de a distância entre esses referentes na maior parte das vezes estar ligada ao tópico discursivo global, o qual pode manter relativamente um alto um grau de acessibilidade, apesar da longa distância. Nesse sentido, se uma entidade foi citada e não foi recentemente mencionada e se há uma considerável distância entre a última menção e a menção atual, a tendência é que haja um baixo grau de acessibilidade e, conseqüentemente, a utilização de uma forma que marque essa condição. Em contrapartida, se essa entidade constituir o tópico global, estará sempre saliente e, portanto, disponível e acessível. Por esta razão, essa entidade poderá ser mencionada por meio de um

marcador de alta acessibilidade. É o caso do pronome ELE no exemplo (2.a.ii) “ELE estava aqui há uma semana” (frase de abertura do discurso de Lea Rabin, esposa de Yitzhak Rabin), em que a forma ELE se refere a Yitzhak Rabin, morto por extremistas de direita porque tentava negociar com os palestinos.

Sobre a competição, fator também negativo, Ariel (2001) evidencia que, se tivermos dois ou mais elementos em competição, ou seja, dois ou mais elementos necessitando ser recuperados, serão utilizados, para a referência mais aproximada, termos mais curtos e bem menos esclarecedores, o contrário ocorre se os elementos estiverem a uma distância considerável, nesse caso, serão utilizados termos mais longos e mais esclarecedores, pois se somariam os efeitos de dois fatores geradores de baixa acessibilidade: a competição e a distância.

Os outros dois fatores, a saliência e a unidade, são considerados por Ariel (2001) como instituidores de uma relação positiva. Ressalta a autora que, quanto maior a saliência do referente e a sua unidade, maior o nível de acessibilidade, o que favorece o uso de formas menos informativas.

Em relação à saliência, Ariel (2001) esclarece a notabilidade do uso de inferências e do tópico. Para essa autora, quanto mais saliente o antecedente, maior seu nível de acessibilidade. A construção das entidades referentes depende da automaticidade/estereotipia da inferência necessária na geração de estado de naturalidade para uma entidade. Sobre a importância do tópico, é necessário compreender a distinção entre tópico discursivo global, que apresenta maior grau de acessibilidade; tópico discursivo local, cujo grau de acessibilidade é relativamente alto, e os não tópicos, que mostram grau relativamente baixo de acessibilidade. Entendemos, sob esse viés, que o fator saliência resulta do tipo de tópico relacionado.

Quanto aos esclarecimentos sobre a unidade, para essa autora, no que se refere à relação existente entre o antecedente e a anáfora, o grau de sua unidade pode ser estreito, cujo grau de acessibilidade da representação mental relevante é maior, ou pode ser frouxa, cujo grau de acessibilidade é menor. A recuperação das expressões, nesse caso, está diretamente relacionada à redução ou à manutenção da continuidade do tópico.

Em Costa (2007), temos exemplos que revelam a disposição dessas entidades textual-discursivas. Observemos as apreciações da autora em três exemplos. No exemplo (4) trataremos dos fatores distância e unidade.

(4)

Escritora nos EUA **ataca as feministas**

Eu estava curiosíssima para descobrir quem exatamente **Kate O'Beirne**, editora da "National Review", identifica como "as mulheres que fazem o mundo pior" no livro que **ela** acaba de publicar. Muito embora conjecturasse acerca de uma exaustiva lista de nomes teria ficado satisfeita se seu novo livro fosse apenas mais uma enumeração aleatória como o best seller de Bernard Goldberg, 100 People who are screwing up America [100 Pessoas que Estão Estragando os Estados Unidos].

O'Beirne lança seus petardos em alvos específicos (e previsíveis), porém, na maior parte, as mulheres de seu livro são mais uma lição de história do que uma real ameaça ao projeto conservador contemporâneo.

(Ana Marie Cox, do BOOK REVIEW)

Costa (2007), no exemplo retromencionado, chama nossa atenção para a forma referencial **ela**. Revela-nos a pesquisadora que essa forma pronominal é mais atenuada e indica um grau de acessibilidade maior, provavelmente devido à proximidade com a primeira menção **Kate O'Beirne**, razão pela qual não há a necessidade de utilização de uma expressão mais esclarecedora, ou seja, mais rígida.

Já quanto à retomada utilizando parcialmente o nome **O'Beirne**, Costa (2007) esclarece que os fatores distância e unidade são responsáveis pela repetição parcial do termo e, além disso, há a necessidade do uso desse marcador de baixa acessibilidade devido ao fato de haver mudança de parágrafo, o que reduz a continuidade tópica. A pesquisadora esclarece que, para Ariel (2001), há mudança no grau de acessibilidade em se tratando de a remissão ser feita no mesmo parágrafo ou entre parágrafos distintos. Essa discussão alavancada por Costa (2007) nos clarifica a importância que o tópico tem em relação aos fatores de acessibilidade.

Na explanação ainda sobre os fatores de acessibilidade, a pesquisadora faz uma discussão relativa à influência do fator competição. Vejamos:

(5)

O leão e o mosquito

Um leão ficou com raiva de um mosquito que não parava de zumbir ao redor de sua cabeça, mas **o mosquito** não deu a mínima.

-Você está achando que vou ficar com medo de você só porque você pensa que é rei? – disse **ele** altivo, e em seguida voou para **o leão** e deu uma picada ardida no seu focinho.

Indignado, **o leão** deu uma patada **no mosquito**, mas a única coisa que conseguiu foi arranhar-se com as próprias garras. **O mosquito** continuou picando **o leão**, que começou a urrar como um louco. No fim, exausto, enfurecido e coberto de feridas provocadas por seus próprios dentes e garras, **o leão** se rendeu. **O mosquito** foi embora zumbindo para contar a todo mundo que tinha vencido **o leão**.

(Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas)

Para Costa (2007), em (5), há, certamente, influência do fator competição para explicar a utilização das entidades referenciais destacadas. No caso, duas expressões referenciais apresentam o mesmo número e o mesmo gênero, por isso estão competindo pelo lugar do antecedente. Costa (2007) ressalta que a repetição por pronomes não seria a mais viável em virtude de gerar ambiguidade. Entretanto, ao aludir à forma pronominal **ele**, usada apenas uma vez em todo o texto, a pesquisadora destaca que, nesse caso, no processo de recuperação do termo, recorre-se ao conhecimento enciclopédico suscitado pelo fragmento **em seguida voou** (os leões não voam), além de chamar atenção para a importância da localização dessa forma pronominal na cadeia coesiva, logo após a menção do personagem por meio de nome mais informativo. Por fim, com vistas à competição de duas entidades referenciais na recuperação do referente, o mais plausível é construir expressões mais esclarecedoras, menos informativas, menos rígidas, conforme fez o escritor.

Para esclarecer a atuação do fator saliência, Costa (2007) utiliza o último exemplo a seguir:

(6)

Boca aberta

Quando eu era pequeno, não acreditava em beijo de cinema. Achava que **eles** não podiam estar se beijando de verdade, nos filmes de censura livre.

(Luís Fernando Veríssimo)

Nesse exemplo, Costa (2007), ao abordar as razões para o uso da entidade referencial **eles**, elucida que essa escolha sofre interferência do fator saliência, mesmo não existindo uma menção anterior. Revela a pesquisadora que, embora essa forma pronominal tenha sido mencionada pela primeira vez no texto, é possível inferi-la a partir do fragmento **filmes de censura livre**, mesmo sendo considerada uma expressão marcada por pouco informativa, menos rígida e mais atenuada. Além desse fragmento, como afirma a pesquisadora, outros aspectos discursivos contribuem para evidenciar a saliência da expressão, como o conhecimento enciclopédico e o linguístico.

A partir desses pressupostos, podemos perceber que os fatores de acessibilidade não agem isoladamente, mas de forma complexa e imbricada. Costa (2007) salienta que esses fatores podem convergir para mostrar determinado grau de acessibilidade e, até mesmo, um se sobressair em relação ao outro. Se retomarmos os textos analisados pela pesquisadora, notaremos que, em (4), destaca-se o fator distância e o fator unidade, em (5), sobressai o fator competição, e, em (6), evidencia-se o fator saliência. Os três referentes, **ela** em (4), **ela** em (5) e **eles** em (6), de acordo com a escala de Ariel (2007), apresentam um alto grau de acessibilidade, são entidades mentalmente mais acessíveis, por isso são mencionados por meio de expressões menos informativas, menos rígidas e mais atenuadas. O mesmo não se pode dizer das expressões **O'Beirne** em (4) e **o mosquito** e **o leão** em (5) que marcam um baixo grau de acessibilidade, razão pela qual são expressões mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas.

Esses fatores de acessibilidade estão relacionados a vários aspectos textual-discursivos. Para Costa (2007), ao escolher as formas referenciais, os falantes fazem-no procurando promover “certo grau de unidade entre a menção corrente e uma representação mental/um antecedente” (COSTA, 2007, p.127). Os falantes, segundo a pesquisadora, consideram vários aspectos que perpassam desde a situação de fala até os níveis textuais discursivos. De fato, embora os fatores de acessibilidade sejam um aspecto central das escolhas referenciais de acordo com a Teoria da Acessibilidade, esses fatores, de maneira alguma, esgotam o processo de seleção dessas escolhas, demonstrando a não exclusividade.

A esse respeito, Ariel (2001) ressalta que pressupostos contextuais devem ser invocados a fim de verificar se o uso referencial foi feito

adequadamente; fatores baseados na relevância ajudam a escolher entre expressões referenciais com o mesmo potencial de acessibilidade. Para essa autora, essas considerações podem, às vezes, até mesmo, transgredir a teoria da acessibilidade para efeitos especiais.

Nesse sentido, a autora faz referência a um fato, apresentado por Bird-David (1995), em que a diferença cultural age nas escolhas das formas referenciais, mais especificamente nas escolhas de nomes próprios em uma comunidade de caçadores na Índia. Nessa comunidade, os nomes próprios são raramente usados, mesmo em se tratando da primeira menção. Para se relacionarem, as crianças são referidas como “garota” ou “garoto” ou por termos de parentesco, como “filha” e “filho” e, até mesmo, por não parentes; os adultos são mais referidos por termos de parentesco, que é uma marca de intimidade mais do que seus nomes; os adolescentes, sobretudo, são referidos por apelidos. Podemos verificar que nomes, em alguns aspectos, não são designações rígidas, como costumamos pensar.

Outro aspecto importante a que nos faz referência Ariel é a influência do ponto de vista nas escolhas das formas referenciais. A esse respeito, a autora traz à baila para situar essa influência o caso de expressões referenciais distintas utilizadas por dois jornais em duas notícias que tratam do mesmo assunto “fato policial relativo a um estupro” e chega à conclusão de que, se houvesse rigidez nas entidades referenciais, estas seriam apresentadas do mesmo modo nos jornais pesquisados. Entretanto, o que ocorre é que esses jornais apresentam esse fato policial do ponto de vista distinto, marcando a alta ou a baixa acessibilidade dos referentes de acordo com o ponto de vista. Ao delinear suas análises das formas referenciais em cada uma das notícias, Ariel (2001) deixa claro que o ponto de vista de cada um desses jornais influencia nas escolhas das formas referenciais.

Ariel (2001) também advoga que os princípios gramaticais morfossintáticos atuam nas escolhas das expressões referenciais. Para sustentar esse postulado, a autora pauta suas análises no trabalho de Montgomery (1989) que trata da proeminência dos pronomes nas relações anafóricas.

As diversas considerações explanadas sobre a Teoria de Acessibilidade nos revelam que Ariel (2001) não propôs um método de estudo das expressões referenciais, mas, considerando sua explanação e interação dos diversos aspectos inerentes a essa teoria, como os aspectos textual-discursivo da referenciação,

tomando a linguagem como prática social, é pertinente credibilizar as revelações tecidas pela autora.

Voltemos o nosso olhar para Costa (2007), que fez uma incursão sobre os estudos das expressões referenciais no gênero textual lista de discussão (a lista da Comunidade Virtual da Linguagem – CVL) à luz da Teoria da Acessibilidade. Para essa pesquisadora, uma das grandes vantagens dessa teoria “é que, ao admitir a fusão de todos os domínios (gramatical/textual/discursivo) numa realidade cognitivo-discursiva, sugere a nós, que nos atrevemos a analisar as questões da referenciação, que olhemos em várias direções” (p.179). Acrescenta, ainda, que, embora possam parecer comuns os aspectos de acessibilidade partindo do pressuposto das classificações atuais, podem passar a incorporar a série de fenômenos considerados “naturais” do discurso. Vejamos os exemplos a seguir, componentes da pesquisa de Costa (2007):

(7)

From: R A

To: CVL - Comunidade Virtual da Linguagem

Sent: Thursday, June 08, 2006 9:42 AM

Subject: [CVL] Re: Professor, estou sensibilizada com o problema em relação à filologia.

Caros,

Tenho acompanhado, a distância, **a discussão sobre o sepultamento ou ressurreição da Filologia no campo das Letras**. Já li e compreendi o lado da lingüística e o da filologia. Mas, como bem dito pela Prof. L, por que os filólogos não partem do discurso para a ação? É umas das coisas que sem preme incomodou nas Universidades Públicas, esse sentimento de que "alguém deve fazer algo por mim" e, tal Branca de Neve, ficamos deitados aguardando o beijo da salvação (eu me incluo pois me formei em uma e senti ser corrompido por essa letargia). Chorar e clamar para que alguém lhes estenda a mão e tire a filologia da cova é querer demais. É entregar a sua força nas mãos de outros. E, como dito por Stephen Donaldson, "One thing leads to another because it must". Se nada for feito, se os filólogos não começarem a tirar a poeira de si próprios, além de seus próprios estudos, é o que acontecerá.

Em respeito,

Considerando os fatores textual-discursivos mencionados por Ariel (2001), o uso da expressão **a discussão sobre o sepultamento ou ressurreição da Filologia no campo das Letras** trata, segundo Costa (2007), de uma expressão

longa, marcadora de baixo nível de acessibilidade. A recorrência a essa expressão intenta resumir a discussão anterior. Precisamos lembrar que se trata de uma lista de discussão e, nesse caso, Costa (2007, p.144) afirma que há “certa indefinição no que tange aos limites da materialidade textual”.

Além disso, para recuperar na memória do leitor o assunto tratado, entram em cena os fatores **distância** e **competição**, certamente existe entre a expressão destacada e aquela a que ela retoma uma considerável distância. É necessário também evitar supostas ambiguidades advindas da possível competição do termo **discussão**, constituinte do núcleo da expressão. Essas razões justificam a utilização de uma expressão mais informativa, mais rígida e menos atenuada, marcada por baixo grau de acessibilidade.

Outro aspecto importante para o qual Costa (2007) nos chama atenção é o fato de que a separação entre a expressão referencial e o fragmento que seria retomando influencia o fator **unidade**, bem como o fator **saliência** do referente, aspectos que também contribuem para marcar a baixa acessibilidade por meio da descrição definida longa.

Outro exemplo discutido por Costa (2007) é o seguinte:

(8)

From: "A. S." <as@terra.com.br>
 To: <CVL@yahoogroups.com>
 Sent: Tuesday, May 18, 2004 11:01 AM
 Subject: [CVL] Re: o assunto das cotas!!!!!!!!!!!!

Não se poderia dizê-**lo** melhor!
 A.S.

Nesse exemplo, Costa (2007) ressalta que o uso da forma referencial **lo**, de acordo com a Teoria da Acessibilidade, marca alto grau de acessibilidade. Entretanto, nesse caso, a forma **lo** faz o encapsulamento de informações que não estão nesta mensagem, mas em outra anterior a esta. Dessa forma contraria os fatores distância física e unidade.

Costa (2007) chama a atenção para a explicação de Ariel (2001) de que um fator pode sobrepor-se ao outro para demonstrar o grau de acessibilidade e esclarece que, na situação do exemplo em tela, o alto grau de acessibilidade se

deve à saliência do tópico, que está informado no *subject*. Além desse aspecto, o *frame* lista de discussão, que traz à memória do leitor que antes dessa mensagem provavelmente existiram outras, contribui para dimensionar a alta acessibilidade dessa forma referencial. Esse exemplo, nos dizeres de Costa (2007), revela um dos pontos discutidos por Ariel (2001) que é o fato de um critério de escolhas referenciais se sobrepor aos demais.

Embora tenhamos evidenciado apenas dois exemplos relativos à lista da Comunidade Virtual da Linguagem (CVL) discutidos na tese de Costa (2007), existem outras abordagens nos escritos dessa pesquisadora que dão conta de uma variedade de aspectos pertinentes à Teoria da Acessibilidade.

Partindo desses pressupostos explanados, ficam patentes a riqueza e as peculiaridades dessa teoria. A relevância dada aos aspectos textual-discursivos, os aspectos cognitivos, o seu enquadramento nos estudos linguísticos e o olhar direcionado à linguagem numa perspectiva pragmática evidenciam, a nosso ver, o aspecto dinâmico das escolhas das formas referenciais. Concordando com esses postulados, encontramos na Teoria da Acessibilidade suporte condizente para o direcionamento de nossa pesquisa com alunos do Jornal Escolar, uma vez que nossa pretensão reside em procurar as motivações das escolhas das formas referenciais para o projeto de dizer dos alunos que escrevem para o Jornal Escolar.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(Bakhtin)

Para Bortoni-Ricardo (2008), a transposição da teoria para a prática na sala de aula tem se tornado, nos últimos tempos, o cenário de diversas pesquisas concernentes ao ensino e à aprendizagem. Essa situação, segundo essa autora, torna-se crucial para se entender que a relação teoria e prática pode ser bem mais evidenciada com as pesquisas realizadas em sala de aula, pois transforma a sala de aula em um ambiente propício para problematizar as práticas didático-pedagógicas e possibilita ao docente investigar os resultados obtidos, detectando os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo que constitui o ensino e a aprendizagem pretendidos.

De fato, se considerarmos que a “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (DEMO 1987, p. 23), centrar o objeto de estudo no ambiente escolar possibilita ao pesquisador vivenciar essa realidade e, a partir dela, descobrir caminhos que possibilitem mais “formar e consolidar abstrações a partir da inspeção dos dados” (SUASSUNA, 2008, p 350) do que “encontrar evidências que comprovem hipóteses predefinidas” (SUASSUNA, 2008, p 350) e, assim, contribuir para a efetividade do ensino e da aprendizagem. Sob esse viés, a pesquisa em sala de aula nos leva a perceber que esse ambiente é um lugar de constante construção e reconstrução das ações que fornecem novas percepções do fenômeno educacional em seu contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, buscamos, neste trabalho, utilizar uma metodologia que nos possibilitasse, com base em uma perspectiva sociocognitivista e interacional da referência, em aulas de leitura e escrita de textos, investigar o modo como os alunos

de Ensino Fundamental explicitam as escolhas lexicais para nomear os referentes, na leitura e na produção de texto para o Jornal Escolar, tendo em consideração os fatores de acessibilidade.

Assim, procuraremos, nesta seção, delinear os passos que percorremos para atingir os objetivos estabelecidos. Para isso, passamos a expor o tipo e a natureza do estudo, os participantes, o contexto em que os participantes estão inseridos e em que se desenvolveu a pesquisa, os instrumentos usados, os procedimentos metodológicos e as categorias de análise que utilizamos.

3.1 TIPO E NATUREZA DE PESQUISA

Nosso trabalho, como já sinalizamos anteriormente, ocorreu no ambiente escolar, onde investigamos, a partir da elaboração de textos pelo Grupo de Alunos⁶ do Jornal Escolar, como os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001) contribuem para a construção das cadeias referenciais em textos escritos por eles em situação de interação com seus pares e com o professor. Procuramos, com essa investigação, não somente descrever o processo de utilização desses fatores de acessibilidade pelos alunos em seus textos, mas também, e principalmente, entender as percepções que eles têm no processo de construção das cadeias referenciais e estimulá-los a refletir sobre a elaboração do texto escrito.

Como nosso interesse incidiu sobre a investigação da prática de escrita dos alunos em processo de interação no ambiente escolar e nosso enfoque se voltou para os dados qualitativos dos fenômenos, sem nos preocuparmos com a representatividade numérica passível de ser transformada em estatística, entendemos estar nosso trabalho inserido no conjunto de pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo André (2012), uma abordagem qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Para essa autora, a abordagem qualitativa também é conhecida como naturalística ou naturalista por alguns, pois não envolve

⁶ Grupo de Alunos do Jornal Escolar é o nome dado aos alunos que são os responsáveis pela organização e confecção do Jornal em sua escola. Esse grupo é acompanhado e orientado por um professor.

manipulação de variáveis nem tratamento experimental; trata-se, pois, de um estudo do fenômeno em seu âmbito natural.

Moreira (2002), no que diz respeito às características básicas dessa abordagem qualitativa, estabelece o foco na interpretação, na subjetividade, no processo, no contexto e na influência da situação de pesquisa, o que, a nosso ver, está diretamente relacionado com o nosso objeto de pesquisa, com a ação dos participantes e do pesquisador, com as atividades aplicadas e com a proposta sociocognitivista da referenciação. Os pesquisadores que escolhem seguir os caminhos da pesquisa qualitativa buscam obter dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, procuram entender os fenômenos na perspectiva dos participantes da situação em estudo buscando a singularidade em meio à diversidade e, a partir daí, situam sua interpretação dos fenômenos estudados. Para isso, o estudo de base qualitativa pressupõe “um corte temporal-espacial” (NEVES, 1996) de determinado fenômeno pelo pesquisador. Considerando esses pressupostos, entendemos ser o caminho que percorremos em nossa pesquisa condizente com essa caracterização.

Minayo (2009), ao abordar a pesquisa qualitativa, destaca que pesquisa dessa natureza “responde a questões muito particulares [...] e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (p. 22). Concordando com Minayo (2009), em nossa pesquisa, procuramos verificar como os alunos lidavam com a construção das cadeias referenciais no texto considerando suas percepções, suas crenças, seus sentimentos e seus valores, além de buscarmos compreender suas visões de mundo as quais apresentam sempre um sentido, um significado, que não são revelados de imediato, mas precisam ser desvelados ao longo da pesquisa, sem desconsiderar o contexto de vivência, que se trata de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. Para isso, reforçamos nossa preocupação com o fato de a investigação estar voltada mais para o processo, justamente com a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes em interação no contexto de aprendizagem, imbuídos de crenças e valores já arraigados no ambiente escolar. Assim, procuramos perseguir um traço também importante da pesquisa qualitativa, que é incentivar os participantes a pensarem livremente sobre algum objeto ou conceito e,

a partir daí, fazer emergir, de maneira espontânea, aspectos subjetivos dos participantes e atingir motivações não explícitas ou, até mesmo, conscientes.

É nesse contexto escolar, envolvido por múltiplos aspectos sociais e históricos, que “o pesquisador, interrogando os dados, constrói novos conhecimentos sobre o fato pesquisado, os quais irão se somar à teoria já acumulada e conhecida” (SUASSUNA, 2008, p. 350). É também nesse mesmo contexto educacional que a metodologia qualitativa tem propiciado estudos mais dinâmicos e abrangentes, pois “as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaço privilegiado para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Para Bortoni-Ricardo, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Concordando com essa autora, percebemos que centrar nossa pesquisa apenas nas atividades elaboradas pelos alunos seria inócuo, pois estaríamos centrados somente no produto, por isso resolvemos observar os caminhos trilhados pelos alunos nas oficinas de elaboração de textos para o *Jornal Escolar*. Por essas razões, nosso trabalho se insere no contexto das pesquisas cujo caráter é interpretativo e qualitativo.

Nesse sentido, como não nos detivemos na simples observação e na descrição dos fenômenos, mas procuramos intervir de forma a promover a reflexão do aluno sobre a escrita, em especial sobre a construção das cadeias referenciais, a fim de contribuir para esse processo de produção escrita do aprendiz, nossa pesquisa é compatível com o tipo etnográfico colaborativo, conhecido como pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (1986), conta com a participação do pesquisador, que deve estar envolvido com os participantes para, de modo cooperativo ou participativo, encontrar alternativas para a solução do problema em que estão envolvidos. Para esse autor,

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 15).

No nosso caso, buscamos com a pesquisa-ação, além de entender os processos de construção das cadeias referenciais apoiados nos fatores de

acessibilidade (ARIEL, 2001) nos textos, produzidos por alunos do Ensino Fundamental de uma escola Pública de Fortaleza e destinados ao Jornal Escolar, intervir, refletir e construir com eles, por meio de atividades sociointerativas, os caminhos para a compreensão do texto e para o aprimoramento da escrita.

Bortoni-Ricardo (2008), ao tratar da pesquisa-ação, ressalta seu caráter etnográfico e emancipatório, denominando-a de “pesquisa etnográfica colaborativa”. Para essa autora, no contexto da pesquisa-ação, o pesquisador “[...] tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado.” (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 71). Nesse sentido, o pesquisador não só observa pacificamente e descreve, mas constrói, reconstrói o conhecimento, promovendo, assim, modificações no ambiente pesquisado.

Em consonância com essa visão de Bortoni-Ricardo (2008), procuramos proceder à nossa pesquisa no âmbito do Jornal Escolar com o propósito de viabilizar o processo de escrita no contexto real, o que possibilita uma efetiva aprendizagem. Para isso, nossa atuação tencionou a promover mudanças relativas à produção escrita dos alunos e à ação do professor, o que configura uma das características da pesquisa-ação.

Ainda sobre essa vertente metodológica de pesquisa, Engel (2000), citando Ketele e Roegiers (1993), ressalta que a importância dela reside no fato de “unir a pesquisa à ação ou à prática” (p. 185) e revela, ainda, que, “no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (p.184). Nesse sentido, nosso trabalho associou a pesquisa à prática centrada no ensino, procurando examinar as ações humanas para, a partir das reflexões, suscitar possíveis mudanças no ambiente escolar.

Por fim, em conformidade com a visão defendida por Thiollent, Bortoni-Ricardo e Engel, na pesquisa que empreendemos, os produtores de texto participaram efetivamente, uma vez que produziram textos em uma situação autêntica, que se refere à elaboração de textos para a veiculação no Jornal Escolar, e, por meio de ações colaborativas entre seus pares e o pesquisador/professor, o

qual esteve imerso nesse processo de aprendizagem, refletiram sobre a construção das cadeias referenciais em seus textos.

Na próxima subseção, tratamos do contexto de aplicação de nossa pesquisa, no caso, o projeto do Jornal Escolar, caracterizando os participantes e descrevendo funcionamento das oficinas por meio das quais foram gerados os dados.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2015 em uma escola pública de Fortaleza, situada em um bairro periférico. Essa instituição disponibiliza ensino de Educação Básica de 5º a 9º ano, com funcionamento nos turnos manhã e tarde.

Com o intuito de centrar a pesquisa em um contexto real de produção de textos, utilizamos a estrutura do Jornal Escolar dessa escola municipal. Nesse ambiente, pudemos viabilizar a condição autêntica de produção de textos para atingir o objetivo de nossa pesquisa.

Tratamos a seguir de apresentar o contexto do surgimento do Jornal Escolar e o contexto em que aplicamos a pesquisa, a organização do projeto de um Jornal Escolar e os participantes da pesquisa, alunos engajados nesse projeto que fazem parte do chamado de Grupo de Alunos do Jornal. Além disso, julgamos pertinente apresentar as oficinas, mecanismo que utilizamos para gerar dados.

3.2.1 O Jornal Escolar: o contexto de nossa pesquisa

A ideia de tornar o Jornal Escolar contexto de nossa pesquisa se deveu à nossa experiência, durante alguns anos, tanto em escolas particulares, como públicas de Fortaleza – Ceará, com alunos, em uma realidade aproximada, nos Laboratórios de Redação. Ao produzir o texto nesse ambiente, o aluno demonstrava estar mais acolhido no sentido de ser orientado na facção textual, socializando, nos processos de interação com o professor, suas dificuldades, situação que favorece uma reflexão sobre a escrita de textos.

Além disso, conhecer o trabalho, realizado, no mesmo ambiente do Jornal Escolar, que elegemos para aplicar nossa pesquisa, por uma professora de escola

pública, o qual abordava o fenômeno da intitulação de textos (RODRIGUES, 2015) foi decisivo para que reconhecêssemos o Jornal Escolar como o ambiente propício para que pudéssemos atingir nosso objetivo principal, que foi investigar, numa perspectiva sociocognitivista e interacional, o modo como os alunos de Ensino Fundamental explicitam as escolhas lexicais para nomear os referentes, na leitura e na produção de texto para o Jornal Escolar, tendo em consideração os fatores de acessibilidade.

Nos tempos atuais, a implementação do Jornal na escola pode, como foi o caso do âmbito de nossa pesquisa, partir de uma iniciativa da escola e de professores, os quais, se desejarem, podem recorrer a informações no Portal do Jornal Escolar que pertence à entidade Comunicação e Cultura, a qual promove a expansão do jornal como ferramenta do ensino, desde 1995, sem fins lucrativos. O conteúdo desse portal é acessível às escolas e aos professores e é composto de orientações para a elaboração do jornal no contexto pedagógico, como a confecção passo a passo, a diagramação, a publicação, e a formação on-line do professor que irá orientar os alunos.

Na escola em que realizamos nossa pesquisa, já estava instaurado o projeto do Jornal Escolar, com um efetivo Grupo de Alunos os quais se mobilizam em torno da confecção dessa publicação com encontros permanentes denominados oficinas⁷. Esse projeto do Jornal Escolar se apoia nas informações e nas orientações do Portal do Jornal Escolar, tem como coordenadora a professora de Língua Portuguesa dessa instituição pública, que, ao trabalhar a primeira edição desse jornal, estudou o fenômeno da intitulação de textos (RODRIGUES, 2015). É nesse âmbito do Jornal Escolar que empreendemos um contexto de aprendizagem que vai ao encontro daquilo que preceitua Bazerman (2005). Para esse autor, “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como o texto ajuda as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar o texto com fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2005, p.34).

Ao partir desses pressupostos apontados por Bazerman (2005), ao legitimar nossa ação pedagógica em torno das atividades com o Jornal Escolar, entendemos que, quando nos preocupamos com sistema de gêneros textuais em

⁷ É o momento em que professores e Grupo de Alunos responsáveis pelo Jornal Escolar se reúnem para resolver questões relativas às produções destinadas ao jornal. É nesse espaço que faremos a aplicação de nossa pesquisa.

nossas ações pedagógicas, podemos, por meio dele, chegar à organização de uma sociedade mediada pelas atividades discursivas e, assim, estudar e entender como a língua se comporta como um instrumento mediador entre os sujeitos da ação social, isso é viável por serem os gêneros “parte integrante da estrutura social e não simplesmente reflexo dessa estrutura” (MARCUSCHI, 2002 p.1).

Segundo Bazerman (2006), é por meio do uso de textos que organizamos nossas ações cotidianas e procuramos dar significado a um processo interativo caracterizado em um sistema de atividades que encadeia, de forma significativa, as ações discursivas. É, portanto, por meio dos gêneros que se constrói um ambiente para a aprendizagem onde o sentido é construído, pois “Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (Bazerman, 2006, p.23). Desse modo, quando propomos a trabalhar com o Jornal Escolar e sua diversidade de gêneros em um contexto autêntico de produção, estamos não só disponibilizando condições para fomentar em nossos alunos a prática da escrita autoral, mas também possibilitando o uso da língua como prática social, promovendo condições de, na relação com os indivíduos situados em uma cultura, agir discursivamente na sociedade. Nesse sentido, ressalta Costa (2010):

Assumir o uso da língua como interlocução parece requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada. Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. (COSTA, 2010, p.164)

Conforme a importância já mencionada a respeito do trabalho com o Jornal Escolar em face de sua condição real de produção de textos e de sua diversidade de gêneros, ressaltamos ainda que essas condições atendem ao que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), visto que esse documento evidencia serem a leitura e a produção de textos práticas discursivas que devem ser priorizadas no ensino da língua materna e, diante disso, devem oferecer aos alunos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem condições para agir com seus pares em diferentes contextos discursivos, ampliando as possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998).

Entre as várias possibilidades de assuntos que poderíamos trabalhar no contexto do Jornal Escolar, escolhemos pesquisar o fenômeno da referenciação no

que concerne à acessibilidade do referente (ARIEL, 2001). Em outras experiências que tivemos com o trabalho com textos em realidade semelhante, como já mencionamos anteriormente, verificamos que a dificuldade em tratar a referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003), especialmente a construção das cadeias referenciais, na produção escrita, era um obstáculo evidente apresentado pelos alunos na elaboração de texto, pois estes, ao escolherem as expressões referenciais, não demonstravam uma atenção aos aspectos textual-discursivos à medida que iam construindo o texto. Então, nossa preocupação maior foi estimular os alunos a refletir sobre essas escolhas, pois é nas diferentes situações de interação que se vão construindo os objetos de discurso. Diante dessa realidade, resolvemos lançar um olhar mais acurado para esse problema e, assim, transformar em objeto de pesquisa os critérios utilizados pelos alunos para escolher as expressões referenciais na construção das cadeias referenciais no texto, levando em consideração os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001).

Por todos os motivos apresentados, sedimentamos como acertado ancorar nosso trabalho no âmbito do Jornal Escolar. Ao considerar a proposta de estudar a referenciação no que concerne às escolhas das expressões referenciais, tínhamos consciência de estarmos ajudando o aluno participante do Jornal Escolar a desenvolver as habilidades de leitura e a produzir melhor seus textos, considerando as expressões mais adequadas para a manutenção da coerência.

3.2.2 Os participantes

O grupo de participantes de nossa investigação compõe-se de 11 alunos, que são estudantes do Ensino Fundamental, matriculados regularmente nessa escola municipal de Fortaleza e aceitaram participar do projeto do Jornal Escolar e das oficinas de leitura e escrita, nas quais aplicamos as atividades desta investigação. Esses alunos participantes produziram textos que foram avaliados por nós antes de serem publicados no Jornal Escolar.

Como o jornal já havia sido implementado e já fazia parte do cotidiano da escola, para iniciar nossa pesquisa convidamos os alunos que compõem o Grupo de Alunos do Jornal e estendemos o convite a outros alunos que quisessem fazer parte desse grupo, para atuar na elaboração de textos de forma espontânea para esta

versão do jornal, sob nossa orientação, em encontros com duração de 60 minutos, sempre no contraturno do estudo formal. Inicialmente obtivemos 13 inscritos, contabilizando os alunos já componentes do Grupo de Alunos do Jornal e os que aceitaram o convite para se somarem a esse grupo, entretanto, paulatinamente, por motivos diversificados, como ajuda nas atividades familiares, participação em esportes, greve institucional, problemas de violência na comunidade, foram ocorrendo desistências ou ausências de uma ou outra oficina, o que nos levou a contar efetivamente com 11 participantes. Destes apenas 8 tiveram uma participação mais ativa no desenrolar das atividades.

A organização de nossa pesquisa contou com o fato de que boa parte dos componentes do Grupo de Alunos do Jornal havia participado no ano anterior de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar que formas referenciais alunos do Jornal Escolar usam para intitular seus textos, após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto (RODRIGUES, 2015). Esse trabalho realizado deixou os alunos predispostos a atividades mais engajadas com o texto com o objetivo de publicá-lo no Jornal Escolar, o que facilitou sobremaneira a inserção de nossa pesquisa com as cadeias referenciais nesse contexto.

É importante referendar que, no período da pesquisa, os alunos apontaram como motivações para participarem o fato não só de fazer parte de um grupo que escrevia para o jornal, mas também a possibilidade de escrever melhor e essa escrita ser reconhecida pela comunidade escolar a qual eles compõem. Em parte, o propósito dos alunos vai ao encontro do que tomamos como pretensão neste trabalho: despertar o olhar mais aguçado para as tramas do texto, principalmente no que se refere à construção das cadeias referenciais e, assim, suscitar reflexões sobre a escrita.

Tomando como ponto de partida essa realidade, com esse grupo composto de alunos do Ensino Fundamental, 6º e 8º ano, realizamos nossa pesquisa, procurando intervir no processo de produção dos textos, primando por desenvolver um olhar reflexivo para uma nova perspectiva de texto atinente à construção das cadeias referenciais.

A priori, o número de participante nos chamou atenção, porém, como o nosso pesquisa era qualitativa e interpretativista, a qual “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em

estudar com muitos detalhes uma situação específica” (BORTONI-ROCARDO, 2008, p. 42) e pretendíamos direcionar nossos estudos ao aprofundamento e à abrangência dos fenômenos, uma vez que “os dados qualitativos permitiriam trazer à tona o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos” (SUASSUNA, 2008, p.355), consideramos pertinente a quantidade de participantes. Outro fator que nos tranquilizou em relação ao número de participantes foi o fato de que, em uma pesquisa do cunho desta pela qual enveredamos, o que se torna mais relevante é o que advém da ação dos sujeitos, pois o que emerge é a qualidade da amostra. Nesse sentido, Suassuna (2008, p. 356) citando Duarte (1998) e Deslandes (1994) advogaria em nosso favor quando afirma que “o que importa numa construção de *corpus* não é o seu tamanho: a representatividade, a pertinência e a qualidade da amostra têm mais a ver com a possibilidade que ela abre de abranger várias de suas dimensões”.

Tendo como base os postulados consolidados por Suassuna (2008), advogamos que o número reduzido de participantes em nossa pesquisa não deprecia ou invalida o trabalho, cuja perspectiva é interpretativa, visto que o cerne de nossa preocupação se encontra no fato de explicar o processo de construção das cadeias referenciais nos textos.

No próximo tópico, faremos uma exposição relativa às atividades didáticas, à observação participante e à entrevista semiestruturada, as quais constituem os instrumentos que utilizamos para a coleta de dados.

3.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Em uma pesquisa de cunho qualitativo como a nossa, em que buscamos verificar o fenômeno enquanto processo do ponto de vista do escritor-aprendiz, acreditamos que “a construção dos dados se faz a partir dos questionamentos que formulamos sobre eles” (SUASSUNA, 2008, p.356, citando GOMES, 1994), pois “os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador” (SUASSUNA, 2008, p.356, citando LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Suassuna (2008), citando Coracini (1991), diz que “a opção por um caminho metodológico nos estudos da linguagem vai depender das concepções de linguagem/discurso em jogo” (p. 357) e acrescenta que, aos se pautar numa

“concepção de linguagem como discurso, efeito de sentidos entre locutores,[...] a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) realização linguística” (p. 357).

Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, utilizamos, para a recolha de dados, além das atividades didáticas, a técnica de observação participante e a entrevista semiestruturada, as quais abordaremos nos tópicos subsequentes. Como forma de registrar esses dados, utilizamos as gravações de discussões promovidas nas oficinas e os registros escritos.

3.3.1 Atividades didáticas

No transcorrer de nossa pesquisa, aplicamos atividades didáticas de leitura e escrita e analisá-las tornou-se uma possibilidade plausível para verificar o entendimento dos participantes acerca das questões textuais relativas a nosso objeto de estudo.

Aplicamos, então, as seguintes atividades⁸: 1) atividade de leitura e discussão de textos jornalísticos; 2) atividade de seleção de temas; 3) atividade de produção de texto para o jornal 4) atividade de observação da continuidade de um referente (período intruso) 5) atividade de verificação das cadeias referenciais em textos 6) atividade de verificação e reformulação de cadeias referenciais em textos com repetições de palavras e 7) atividade de análise das cadeias referenciais nos textos dos alunos. Ao discorreremos sobre as oficinas em tópico posterior, bem como ao fazermos as análises das atividades, daremos a conhecer o modo como essas atividades foram aplicadas e discutiremos suas especificidades.

Em contrapartida, acreditamos que, diante da perspectiva teórica que adotamos e da natureza de nossa pesquisa, não nos seria muito útil dedicarmo-nos à análise somente das atividades. Além disso, imbuídos da noção de que os sentidos advêm da interação dos alunos com seus pares e com o professor, uma vez que “os objetivos das ações comunicativas são dinâmicos e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 289), vimos evidente a necessidade de analisarmos não somente as atividades em si, mas

⁸ Estas atividades estão no APÊNDICE.

também os processos interativos que permearam as ações quando da aplicação dessas atividades.

3.3.2 A técnica da observação participante

Muitos estudiosos têm-se debruçado na análise da importância da observação em uma pesquisa qualitativa. Entre esses estudiosos, destacamos Oliveira (2014, p.78), para quem, “dentre os mais importantes instrumentais ou técnicas de pesquisa, que ajudam a desvendar os fenômenos e os fatos, destacam-se: observações”. Essa autora, citando Maren (1995), ressalta que “A observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe” (OLIVEIRA, 2014, p.80).

Para essa Oliveira (2014), a observação pode ocorrer de forma direta ou de forma participativa. Em nossa pesquisa, utilizamos a forma de observação participativa ou participante, por ser, segundo a autora, uma possibilidade de o pesquisador estar inserido no contexto da pesquisa, procurando buscar fundamentos na análise do meio onde interagem os atores sociais, no nosso caso, os participantes de nossa pesquisa.

Por meio da observação participante, pudemos vivenciar pessoalmente o evento que foi objeto de análise para melhor compreendê-lo, agindo de modo diligente em concordância com nossas interpretações do ambiente pesquisado. Procuramos, durante o período em que se desenvolveu a pesquisa, participar das relações no âmbito escolar e entender as ações que permeavam o contexto da situação que observávamos. Assim, ao fazer parte desse universo, tentamos apreender seus aspectos simbólicos, que incluem os costumes no que se refere principalmente ao uso da linguagem e ao comportamento interativo de grupo diante do texto nos momentos das oficinas. A observação participativa nos possibilitou, no ato da aplicação das atividades, captar a interação e a dinâmica das ações do grupo, que, em sua maior parte, agiu de forma colaborativa.

Esse aspecto interativo, que é ponto importante de nosso trabalho, coaduna-se com a concepção de linguagem que adotamos, a de que a linguagem é lugar de interação (KOCH, 2008) e a de que “A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1995, p. 123). Essa concepção tem sido

destacada nos estudos da linguagem, uma vez que implica uma postura educacional diferenciada, a qual compreende essa atividade como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos; assim, podemos dizer que a linguagem é um tipo de “ação conjunta⁹” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 255). Foi analisando esse contexto de interação que a observação, realizada por meio de registros escritos e gravações, comportou-se como um elemento científico pautado em sistematização, planejamento e controle da objetividade, tornando-se, pois, fundamental para nossa pesquisa cujo enfoque é qualitativo. Nesse sentido, detivemo-nos não só a olhar simplesmente o que acontecia, mas também a observar atentamente, com um olho “treinado”, as relações dos participantes em busca das especificidades dos acontecimentos. Esse ato nos ajudou primordialmente por nos possibilitar a obtenção de informação na ocorrência espontânea do fato.

Como podemos verificar, por meio da observação, tivemos a oportunidade de unir o objeto de estudo ao seu contexto, valorizando a interação social e integrando o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento. Sob esse viés, é evidente que a observação participante promove um diferente olhar para que possamos lidar com as construções investigativas.

Para Minayo (2009), outra autora adepta da observação participante, esse recurso metodológico pode ser considerado parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Para essa autora, devido à importância dada a esse recurso, alguns estudiosos chegam a considerá-lo não somente uma estratégia das técnicas de pesquisa, mas como um método que possibilita a compreensão melhor da realidade do caso estudado. Em nosso trabalho, a utilização da observação participante se deu como uma técnica que julgamos apropriada à natureza da investigação. Encaramo-la como um processo em que nos colocamos como observador de uma situação, em relação direta com nossos interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, com a finalidade de colher dados, por meio de gravações e registros escritos, e compreender o contexto sob observação. Conforme Minayo (2009), essa proximidade com os sujeitos da pesquisa é uma virtude e uma necessidade no trabalho qualitativo.

Outro aspecto relevante desse recurso, segundo Minayo (2009), é o fato de a atividade de observação nos permitir ficarmos mais livres de prejulgamentos,

⁹ Para Koch e Cunha-Lima (2004), ação conjunta são aquelas que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo para sua realização, caracteriza-se pela existência de finalidades comuns.

visto que não nos tornamos prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. Partindo desse aspecto, à medida que convivíamos com o grupo, pudemos retirar de nosso roteiro questões que nos pareceram irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores e capturar aspectos que iam surgindo aos poucos, situação impossível para um pesquisador que se limita ao questionário fechado e antecipadamente padronizado. Valoroso se faz ilustrar que a observação participante nos ajudou a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as práticas vividas cotidianamente pelo grupo observado.

Minayo (2009) acrescenta que esse recurso busca fazer que o pesquisador, quando estiver no ambiente de sua pesquisa, possa “aprender a se colocar no lugar do outro” (MINAYO, 2009, p. 71), fato que é significativo em uma relação de via dupla, em que um é dependente do outro e que, na convivência do pesquisador com o seu fenômeno ou objeto no percurso investigativo, possa fazer do seu trabalho “uma porta de entrada para o novo” (MINAYO, 2009, p. 76). Foi também partindo dessa perspectiva de “entrada para o novo” que nos valemos desse recurso para verificar aspectos sociocognitivos da referenciação na construção das cadeias referenciais, nos textos destinados ao *Jornal Escolar*, em situação de interação dos alunos com seus pares e com o professor, sob a perspectiva dos fatores de acessibilidade.

Gil (2008), concordando com Oliveira (2014) e Minayo (2009), reforça que a observação participante, também denominada de observação ativa, “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p.103). Nesse sentido, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Partindo desse contexto, como menciona esse autor, a observação participante pode ser considerada “como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Gil (2008), em suas explicações, chama nossa atenção para as vantagens e desvantagens desse recurso de pesquisa. As principais vantagens, elencadas com base nas ponderações do antropólogo Florence Kluckhohn (1946, *apud* GIL, 2008, p 103), são as seguintes: a) o acesso rápido a dados referentes a situações habituais em que os participantes se encontram envolvidos. b) o acesso a dados que o grupo considera de domínio privado. c) captação das palavras de

esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. Pudemos constatar, entre essas vantagens, no percurso de nossas atividades com o Grupo de Alunos do Jornal Escolar, o acesso rápido aos dados das situações bem como aos dados considerados particulares para os participantes. Essa rapidez foi favorecida pelo contato direto, uma vez que nosso papel era mediar as ações, tanto no momento das atividades quanto fora dele, em situações descontraídas, que nos possibilitaram a apreensão de sentimentos e reflexões de forma natural. Outro aspecto também relevante foram as expressões e opiniões de esclarecimentos consoantes às atividades e à condução que estávamos tomando para a pesquisa, o que nos fez, em vários momentos, ponderar e retomar o processo com o olhar destinado a pontos específicos.

Quanto às desvantagens, Gil (2008) nos aponta as restrições determinadas pela assunção de papéis pelo pesquisador, explicando-nos que esse pesquisador pode ter sua observação restrita, quando identificado como pertencente a determinado estrato social distinto daquele do grupo. Tal situação poderá levá-lo a experimentar grandes dificuldades ao tentar penetrar o ambiente, sua participação poderá ser diminuída pela desconfiança dos participantes e, conseqüentemente, limitar a qualidade das informações obtidas. Em nosso trajeto não experienciamos essas desvantagens, talvez pelo fato de fazermos parte do quadro de professores de escola pública. Mesmo não pertencendo ao quadro docente da unidade pesquisada, fomos favorecidos pelas experiências anteriores com essa realidade, pois parte do grupo pesquisado já havia participado de experiências semelhantes no ano antecedente ao de aplicação de nossa pesquisa, como já mencionamos anteriormente. Essas razões nos favoreceram com a excelente aceitação pelo grupo pesquisado, sem haver, segundo nosso entendimento, restrições que comprometessem a qualidade da investigação.

A observação participante, por fim, serviu-nos para acompanhar e vivenciar a situação concreta que abriga o objeto de nossa investigação bem como analisá-lo melhor.

Abordaremos no próximo tópico, a entrevista semiestruturada, sobre a qual fazemos algumas considerações.

3.3.3 A entrevista semiestruturada

Ao tratar sobre o papel da entrevista no fazer científico, Manzini (2012) ressalta que esse recurso assume diferentes *status*, dependendo da visão dos estudiosos: é entendida por uns como método, por outros como instrumento e outros ainda como técnica. Apesar da variação conceitual, o autor reconhece que, de um modo geral, trata-se de um procedimento amplamente utilizado nas pesquisas em ciências humanas.

Em nosso trabalho, utilizamos a entrevista como instrumento de pesquisa e optamos, entre os vários tipos de classificação abordados pelos estudiosos, pela entrevista semiestruturada. Essa nossa escolha se deveu ao fato de tentarmos examinar, de maneira mais informal, as percepções dos participantes que deixaram de ser manifestadas durante as discussões promovidas e possibilitar a verbalização de reflexões que surgiram ao logo das oficinas, relativas às informações mais subjetivas quanto aos critérios utilizados na escolha das formas referenciais na construção das cadeias, à concepção de leitura e escrita. Apoiados em Manzini (2012), Triviños (1987) e Minayo (2009), embasamos, então, em parte, nossa coleta de dados nesse instrumento.

Para Manzini (2012), a entrevista semiestruturada, conhecida como semidiretiva ou semiaberta, tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica. Em sua utilização deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. Para o autor, um dos pontos valorativos nesse tipo de entrevista é o fato de se poder fazer emergir informações de maneira livre e as respostas não ficarem condicionadas a uma padronização de alternativas. Ressalta o autor que, independentemente da abordagem teórica adotada, em se tratando da entrevista do tipo semiestruturada, são necessários cuidados que envolvem questões da linguagem, e o roteiro a ser utilizado necessita ser planejado cuidadosamente (MANZINI, 2012).

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada apresenta como característica precípua questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que se entrelaçam ao tema da pesquisa. Esses questionamentos, cujo

foco principal deve ser explanado pelo investigador/entrevistador, suscitam novas hipóteses advindas das respostas dos participantes. Para esse autor, esse instrumento, além de propiciar a descrição dos fenômenos sociais, proporciona a explicação e a compreensão de sua totalidade e mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987).

Já de acordo com Minayo (2009), a entrevista semiestruturada, a partir das perguntas básicas, permite captar a subjetividade dos participantes entrevistados; não se trata de uma conversa desprestenciosa ou neutra entre participantes e o pesquisador/entrevistador, mas de um instrumento de coleta de dados objetivo e, principalmente, subjetivo. Essa subjetividade está embutida em valores, condutas, atitudes e opiniões dos entrevistados.

Em consonância com Manzini (2012), Triviños (1987) e Minayo (2009), em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como auxiliar para a coleta de dados ao lado de outro instrumento como a observação participante. Fizemos opção por esse tipo de entrevista na busca de não só garantir uma versão dos fatos, coletada por meio desse recurso, mas também de viabilizar a condição para que o processo de descrição do fenômeno-alvo pudesse ser mais bem estudado.

Focalizamos nossas entrevistas nas motivações dos alunos para a escolha de determinadas formas referenciais em determinado contexto, na mudança dessas formas no decorrer das atividades e nas concepções de leitura e escrita. Sobre, prioritariamente, esses aspectos da referenciação em uma perspectiva sociocognitiva, montamos os nossos roteiros com as perguntas principais, atendendo, obviamente, a um ponto comum entre esses autores no que se refere à necessidade de perguntas básicas para atingir os objetivos pretendidos. Diante disso, estabelecemos, em nossos roteiros, perguntas abertas que se assemelhassem a uma conversa informal, em pouca quantidade, elaboradas a partir de aspectos específicos de cada texto. Esses roteiros nos serviram não só para a recolha de informações básicas, mas também como um meio de organização para o processo de interação com o participante.

Percebemos a importância da composição do roteiro por meio de perguntas principalmente por nos viabilizar a adequação da configuração das perguntas ao nível de linguagem dos participantes. Asseguramos essas ações tendo

em vista que uma coleta, quando não bem estruturada, não proporciona dados substanciais para serem analisados. Para nos afastarmos dessa situação quanto à coleta de dados, tomamos alguns cuidados, como adequar a linguagem ao nível de dificuldade do participante para respondê-las, verificar a existência de perguntas que provavelmente se tornassem manipulativas para subtraí-las do roteiro e evitar o uso de jargão e termos demasiadamente técnicos.

Estivemos, durante o planejamento dos roteiros de perguntas e a efetivação das entrevistas, às quais procuramos também dar um tratamento espontâneo e informal, cientes de que, dependendo das respostas obtidas, poderíamos, como o fizemos, complementá-las com outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas das entrevistas. Essa flexibilidade, uma característica salientada por Manzini (2012), foi-nos imprescindível para captarmos informações e podermos entender melhor o fenômeno em pauta. Assim, por meio da entrevista semiestruturada, pudemos fazer incursões no universo que configura o imaginário dos participantes de nossa pesquisa.

Na próxima seção, daremos a conhecer as formas de registros que utilizamos em nosso trabalho.

3.4 FORMAS DE REGISTROS

Em relação às formas de registro, utilizamos as gravações de discussões promovidas nas oficinas e os registros escritos para arquivar as discussões no momento da abordagem das atividades, quando procedíamos à observação participante, e para arquivar as respostas dos alunos emitidas durante a aplicação da entrevista semiestruturada. A atenção que dedicamos a essas formas de registros advém da nossa ciência de que elas são muito importantes para verificar a autenticidade das falas dos participantes e, assim, dar credibilidade científica ao processo de análise dos dados.

3.4.1 As gravações de discussões promovidas nas oficinas

Por nossa pesquisa tratar de um processo interativo que envolveu leitura, discussões e produção escrita, ações que estavam sob o jugo de diferentes sujeitos

e, por isso, difíceis de serem apreensíveis em sua totalidade, utilizamos as gravações, no transcorrer de algumas oficinas e de algumas entrevistas, com o propósito de conferir uma maior autenticidade ao material coletado, de ampliar o poder de registro e, principalmente, de captar eventuais elementos da comunicação, como as pausas de reflexões, as possíveis dúvidas e a entonação de voz, que nos favoreceram a compreensão mais complexa dos eventos de nossa pesquisa e a acurácia dos dados.

No decorrer de nosso trabalho essa ferramenta funcionou também como um suporte de memória por meio do qual pudemos, a qualquer momento, revisitar as ações realizadas por intermédio desse armazenamento, mantendo nossa visualização acurada dos dados, o que facilitou o nosso olhar do pesquisador.

Além disso, em se tratando de um trabalho em que o pesquisador também participa das atividades, em algum momento, detalhes podem passar despercebidos; nesse sentido, essa ferramenta nos possibilitou apreender os dados em muito de sua abrangência, principalmente quando se tratou de debates acalorados nas oficinas sobre a escolha das formas referenciais. Por meio dessa forma de registro, pudemos averiguar as possíveis dimensões dos processos interativos entre aluno/aluno e aluno/professor no que se refere à construção das cadeias referenciais.

Em algumas situações suscitadas pelas atividades aplicadas, como era de se esperar em se tratando da diversidade do grupo, alguns participantes se sentiam intimidados diante das gravações, até mesmo se recusavam a manifestar-se. Essa situação foi prontamente respeitada por nós, que, para captar os dados diante dessas circunstâncias, lançávamos mão de outros recursos pertinentes à natureza da pesquisa.

3.4.2 Os registros escritos

O registro é uma ferramenta de observação importante em pesquisas de cunho qualitativo e, de acordo com as orientações de Gil (2008), pode assumir, como já dissemos, diferentes formas. Em nosso trabalho, além da gravação, procedemos, em muitas vezes, à tomada de notas por escrito a fim de que pudéssemos angariar o máximo possível de dados sobre o objeto de pesquisa.

Para Gil (2008), a forma de registro pode assumir diferentes níveis de estruturação. Ao aprofundar essa questão, o autor ressalta que, em algumas pesquisas, o modo de estruturação é bastante aberto, fato que confere ao pesquisador ampla liberdade para efetivas anotações. Em outras, pode, também, assumir a forma de uma grade fechada com lista preestabelecida. Em nosso caso, utilizamos a modalidade aberta, pois íamos anotando aquilo que julgávamos imprescindível para a condução fidedigna de nossa pesquisa. Fizemos, para isso, registros descritivos, abordando, de modo resumido, ações, comportamentos, verbalizações e manifestações de interação dos participantes. Fizemos, também, registros de forma reflexiva, evidenciando traços que confirmavam ou não a teoria em que nos apoiamos.

Outro aspecto importante quanto aos registros escritos, sinalizado por Gil (2008) e outros autores, como Minayo (2009) e Oliveira (2014), é o fato de que os dados devem ser registrados imediatamente com o fito de não haver perda de informações relevantes e detalhadas. Entretanto, em se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa como a pesquisa-ação, na qual se insere nosso trabalho, pertinente se faz o seguinte questionamento de André (2012): “Como garantir a obtenção de dados acurados quando se está agindo?” (ANDRÉ, 2012, p 97). Essa pergunta, suscitada a partir da análise de um projeto de trabalho sobre capacitação de docentes em serviço, tem como resposta revelada pela autora a narrativa das dificuldades encontradas pelos pesquisadores no uso dessa forma de registro, o que faz emergir como sugestão o uso de várias formas de registro combinadas. Mesmo assim, a autora reitera suas considerações sobre o fato de achar “muito difícil o registro das situações quando se está ao mesmo tempo agindo e pesquisando” (ANDRÉ, 2012, p. 98).

No percurso de nossa experiência, utilizamos os registros escritos e reconhecemos, também, as limitações dessa ferramenta no que se refere à captação da reprodução linear dos acontecimentos, bem como na quantidade de informações possíveis de serem codificadas imediatamente. Atribuímos, em concordância com André (2012), essas dificuldades, em parte, ao fato de participarmos da mediação das ações e, por essa razão, não conseguirmos sempre fazer os registros no ato dos acontecimentos. Diante dessa situação, submetemo-

nos, muitas vezes, a registrar, imediatamente após o encerramento de cada encontro, observações complementares.

Em contrapartida, reconhecemos também que essa ferramenta foi de grande valia para nós, pois nos possibilitou um olhar dos registros da pesquisa em benefício de nossa análise qualitativa, tendo em vista as notas relativas às situações relevantes que emergiram do processo, bem como nos promoveu reflexões, depois de cada encontro, sobre nossas reações e a dos alunos para as devidas ponderações, avaliações e reavaliações dos passos da pesquisa, razões pelas quais não julgamos desmerecedora a importância dessa forma de registro.

Compuseram a amostra que analisamos as atividades, as estratégias e os recursos abordados nesta seção. Procuramos, na próxima seção, explanar a organização desses dados.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Para procedermos à coleta de dados, como já mencionamos, demos continuidade ao Projeto do Jornal Escolar em uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza, onde ocorreu a pesquisa. Esse projeto, conforme mencionamos antes, já havia sido implantado no ano anterior pela professora Charliana Rodrigues e tornou-se “palco” de sua pesquisa sobre a intitulação de textos numa perspectiva sociocognitivista e interacional da referência.

Apoiados no Projeto do Jornal Escolar e pautados no fato de que “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas investigações para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”(TRIPP, 2005, p. 445), enveredamos nosso trabalho com o propósito de estudar as cadeias referenciais, numa perspectiva também sociocognitivista e interacional da referência, nos textos produzidos por alunos engajados nesse projeto.

Inicialmente, em uma reunião antes de começarmos os trabalhos, reforçamos a necessidade de os alunos do Grupo do Jornal participarem das oficinas de leitura e escrita com o propósito de contribuir com a produção dos textos e confirmamos que nelas também iríamos realizar uma pesquisa. Por essa razão,

seguimos procedimentos já conhecidos por muitos deles, pois, como temos reforçado ao longo de nosso trabalho, já haviam participado de uma pesquisa no ano anterior. Em meio a esses esclarecimentos, relatamos que também iríamos precisar da autorização deles e de seus pais, pois já havíamos obtido a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁰.

Nesse momento, entregamos aos que demonstraram interesse em participar das oficinas os seguintes documentos: o formulário de inscrição para participar das oficinas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais¹¹. Ao recebermos esses formulários devidamente preenchidos e assinados, demos início às oficinas.

3.5.1 As oficinas de texto

Como já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa ocorreu com o Jornal Escolar, precisamente com as oficinas, as quais foram ministradas em oito encontros de aproximadamente uma hora-relógio cada uma, entretanto em algumas ocasiões chegamos a estender um pouco mais o horário, dadas as discussões. A realização dessas oficinas atendeu aos seguintes objetivos: 1) verificar de perto o desenvolvimento da pesquisa, em momentos de interação alunos, professor-pesquisador e textos; 2) possibilitar uma maior fluência dos participantes na prática de leitura e de produção de textos.

Ao termos o propósito de intervir na realização das oficinas, junto ao Grupo de Alunos, assumimos a figura de professor pesquisador em um trabalho etnográfico colaborativo em consonância com a visão de Bortoni-Ricardo (2008), para quem, nesse caso, o “pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (p. 71-72). Nesse sentido, torna-se notório que, ao envolver-se na pesquisa, o docente alia suas ações de professor com a de pesquisador em um contexto de coparticipação dos alunos.

Como nossa pesquisa se insere no tipo pesquisa-ação, sentimos a necessidade, para uma melhor aplicação, de organizar os procedimentos

¹⁰ O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa se encontra no ANEXO A (p.180)

¹¹ Este termo constitui o APÊNDICE A (p. 171).

metodológicos em etapas. Isso nos foi possível porque, conforme Thiollent (1986, p. 55) “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenada” (THIOLLENT, 1986, p. 55). É, pois, em consonância com esse autor, que elegemos o planejamento (oficinas iniciais), a execução/ação(oficinas principais) e a análise de dados (capítulo à parte) , como etapas de nossa pesquisa, entretanto, ao pormos em prática o planejamento, estávamos cientes de que poderíamos “infringir a ordem [das etapas] em função dos problemas imprevistos” (THIOLLENT, 1986, p. 56), uma vez que, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, há “uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (THIOLLENT, 1986, p. 56).

Nos encontros que permearam as etapas de nosso trabalho, utilizamos para a coleta de dados, além das atividades, a observação participante, registros escritos e entrevista semiestruturada, conforme já foi referido. Para captar melhor os dados e obter melhor condição de análise dos dados, utilizamos a observação participante, mesmo em condições informais de contato com o grupo, durante o período em que estivemos na escola onde realizaremos a pesquisa.

Foi com esse olhar voltado para o contexto da pesquisa-ação que desenvolvemos nossa experiência. Nos próximos tópicos, discorreremos sobre as etapas de nosso trabalho, ou seja, sobre os procedimentos que adotamos para a geração de dados.

3.5.1.1 Oficinas iniciais - Planejamento

Depois que obtivemos a autorização do Comitê de Ética e o consentimento dos pais ou responsáveis dos participantes da investigação, procuramos executar os procedimentos metodológicos para desenvolver a experiência durante a qual seriam gerados os dados visando a alcançar os objetivos propostos.

Ao iniciarmos as oficinas em 22 de outubro de 2015, utilizamos os dois primeiros encontros para estabelecer o contato inicial e planejar nossa trajetória, pois as atividades do projeto direcionadas à primeira edição haviam sido finalizadas, existiam participantes novos que precisavam inteirar-se das atividades. Então, nesse

período, retomamos a organização do Jornal Escolar já existente, fazendo uma retrospectiva da edição anterior e colocando em discussão o Código de Ética dos Jornais Escolares¹². Após essa retomada, estabelecemos a organização para a segunda edição. Os participantes foram estimulados a esboçar previamente essa nova edição, elegendo os gêneros que melhor se adaptassem à realidade deles e atendessem à estrutura de um jornal. Para isso, levamos aos primeiros encontros um jornal de grande circulação social em Fortaleza, Diário do Nordeste, e o Jornal Escolar produzido na pesquisa realizada com parte desse grupo sobre intitulação de textos (RODRIGUES, 2015).

Com essa prática, tivemos o objetivo de fazer que os alunos relembassem a estrutura composicional de um jornal; retomassem seus conhecimentos a respeito da leitura e da escrita de textos jornalísticos, como editoriais, artigos de opinião e resenhas; ativassem, por meio da leitura em grupo e compartilhada, seus conhecimentos de mundo e, a partir dessas observações, fossem suscitados a elaborar os eixos temáticos.

Depois disso, fizemos a seleção de possíveis eixos temáticos, a fim de que pudéssemos estabelecer os assuntos e as seções do jornal. Estabelecidos os eixos e os gêneros, dividimos os temas sugeridos e encaminhamos as pesquisas sobre esses temas para casa, a fim de discutirmos no nosso próximo encontro.

Ainda nesse encontro, depois desse momento inicial, sistematizamos algumas ações didáticas, as quais exporemos no tópico seguinte, para os demais encontros.

3.5.1.2 Oficinas Motivadoras - Execução/Ação

Nesta seção, delinearemos as ações que colocamos em prática nos encontros subsequentes ao momento inicial nas oficinas.

Depois do contato inicial com os alunos e do planejamento prévio de nossa trajetória, que corresponderia aos dois primeiros encontros conforme definimos anteriormente, levamos, para o encontro seguinte, a primeira atividade composta de alguns textos específicos de jornais e procedemos à leitura e à

¹² No ANEXO B (p.183), está o código, que compõe o material “A Ética no Jornalismo Escolar”, disponível no portal do Jornal Escolar. O código aborda as normas a serem seguidas pelos participantes no projeto do jornal escolar, as quais versam desde a observação de autoria das matérias ao direito de resposta dos autores e citados.

verificação das características que permitiam inserir aquele texto em determinado gênero a fim de que fosse concretizada a noção da diversidade de assuntos e de gêneros que um jornal comporta. Em seguida, retomamos os temas sobre os quais os alunos participantes haviam ficado certos de pesquisar e fizemos um amplo debate procurando correlacionar os temas e as discussões com a realidade da comunidade em que eles estavam inseridos. A partir dessas discussões e tendo em vista a diversidade de gêneros contemplada em um jornal, cada participante escolheu o tema e o gênero textual que desejava produzir para o Jornal Escolar, e, após essa escolha, fizemos com eles as discussões sobre a possibilidade de cada gênero. Ao finalizar esse encontro, combinamos que os textos elaborados por eles seriam apresentados no encontro seguinte.

Tendo em vista a discussão gerada a partir dos textos dos jornais, vimos a necessidade de, antes de passarmos para as atividades específicas sobre a construção das cadeias, utilizar uma atividade que evocasse a percepção dos alunos sobre a continuidade do referente e a unidade do texto, despertando a noção que eles tinham de coerência textual. Por isso, trabalhamos dois pequenos textos com períodos intrusos¹³, a fim de que eles detectassem o que traria a falta de unidade no texto e, conseqüentemente, a ruptura da continuidade do referente. Isso nos foi importante para que os participantes despertassem um olhar mais atento ao texto. Nessa atividade, procedemos aos seguintes passos:

- 1) Leitura prévia do texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos.
- 2) Sondagem sobre o que constituiria o tópico tratado no texto e a continuidade desse referente no fluxo textual.
- 3) Sondagem das pistas que auxiliaram determinados alunos a chegarem a determinadas conclusões.
- 4) Discussões sobre as pistas e tentativa de consenso.

¹³ Consideramos, nesta atividade, período intruso o período que não trata do mesmo tópico percorrido e é colocando propositadamente em um texto comprometendo a unidade e a coerência. Essa atividade se encontra no APÊNDICE B (p.175).

3.5.1.3 Oficinas Principais - Execução/Ação

Passado o momento de motivação, procuramos, em um primeiro momento, executar com os alunos as atividades para suscitar a percepção deles sobre a construção das cadeias referenciais em textos de produtores proficientes. Torna-se pertinente elucidar que os textos escolhidos por nós cumpriram o critério de estarem, a nosso ver, apropriados ao universo dos alunos participantes e evidenciarem traços das categorias utilizadas na análise dos dados.

Para tratarmos das construções das cadeias referenciais, utilizamos, inicialmente, quatro textos, agrupados em duas atividades. A primeira atividade, composta de dois textos, visava a suscitar nos alunos uma reflexão sobre a construção das cadeias referenciais. Para isso, nessa atividade, foram sinalizados alguns aspectos concernentes à construção das cadeias referenciais. A segunda atividade, também composta de dois textos, tinha enfoque na repetição como fator preponderante na construção das cadeias. Ressaltamos que, na segunda atividade, procedemos à adaptação de um dos textos para enfatizar a repetição; já o outro texto permaneceu conforme escrita original. Essa segunda atividade foi motivada por verificarmos ao longo de nosso trabalho com textos a dificuldade dos alunos com a repetição, muitas vezes indiscriminadamente tratada como um erro.

Ao darmos prosseguimento a nossas ações nas oficinas, no novo contato com os alunos, recolhemos os textos elaborados por eles e passamos a executar as atividades da pesquisa. Para a primeira atividade, composta de dois textos de produtores proficientes, adotamos os seguintes procedimentos:

1) Leitura prévia do texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos.

2) Sondagem sobre as relações entre as palavras previamente destacadas pelo professor-pesquisador e rastreamento, de forma dialogada, das cadeias no fluxo textual.

3) Questionamentos sobre se as palavras destacadas (formas referenciais) apresentavam uma relação mais perceptível ou menos perceptível com o referente, ou seja, se as formas referenciais indicavam um alto ou baixo grau de acessibilidade ao referente (ARIEL, 2001), e discussão colaborativa.

4) Leitura completa do texto de forma dialogada e confirmação ou não das relações estabelecidas na construção das cadeias referenciais.

Para a segunda atividade, como tratava de textos com repartições de palavras, que traziam as formas referenciais de maneira saliente, adotamos os seguintes procedimentos:

1) Leitura prévia do texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, da mesma forma que fizemos nos textos da primeira atividade.

2) Sondagem sobre o que achavam da quantidade de palavras repetidas nos textos.

3) Questionamentos sobre a possibilidade de evitar a quantidade de repetição mantendo a clareza do texto e discussão colaborativa.

4) Captação das formas sugeridas para evitar a repetição ou captação da justificativa da não possibilidade de substituição da forma repetida.

Ao logo dessas atividades realizadas, fomos aos poucos verificando e compreendendo a acessibilidade ao referente (ARIEL, 2001) e percebendo como esses aspectos viabilizavam a construção de sentido do texto. Focalizando a interação autor-texto-alunos/participantes-professor/pesquisador, a leitura foi tomada em sua concepção dialógica. Os participantes foram convidados a portarem-se como “sujeitos ativos com atitudes responsivas na construção do sentido do texto, concordando ou não com as ideias do autor, completando-as, adaptando-as” (KOCH, 2007, p. 12).

As estratégias de leitura dialogada e discussão colaborativa das atividades, além de serem relevantes para introduzir um estudo do texto pautado nas cadeias referenciais sob uma perspectiva sociocognitiva interacional da linguagem, viabilizaram o engajamento dos participantes possibilitando uma interação oral que perpassou por todas as atividades de nossa pesquisa e, conseqüentemente, a socialização das reflexões para a construção do conhecimento. Vislumbramos durante as ações nessas oficinas a importância de os alunos partilharem os conhecimentos, pois cremos que destacar essa atitude os levaria a perceber que o texto é considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores e que o “sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor,

que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’” (KOCH, 2007, p. 12).

Em um segundo momento, após os alunos terem tomado conhecimento dos textos trabalhados na primeira e na segunda atividade, retomamos os textos que eles haviam produzido, os quais, àquela altura, já tinham sido lidos pelo professor-pesquisador, e procedemos à devolução. Nesses textos dos alunos, também foram sinalizados alguns aspectos concernentes à construção das cadeias referenciais. Ao devolvermos os textos, solicitamos a eles a formação de pequenos grupos de dois ou três alunos para a leitura e discussão dos textos com a participação do professor/pesquisador. Conduzimos, nessa atividade, os seguintes procedimentos:

1) Leitura prévia do texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, da mesma forma que fizemos nos textos das atividades anteriores.

2) Sondagem sobre as relações entre as palavras previamente destacadas pelo professor-pesquisador e sobre sua adequação ao contexto.

3) Questionamentos sobre se as palavras destacadas (formas referenciais) apresentavam uma relação mais perceptível ou menos perceptível com os referentes sinalizados, ou seja, se as formas referenciais assinalavam um alto ou baixo grau de acessibilidade ao referente (ARIEL, 2001), e discussão colaborativa.

4) Captação das opiniões sobre novas formas referenciais sugeridas para mais clareza do texto e da opinião do próprio autor do texto sobre a escolha feita anteriormente e sobre a possibilidade de mudança.

5) Leitura completa do texto evidenciando as modificações realizadas.

Nem sempre nossa solicitação quanto ao número de componentes para a discussão foi atendida, uma vez que o debate em torno do texto do colega, monitorado e orientado pelo professor/pesquisador se tornava acirrado, traduzindo um desafio concernente aos consensos e aos dissensos. Isso chamava a atenção dos demais colegas que se achegavam ao grupo que estava discutindo e emitiam também opiniões. Essa atitude deles foi ocorrendo quando passávamos de grupo em grupo. Nesses momentos de impasse a respeito de algum dado do texto, os participantes eram convidados a fazer uma nova análise que viabilizasse o consenso a respeito do assunto. Assim, por meio de perguntas e observações dos alunos e do professor/pesquisador, foi suscitada a verbalização das reflexões feitas pelos participantes, bem como suas percepções do texto.

Depois desses procedimentos, os participantes foram convidados a reescrever o texto e a comparar a reescrita com o texto inicial atentando para as modificações. É importante salientar que nem todos os alunos se dispuseram a reescrever, mas anotaram no texto as modificações sugeridas a partir das discussões realizadas. Ao finalizarmos essas ações, sugerimos que cada aluno fizesse, individualmente, a revisão de seu texto, a fim de que dúvidas fossem sanadas e os textos fossem disponibilizados para a digitação e padronização para a montagem do jornal. Durante as oficinas com texto de alunos, fizemos a entrevista com aqueles que se disponibilizaram.

Foi nesse tom de expectativa de ver os textos publicados no Jornal Escolar que finalizamos nossas oficinas.

Após esses encontros, procedemos à análise dos dados obtidos nas discussões em torno das atividades, visando a explicações para o problema que lançamos e a respostas para questões que provocaram nosso interesse nesta investigação. Passaremos, no tópico seguinte, às categorias de análise de nossa pesquisa.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A fim de examinar em que medida os participantes fazem uso dos fatores de acessibilidade para a construção das cadeias referenciais nos textos que escrevem para o Jornal Escolar, tomamos como categorias de análise a observação dos aspectos que nos parecem mais compatíveis com o enfoque de referenciação em uma perspectiva textual sociocognitiva interacional na qual nos apoiamos durante nossa investigação. Ao procedermos assim, consideramos que “as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise” (SUASSUNA, 2008, p.349).

Ressaltamos que, tendo em vista as articulações dos fenômenos referenciais e as semioses para a construção dos sentidos dos textos em uma perspectiva sociocognitiva interacional, torna-se difícil seccionar os fenômenos para analisá-los de forma mais individualizada, por isso entendemos que, devido ao imbricamento de fatores, torna-se plausível estabelecermos nossas categorias

evidenciando os aspectos que se nos apresentaram como mais relevantes nos contextos de nossa pesquisa.

A partir do entrelaçamento desses diversos aspectos que norteiam nosso estudo, estabelecemos as seguintes categorias analíticas:

a) Demonstração de atenção às construções das cadeias referenciais nos processos de leitura e escrita de textos

A referenciação é um dos importantes processos que possibilitam o fato de o texto apresentar-se como um todo significativo. Isso ocorre porque esse processo fornece ao ouvinte/leitor “pistas” para que ele chegue ao sentido do texto. Além disso, o movimento que se estabelece por meio das referências formando as cadeias referenciais contribui para a construção da imagem dos referentes, os quais vão se reconfigurando não só por meio das pistas linguísticas, mas também por meio dos dados do entorno sociodiscursivo e cultural, por isso os indícios contextuais possibilitam a reconstrução do objeto de discurso, mesmo que seja de forma vaga (CAVALCANTE, 2011).

Nesse sentido, o texto figura como um lugar de interação, pois faz parte de um processo sociointerativo. Essa premissa relativa à interação admite articular uma análise da progressão referencial que não se concentra em uma relação biunívoca entre língua e mundo, pois “todas as nossas atividades, sejam elas linguísticas ou não, são sempre contextualizadas, históricas e interacionais e não dependem de representações abstratas ou impositivas diretas de um mundo *a priori* ou de um mundo explicitado objetivamente” (MARCUSCHI, 2000, p. 02).

De fato, os processos sociocognitivos são construídos nas práticas sociais. Assim, em cada evento linguístico, os participantes agem a partir de um conjunto de conhecimentos e experiências para estabelecer as interpretações e as sanções de sentido, pois “O discurso é, na verdade, a rede de relações de sentido que se estabelece em cada interação” (COSTA, 2007, p. 96). Assim, “as práticas discursivas são configuradas e ajudam a configurar os contextos em vários níveis” (HANKS, 2008, p. 174).

Sob esse viés, estão envolvidos os conhecimentos prévios, os quais despertam no participante a necessidade de utilizar diversos níveis de

conhecimentos: linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2004), e os conhecimentos compartilhados, cujas fontes principais residem nas experiências perceptuais concomitantes aos eventos; apresentam-se sempre em movimento dinâmico congregando cada experiência compartilhada e cada troca linguística como novo conhecimento compartilhado (KOCH; CUNHA-LIMA, 2009). Ainda sobre o conhecimento compartilhado, é importante esclarecer que ele evoca reflexões do participante no sentido de decidir que informação deve ser explicitada ou estar implícita, quais fatos devem evidenciar-se ou não, quais posturas ele deve ter em relação ao outro e quais tipos de gêneros melhor se adaptam à intenção comunicativa.

Considerando esses aspectos que permeiam o estudo da referenciação em uma perspectiva sociocognitivista, essa categoria entrelaça aspectos de especificidades em relação à leitura e à escrita do texto. Por meio dela, esperamos perceber se, no processo da leitura e da escrita, o participante demonstra estar atento à construção das cadeias referenciais, mesmo de forma intuitiva, considerando o entorno discursivo. Além disso, verificamos se os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001) influem na percepção desses participantes sobre a formação das cadeias referenciais nos textos de produtores proficientes e nos textos de sua própria autoria.

b) Critérios de escolha das formas referenciais na construção das cadeias nos textos.

Considerando os pressupostos subjacentes às teorias que adotamos como suporte teórico, o efeito de sentido do texto também decorre da escolha das formas referenciais, uma vez que essa escolha compõe o dinamismo do processo discursivo, pois é o sinal linguístico em conjunção com outros sinais que guiam o processo de significação em um contexto de uso (SALOMÃO, 1999).

É a partir das escolhas de itens lexicais, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, que se torna possível predicar e apresentar a evolução das características do objeto de discurso, evidenciando “propostas de sentido ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição”

(KOCH e ELIAS, 2006, p. 8). Essa construção da significação se dá por meio de um processo dinâmico e criativo de condução do fluxo informacional entre o referente e as expressões referenciais. No plano da referenciação, os participantes do processo interativo em um contexto procedem a escolhas linguísticas, que viabilizem o sentido que desejam veicular. Em se tratando desse projeto de dizer, esses participantes recorrem a “estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção” (KOCH, 2009, p. 36).

Pretendíamos, partindo desses postulados, entender que motivação levaria o aluno participante a escolher uma forma referencial em detrimento de outra; pretendíamos, também, verificar até que ponto as justificativas para essa escolha estariam relacionadas com os fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001). A consideração desses fatores pressupõe que, “ao optarem pelo uso de uma determinada forma referencial, os falantes o fazem tentando estabelecer certo grau de unidade entre a menção corrente e uma representação mental/um antecedente” (COSTA 2007, p 127).

c) Justificativas para a substituição ou modificação das formas referenciais a partir da interação do aluno com seus pares e com o professor

Essa questão da interação, que estamos pondo em evidência no trajeto de nosso trabalho, traduz-se desde a concepção da língua como um fenômeno que se constrói a partir da interação, por meio de práticas sociais, históricas, ideológicas. Sob esse viés, nesse processo de interação, vem a lume o modo como interagem os participantes, como negociam os sentidos, quais recursos atingem melhor efeito no projeto de dizer. Essa ação de escolhas para fins textuais evidencia a negociação de sentidos nas práticas discursivas tendo em vista o contexto, daí se entender que “as categorias e os objetos de discurso [...] elaboram-se ao cabo de atividades, transformando-se segundo os contextos” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 01).

No que remete ainda à interação, ressaltamos que o sentido advém de uma ação conjunta que presume negociação, cooperação e consentimento. Na perspectiva sociocognitiva, o conhecimento é elaborado por meio de processos interativos, discursivos e dialógicos. O sentido, nesse caso, é construído pelo falante

e ouvinte em cada enunciação, uma vez que o enunciado é concebido em função do conhecimento e da intenção dos interlocutores (BAKHTIN,1995).Nessa interação, permeada pelas negociações, os referentes se apresentam ora instáveis, ora estabilizados momentaneamente (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Com base nesses pressupostos, procuramos observar quais as justificativas que os participantes utilizaram quando, ao refletir sobre a construção das cadeias referenciais com seus pares ou com o professor, percebiam a necessidade de substituir ou “aperfeiçoar” as formas referenciais. Ao verificar essas justificativas, analisamos se o aluno atentou, intuitivamente, para os diversos tipos de contextos que contribuíram para essa substituição ou modificação de determinada forma referencial.

d) Os fatores de acessibilidade de Ariel (2001)

Entendemos o texto como “evento comunicativo sempre emergente” (MARCUSCHI, 2008, p. 248), por isso concordamos com Costa (2007), que, para observarmos o fenômeno da referenciação, “precisamos lançar mão de uma teoria de referenciação tão abrangente e flexível que seja compatível com a complexidade e a fluidez desse objeto de estudo” (p 41).

Como nossa pretensão maior foi verificar os motivos das escolhas das formas referenciais, ou seja, atentar para os processos sociocognitivos subjacentes a tais escolhas, tomamos como ponto importante de nossa análise verificar, à Luz da Teoria da Acessibilidade, nas cadeias referenciais, os fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente: saliência e unidade, distância e competição, (ARIEL, 2001).

Procuramos evidenciar por que as escolhas ora se dão por expressões mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas; ora por expressões mais informativas, menos rígidas e mais atenuadas; ora por expressões menos informativas, mais rígidas e menos atenuadas. Considerando a ideia muito cara à Teoria da Acessibilidade de que o que motiva a escolha das expressões referenciais e a consideração de quão acessível estaria determinada entidade discursiva na mente dos interlocutores, tomamos os fatores de acessibilidade, de Ariel (2001)

como uma categoria pertinente, capaz de nos orientar na análise dos dados, tarefa de que trata o próximo capítulo desta dissertação.

4 RESULTADOS DA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

“O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”.

(Bakhtin)

Neste capítulo, apresentamos a análise de dados. Conforme relatamos no capítulo anterior, foram realizadas oito oficinas de leitura e escrita com os alunos que escrevem textos para serem publicados no Jornal Escolar, sendo dois encontros introdutórios e seis direcionados à pesquisa. Nessas oficinas, procuramos: 1) explorar as cadeias referenciais em atividades de leitura e de escrita, 2) motivar os participantes a realizar uma reconstrução das cadeias referenciais a partir do conhecimento adquirido e 3) efetuar com eles uma entrevista semiestruturada versando sobre os processos que desenvolveram na reconstrução das cadeias referenciais.

Nossa pesquisa, como já dissemos, envolveu a realização de quatro atividades. Não abordaremos aqui a atividade de períodos intrusos, uma vez que serviu como atividade introdutória e motivadora. No que segue, discutimos as três atividades que consideramos as principais (Atividade 1 - As cadeias referenciais nos textos de escritores proficientes; Atividade 2 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais em textos com repetições de palavras e Atividade 3 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais nos textos dos alunos), a partir da seleção dos fenômenos mais relevantes para os propósitos do experimento. A seguir, apresentamos os dados coletados nas oficinas, primeiramente na etapa das atividades de leitura e, logo depois, na etapa das atividades escritas para o Jornal Escolar.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Ao apresentar os resultados obtidos, fazemos o relato de cada atividade, informamos seu objetivo, seu potencial de interatividade e, por fim, discutimos os dados gerados a partir das categorias estabelecidas.

Por haver uma integração entre os componentes produzidos em nossa pesquisa, utilizaremos, com frequência, dados de um procedimento para ilustrar a análise dos dados do outro. Os dados apresentados nas seções seguintes decorrem da interação oral entre participantes e seus pares e entre participantes e professor/pesquisador. Em grande parte, foram registrados por meio de observação participante e compilados em gravações e em notas escritas, instrumentos, técnicas e formas já evidenciados no Capítulo anterior.

4.1.1 Atividade 1 - As cadeias referenciais nos textos de escritores proficientes

A primeira atividade aplicada consta de dois textos nos quais foram sinalizados alguns aspectos concernentes à construção das cadeias referenciais. Nosso propósito maior com essa atividade foi dar a conhecer a construção das cadeias referenciais em texto de escritores proficientes¹⁴ e mobilizar os participantes para, por meio “de instruções, pistas, sinais, que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p.69), percorrer a construção das cadeias referenciais a fim de construir os objetos de discurso, entidades que, no dizer de Mondada e Dubois (2003, p. 17), “são marcados por uma instabilidade constitutiva observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação”.

Observemos o primeiro texto da atividade 1¹⁵ a seguir:

¹⁴ Neste trabalho, consideramos textos de escritor proficiente aqueles que estão em circulação no meio social. Não há nessa nossa forma de categorização uma intenção normativista, mas a ideia de que tais textos são socialmente aceitos.

¹⁵ A atividade 1 se encontra no APÊNDICE C (p.177)

4.1.1.1 Texto 1 - Escritor proficiente 1

PATATIVA DO ASSARÉ NASCIMENTO 05/03/1909 FALECIMENTO 08/07/2002

Poeta (1) e repentista cearense (2), nascido na localidade de Serra do Santana(3), próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade(4), Antonio Gonçalves da Silva (5) alfabetizou-se aos 12, quando Ø (6) frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Ø(7) Iniciou-se como cantador(8) e violeiro(9) aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, Ø (10) recebeu o apelido de Patativa(11) . Com o passar dos anos, ele (12) foi-se tornando conhecido na região, e, em 1956, publicou seu (13) primeiro livro, "Inspiração Nordestina". Mais tarde, Ø(14) teve outras coletâneas de poemas publicadas, além de diversos folhetos de cordel. Ø (15) Conheceu a fama em 1964, quando Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, gravou "Triste Partida", de sua (16) autoria. Em 1972, o cantor Fagner gravou sua (17) música "Sina" e mais tarde tornou-se produtor de seus(18) discos.

Adaptado de <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>

Esse texto é uma pequena biografia de Patativa do Assaré. Como comporta a esse gênero textual, corresponde a um relato do percurso da vida do poeta. A escolha desse texto foi motivada no momento de interação de uma atividade em que apresentarmos vários textos a fim de que os participantes interagissem com uma diversidade de gêneros. Entre esses gêneros, estava uma resenha do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, a qual, além de apresentar a resenha da história, abordava traços da vida do escritor. Embora na época, em sala de aula eles estivessem trabalhando com esse livro, no momento de nossa interação com o Grupo do Jornal, surgiu a ideia suscitada pelos participantes de trabalharmos com autores brasileiros, dentre eles, Patativa de Assaré.

Vemos que, nesse texto, a primeira menção ao referente é feita no título e, para reativá-lo, o autor utiliza diversas formas referenciais. Podemos observar que todas as palavras destacadas em todo o texto retomam o referente mencionado pela expressão "Patativa do Assaré" formando a seguinte cadeia referencial¹⁶: Poeta (1) - repentista cearense (2) - nascido na localidade de Serra do Santana(3) - cego de um olho desde os 4 anos de idade(4) - Antonio Gonçalves da Silva (5) - Ø (6) - Ø(7), cantador(8) - violeiro(9) - Ø (10) - Patativa(11) - ele (12) - seu (13) - Ø(14) - Ø (15) - sua (16) - sua(17) - seus(18). Escolhemos trabalhar essa cadeia por entender ser ela a principal do texto e, ao explorá-la, procuramos abranger os aspectos

¹⁶ Incluímos na cadeia referencial os apostos, pois entendemos, com Nogueira (2008, p.4), que "o emprego de uma estrutura apositiva como estratégia de referenciação não está relacionado apenas a uma função estritamente textual, mas também a funções cognitivas de introdução e identificação de referentes no discurso, bem como a funções argumentativas, particularmente quando o locutor manifesta, por meio do processo de referenciação, sua opinião ou atitude em relação aos tópicos discursivos."

referentes à interação dos participantes, o contexto e aos aspectos de acessibilidade do referente.

Partindo do pressuposto de que linguagem é uma ação interativa, demos início à atividade convidando os participantes para realizar uma leitura prévia do texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio.

Antes de darmos a conhecer o texto, procuramos incitar a mobilização de estratégias que pudessem contribuir para ativar os conhecimentos que contribuíssem para situar o participante na temática a ser abordada. Essa mobilização foi instaurada por indagações a partir do título, com o propósito de conjugar ações para dar sentido ao ato de leitura para qual convidamos os participantes. Essa situação evidencia o que Koch e Cunha-Lima (2009, p. 283) asseguram:

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

Cientes da importância de interação e do compartilhamento de conhecimentos, procedemos às primeiras inquirições: *Alguém aqui sabe quem era Patativa do Assaré? Alguém já ouviu falar dele?* Percebemos instantânea e passageiramente um silêncio “quase sepulcral”, olhares e entreolhares, até surgir uma voz tímida e quase sussurrada que dissesse *Ele faz poesia* (P3).¹⁷ Em seguida, outra já conclui *Então, é um poeta* (P2) outro, mais adiante, ressalta *É aquele poeta que escreve como a gente fala, né? Tipo meio errado, né?* (silêncio momentâneo) *Mas num pode escrever que nem ele no jornal né?* (P6). O P3, por meio da mobilização do conhecimento enciclopédico, interpela: *Não é errado, é assim, assim...* (portou-se como se estivesse buscando a melhor palavra para se expressar) *um jeito também de falar, né, professora?* (P3).

Diante da situação, pusemo-nos a perguntar aos demais participantes o que achavam daquela questão: *a linguagem utilizada pelo poeta Patativa do Assaré era “errada”?* À medida que as respostas iam sendo dadas, íamos discutido e arrolando outros exemplos deles mesmos que configuravam uma espécie de linguagem que era conveniente à determinada situação de interação e que, nem por

¹⁷ Os participantes desta pesquisa foram nomeados de P1, P2, P3...

isso, constituía uma linguagem “errada”. A partir dessa discussão, mostramos aos alunos que existem variantes linguísticas que são adequadas a diferentes contextos de uso.

Assim, prosseguimos comentando sobre esse poeta, dando os devidos contornos às nossas discussões e entendendo que “é na interação social que emergem as significações” (MARCUSCHI, 2007, p. 68). Exploramos, nas interações sobre a linguagem utilizada por Patativa, principalmente, a modalidade de escrita que não representa a norma-padrão, considerada de prestígio entre os falantes, deixando claro tratar-se de uma linguagem simples, poética, por meio da qual ele retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão. Alguns participantes ressaltaram que já haviam lido em sala de aula texto desse escritor, então procuramos evocar na memória poemas dele. Foi assim, numa ação conjunta, a partir do questionamento sobre a linguagem utilizada pelo poeta, que nos pareceu suscitar a construção negociada colaborativamente nesse momento interativo, culminando com o fato de que alguns participantes começaram a (re)construir o objeto de discurso “Patativa do Assaré”, que tem relevância central na interação.

Por meio dessa interação, fomos também, aos poucos, conjugando e socializando informações, a partir da emergência, no discurso, desse referente expresso no título. Essas ações que permearam a interação discursiva nos possibilitaram o enquadramento social dessa entidade, que se trata de um escritor. Vimos evidente, também, a tomada de elementos que envolvem aspectos cognitivos nesse momento da discussão; um deles nos chamou atenção, que foi o estereótipo ou a categorização social relativa a esse objeto do discurso: *“É aquele poeta que escreve como a gente fala, né?” Tipo meio errado, né?”*(silêncio momentâneo) *Mas num pode escrever que nem ele no jornal né?* (P6).

Outro aspecto que nos chama a atenção no percurso sociocognitivo do contexto de interação, além da emergência (HANKS, 2008) do objeto do discurso “Patativa do Assaré”, trata da incorporação (HANKS, 2008) de vários saberes relativos a esse poeta. Além disso, no que se refere à constante emergência e incorporação, chamamos atenção para o fato de P6 evocar o contexto previamente estruturado: o grupo estava ali para escrever para o jornal, um grupo de “escritores” que, em encontros anteriores, já se antecipavam preventivamente preocupados com a revisão dos textos, pois temiam os comentários dos colegas sobre os “desvios” da

norma-padrão e iriam ler um texto que supostamente falaria de Patativa do Assaré, escritor que, para alguns do grupo, fala *Tipo meio errado, né?*”(P6). Como podemos verificar, o contexto em que se encontram os participantes enquadra práticas próprias não só, mas principalmente, do bem redigir, então, há evidência de que certos enunciados resultam dessa incorporação. Entretanto, paulatinamente, essa ideia foi reconstruída, pois, à medida que interagíamos e adentrávamos o texto, passamos a incorporar outros preceitos relativos também à linguagem, por exemplo, seu contexto de uso, o gênero e seu público-alvo, as variantes linguísticas de cada região. Assim, percebemos que o objeto do discurso foi recategorizando-se por meio de processo sociocognitivo de apropriação ou incorporação de conhecimentos e práticas culturais (HANKS, 2008).

Depois dessa interação que surgiu a partir do título, solicitamos que, de fato, procedessem à leitura atentos às palavras que estavam destacadas. Nosso objetivo com esses destaques era aguçar a percepção do participante para o fato de que um referente pode ser apresentado e, em seguida, referido no texto de maneira encadeada e retomada de diversas formas, construindo, assim, a cadeia referencial.

Após a leitura prévia do texto pelos participantes, passamos, então, a promover a leitura dialogada, fazendo a sondagem sobre o objeto de discurso e seu comportamento no fluxo textual. Então, pautamos nossa conversa em indagações sobre essas expressões destacadas. Quando perguntamos aos participantes a quem essas palavras faziam referência, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que elas tão falando do poeta.(P3)

Eu já acho ... (fez uma pequena pausa, depois continuou com um tom de voz intimidado) eu acho que umas, sim, falam dele, mas nem tudo. (P1)

Tem que olhar cada uma, tem palavra que a gente não sabe se fala mesmo dele. (P2)

É mesmo. Eu acho que nem tudo também, porque também tem um violeiro. Olha aí (apontando para a palavra destacada no texto, repetiu) tem um violeiro. (P4)

Tem palavra aí que a gente também nem sabe o que é direito. (P5)

A partir desses posicionamentos dos participantes, retornamos ao texto e passamos a explorar cada forma referencial. Começamos com a expressão “poeta” (1) já discutida por eles. Não houve dificuldade em relacioná-la, partindo da ideia de

que, ao interagirmos sobre o título, essa expressão, embora portadora de conteúdo semântico mais profundo, não apresentou dificuldade, pois sua compreensão já estava pautada no conhecimento enciclopédico e saliente devido à interação encetada nessa atividade como referência à expressão “Patativa do Assaré”.

Em seguida, detivemo-nos nas expressões repentista cearense (2), nascido na localidade de Serra do Santana(3), cego de um olho desde os 4 anos de idade (4), Antonio Gonçalves da Silva (5), quando ouvimos alguns participantes interpelarem:

Mas ele não era poeta? Tem aí repentista... o que é repentista? Oh! Tem também violeiro (demonstrou expressão de surpresa) (P4).

E era cego? E escrevia? (P5)

Mas... gente... deixa pra lá (o grupo quase em coro, solicita que o participante diga, e este, com um baixo tom de voz, pergunta) *Gente, Antonio Gonçalves da Silva é o Patativa?*(P10)

Percebemos, então, com esses questionamentos, que traçar o percurso do sentido do texto estava sendo difícil. O desconhecimento de dados específicos nesse contexto demonstrava-se ser um dos percalços, pois dificultava a reelaboração do objeto de discurso. Vimos, portanto, nessa situação, desconhecimento e, conseqüentemente, processos de discordância na negociação entre os participantes no que se refere ao fato de a forma ser ou não adequada para referir os objetos de discurso, entretanto sabemos que “Dizer algo e nomear os referentes envolve[...] um contínuo processo de desestabilização do que poderia parecer comum ou inquestionável para qualquer pessoa.” (CAVALCANTE, 2011a, p. 29). As dúvidas e as inquietações quanto à utilização dessas formas referenciais põem a lume o fato de a língua não ser estática, visto existir a partir de situações interativas; a língua é, portanto, instável e indeterminada (MONDADA; DUBOIS, 2003). Essa dificuldade apresentada permitiu uma exploração não só das potencialidades linguísticas, mas também das representações cognitivas socialmente partilhadas da realidade, mais especificamente das formas referenciais repentista cearense (2), nascido na localidade de Serra do Santana(3), cego de um olho desde os 4 anos de idade (4), Antonio Gonçalves da Silva (5). Procuramos viabilizar a referenciação em torno de uma construção colaborativa de objetos de discursos, conforme salienta Mondada e Dubois (2003):

O discurso aponta explicitamente para a não correspondência entre palavras e as coisas, e a referenciação emerge da exibição desta distância, da demonstração da inadequação das categorias lexicais disponíveis - a melhor adequação sendo construída em meio à transformação discursiva. Interpretamos estas retrações, como indicadores de um processo de ajustamento das palavras que não se faz diretamente, em relação ao referente no mundo, mas ao quadro contextual, a fim de construir o objeto-de-discurso, no curso do processo de referenciação em si mesmo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33)

Diante disso, voltamos o nosso olhar para essas dificuldades, inquirindo os participantes sobre o gênero textual que estávamos lendo e sobre o que esperávamos desse gênero. Além disso, perguntamos qual o propósito de um gênero como esse. Nosso propósito com isso era estimular o aluno a perceber, por meio da interação, que o uso de determinados gêneros implica também a utilização de determinadas marcas linguísticas específicas; era também fazê-lo compreender que o “projeto de dizer” do autor está diretamente ligado às escolhas das formas referenciais. Refletindo sobre o fato de que as formas referenciais são “plurifuncionais” (APOTHÉLOZ E REICHLER-BÉGUELIN, 1999), nesse sentido, entendemos as escolhas das formas referenciais pelo autor como propósito de dar mais informações sobre o objeto de discurso “Patativa do Assaré”. Além disso, consideramos que essas escolhas estão diretamente relacionadas com o gênero em pauta.

Ao analisarmos as escolhas das formas referenciais (2), (3), (4) e (5) do ponto de vista da Teoria da Acessibilidade, observando os fatores distância, competição, saliência e unidade, temos de considerar o fato de que, para Ariel, “as *considerações de acessibilidade* [...] podem interagir com *considerações baseadas na relevância* e até mesmo ser suplantadas por estas, em função da produção de determinados efeitos de sentido” (COSTA, 2007, p. 127, grifo da autora). Entendemos, a partir dessas considerações, que a dificuldade apresentada pelos alunos em acessar o referente, com base nos fatores distância, competição, saliência e unidade, se dá em virtude de seu parco conhecimento enciclopédico, o que dificulta a atividade discursiva de construção do sentido. Como podemos atestar, fatores de outras ordens suplantaram a relação de acessibilidade das expressões em função de um projeto de dizer. Sobre essa questão, Ariel “reconhece, ilustrando inclusive com exemplos, que outros fatores, além dos

relacionados à acessibilidade (questões socioculturais, por exemplo), podem também condicionar o uso de determinadas formas referenciais em vez de outras” (COSTA, 2007, 132).

Voltemos ao contexto das interpelações das quais emergiram essas breves ponderações quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos. Pautemo-nos no caso de P4, que, ao manifestar dúvidas sobre o que era um repentista, quando falou: *Mas ele não era poeta? Tem aí repentista... o que é repentista? Oh! Tem também violeiro* (demonstrou expressão de surpresa), foi acudido por outro participante com a seguinte explicação: *É aqueles homens que cantam aqueles versos combinado assim ó!* (fez a expressão em pé, indicado a organização de duas pessoas e posicionando a mão como se tocasse um instrumento como violão). *Tem é muito deles na praia! E Patativa era poeta, repentista e tocava viola, desse jeito aí ó!*(apontou para o texto) (P3). Mais uma vez, emerge a importância do conhecimento enciclopédico e partilhado no contexto de interação para a construção de sentido; a esse respeito, precisamos evidenciar que “a interpretação de textos [...] não é uma atividade que acontece dentro da mente do falante, mas uma atividade conjunta, que emerge da interação e pressupõe e implica negociação em todas as suas fases” (KOCH E CUNHA-LIMA, 2009, p.287).

À semelhança do que ocorreu com a forma repentista cearense (2), a expressão nascido na localidade de Serra do Santana(3) promoveu reflexões a respeito de onde fica essa localidade. Depois de muitas interações, tratando a referência numa perspectiva de texto que privilegia os fatos constituídos na história e nas práticas sociais, experiências e conhecimentos adquiridos permitiram-nos recuperar a relação do local com o nome do poeta.

Em seguida, passamos às dúvidas e aos questionamentos surgidos em torno das expressões cego de um olho desde os 4 anos de idade (4), Antonio Gonçalves da Silva (5). Quanto ao questionamento de P5 sobre a visão do autor (*E era cego? E escrevia?*), mais uma vez houve a incorporação de dados que emergiram da interação; em alguns momentos, em tom de brincadeira, os participantes tapavam um olho no intuito de, além de brincar, insinuar a P5 a realidade de quem é “cego de um olho só”, com as descobertas dessas grandes inferências para uns e pequenas para outros, o contorno das descobertas começavam a evidenciar o sentido do texto. Como podemos perceber, os diversos

níveis de funcionamento da materialidade linguística, interagem com outros diversos sistemas, incluindo o cultural, essa situação dialoga com o pensamento de Ariel (2001) segundo o qual não importa qual é a origem da informação; o que importa é como os sujeitos relacionam cognitivamente essas informações (COSTA, 2007).

Emergiram ainda, nesse íterim, menções do conhecimento enciclopédico relativo à forma de comunicação escrita dos portadores de deficiência visual, para melhor explicar a P5. Já a forma referencial Antonio Gonçalves da Silva (5), inquietação para alguns desde a leitura prévia, fez emergir o fato de que, muitas vezes, passamos muito tempo convivendo com uma pessoa chamando-a pelo apelido e não nos damos conta do seu verdadeiro nome. Durante essas discussões, os risos de tímidos aos poucos se avantajavam. Foi assim, em meio à descontração, que as dúvidas foram sendo dirimidas nas negociações pautadas na interação. Esse cenário de ações e discussões dos participantes retrata um esforço colaborativo e evidencia um saber compartilhado em busca da significação e da construção do sentido do texto. Isso só se torna possível quando se vislumbra “a importância de se considerar a interação via texto uma ação que demanda a ativação de conhecimentos socialmente construídos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 22)

Sanadas as dúvidas, demos prosseguimento à leitura dialogada, procurando destacar a importância da acessibilidade do referente. Como vimos, ao longo de nossas interações, fomos aos poucos abordando a acessibilidade do referente. Pudemos perceber, com isso, que a primeira entidade, Patativa do Assaré, apresentada no título, foi introduzida no discurso por uma expressão com conteúdo referencial elevado e retomada posteriormente por vários sintagmas de conteúdo também elevado, sobre os quais falamos anteriormente. Essa situação evidenciou uma ampla dificuldade sentida pelos participantes na construção da cadeia referencial, os quais, sob a influência das reflexões incorporadas nos momentos de interação, oportunidade em que associavam os conhecimentos prévios, os conhecimentos partilhados e os dados fornecidos na materialidade textual, conseguiram, aos poucos, ir percorrendo a cadeia referencial no entono do objeto do discurso e, assim, paulatinamente, ir construindo o sentido do texto. Tais propriedades, apreendidas pelos participantes nessa dinâmica interacional, foram também percebidas quando solicitados a continuar a se manifestar sobre as formas

destacadas. Ao se depararem com as ocorrências (6), (7), (10), (14) e (15), nas quais a retomada é realizada por um pronome nulo, o que indica que o referente está acessível, eis que, diante de nossas solicitações, surgem as seguintes manifestações:

Agora ficou fácil, pois aí (referindo-se à marca 6) só pode ser Patativa. (P2)

Olha aí, é também sobre o poeta no “iniciou-se”, no “recebeu” e no “conheceu” (referindo-se às marcas 7 e 10). (P8)

Tá falando dele (referindo-se Patativa), a gente viu um monte de coisa do poeta, coisa que nem tá nem aí (apontando para o texto), então não precisa ficar dizendo é Patativa, é Patativa, né? Porque já tá até no título, depois diz um monte de coisa dele. A gente já sabe, também é ele no “teve”, no “conheceu”. É Patativa também. (P3)

Vemos a partir dessas manifestações a percepção da saliência do referente pelos participantes. Ao nos determos na enunciação de P3, percebemos o quão acessível está o objeto de discurso na mente dos participantes (ARIEL, 2001). Isso ocorre porque o enunciado foi visto numa perspectiva ampla, para além da materialidade linguística textual. Vimos também que influíram nessa abordagem de P3 os critérios de hierarquização do referente; podemos perceber, na fala desse participante, que, provavelmente, o entendimento do uso do pronome nulo se deveu à proximidade com o referente, à não existência de elementos que pudessem competir e, assim, “interferir” negativamente na unidade.

Um aspecto importante do uso do pronome nulo, segundo a Teoria da Acessibilidade, é o fato de ele retomar um referente mencionado anteriormente por um SN pleno. Sobre essa relação entre referente e menção antecedente, Costa (2007) nos salienta que

*Ariel considera que o grau de unidade entre uma anáfora e seu antecedente diminui quando estes não estão no mesmo *frame*/mundo/ponto de vista/segmento ou parágrafo. Tal enfraquecimento contribuiria para o acionamento de formas marcadoras de baixa acessibilidade, ou seja, para o uso de expressões pretensamente mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas.*

Considerando essas ponderações de Costa (2007) relativas à Teoria da Acessibilidade, já discutidas no tópico 2.4, poderíamos até pôr em xeque as considerações que tecemos a respeito do pronome nulo utilizado em (6), (7), (10),

(14) e (15). Nesse caso, especificamente os pronomes nulos em (7), (14) e (15) não se encontram no mesmo *segmento* o que necessitaria o acionamento de um nome mais informativo para a construção do sentido. Entretanto isso não ocorre no texto. Essa situação faz emergir outros aspectos importantes dessa teoria para a recuperação do referente, Costa (2007), ao evidenciar o caráter de flexibilidade do modelo apresentado por Ariel (2001), nos mostra a “relativização” dos níveis de acessibilidade, demonstrando, assim, a complexidade do conceito de noção de acessibilidade. Em Costa (2007), ainda verificamos que, segundo o modelo de Ariel (2001), os falantes, quando optam pela utilização de dada forma referencial, fazem-na com o propósito de estabelecer certo grau de unidade entre a menção corrente e um antecedente não necessariamente linguístico. Nessa situação, são considerados diversos fatores, como os relativos à situação de fala, níveis textual-discursivos e topicidade. Então, partindo dessa lastra complexidade que permeia essa noção de acessibilidade, verificamos, a partir dos estudos de Costa (2007), que o pronome nulo em (7), (14) e (15), um marcador de alta acessibilidade, que não seria esperado sem que houvesse uma menção explícita anterior, ocorre por se tratar de referência a uma entidade tópica. Entidades dessa natureza, conforme sinaliza Costa (2007, p.126), “são tidas como presentes no discurso, mesmo na ausência de uma menção prévia”.

Partindo desses pressupostos e remetendo-nos ao enunciado de P3, podemos perceber que sua fala denuncia essa percepção complexa, guardadas logicamente as condições. Para assegurar a facilidade de sua percepção quanto à acessibilidade do referente, P3 sinaliza a importância do título, quando ressalta que a expressão “Patativa” se encontra até no título: *Porque já tá até no título(...)*. Em virtude ainda dessa percepção, P3 esclarece que seria desnecessário ficar repetindo um referente mais informativo, embora estivesse em outro segmento. Para esse participante, devido à clara evidencia da continuidade tópica, *não precisa ficar dizendo é Patativa, é Patativa, né?*

Sobre as expressões cantador(8), violeiro(9) e Patativa(11) investigamos junto aos participantes as razões que eles supunham para utilização dessas expressões pelo autor, consideramos, para isso, também os pressupostos do modelo de Ariel (2001). Quanto a essas formas cantador(8), violeiro(9) e Patativa(11), levamos em consideração, em nossos questionamentos, o fato de a

última menção ser um pronome nulo em 7. Então, inquirimos a razão de a última menção¹⁸ ser um marcador de alta acessibilidade, e, em seguida, o autor utilizar uma expressão mais informativa. Com esses questionamentos, um silêncio momentâneo aconteceu. Diante disso, insistimos e, assim, obtivemos a seguinte observação:

Professora, a senhora pergunta muito. A gente não tem costume de ler o texto desse jeito não na sala. A gente só fez parecido com o outro jornal¹⁹. Mas tinha pergunta, mas num era assim não (risos). A senhora pergunta muito. É como um jogo daqueles.... (ficou pensativo) daqueles tipo um quebra-cabeça. Cada um diz dum jeito (disse rindo). (P3)

Diante dessa reação, todos começaram a rir, e, logicamente, nós também. Aproveitamos o ensejo e perguntamos se esse jeito de ler, repleto de perguntas, era bom ou ruim. Mais gargalhadas surgiram, permeadas por depoimentos e, aos poucos, silenciadas:

Olha aí, perguntou de novo (risos) (P10)

Né ruim não é um jeito bom de entender. Você vai perguntando e a gente pensa em coisa que nem pensava antes, nem tá no texto também, vai ouvindo o que todo mundo diz. Parece mesmo com o do outro jornal. Aí fiquei pensando no texto que fiz e entreguei. Você vai devolver ou já vai pro jornal? Eu queria mexer no meu. (P1)

É... né ruim não. A gente tem que pensar né. Verdade, com as perguntas a gente pensa em outras coisas que não tão no texto, mas tem a ver. Se num pensar, ler de novo, num vai saber. Não é como as perguntas dos livros também não. (P3)

Ruim né não. A gente só tem que prestar atenção. Num pode escrever feio no jornal, todo mundo vai ler. Eu não lia assim não. Ah! Eu também quero mexer no meu texto. (P2)

Obviamente sentimos que as perguntas advindas da leitura dialogada, de certa forma, despertavam atenção deles, por introduzir um olhar diferente para o texto, até então pouco realizado de forma mais consciente pelos participantes, mas, provavelmente, guardadas as proporções, efetivadas, em parte, de modo intuitivo e

¹⁸ Embora, por vezes, utilizemos termos científicos na explicação da análise, ressaltamos que, no contato com os participantes, fizemos de preferência uso de expressões simplificadas e coloquiais para que a compreensão pudesse ser realizada a contento.

¹⁹ A referência que P3 e P1 fizeram a "outro jornal" trata do trabalho sobre intitulação com base na referência (RODRIGUES, 2015) realizado com esse mesmo grupo pela professora Charliana, cuja experiência está relatada em sua dissertação.

com as atividades para a confecção da edição anterior do jornal²⁰. Essas enunciações manifestadas em torno das perguntas realizadas por nós coadunam com o dizer de Cavalcante (2013), o qual nos revela que

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana (CAVALCANTE, 2013, p.18).

Percebemos, então, que, por meio desses questionamentos, dessas atividades interativas textuais, os participantes demonstravam relativa ciência de estarem utilizando também seu conhecimento de mundo, as práticas comunicativas, a cultura, o conhecimento compartilhado, dentre outros, para construir possíveis sentidos para esse evento comunicativo; percebemos também que eles estavam tomando consciência da necessidade desses mecanismos para a produção de texto, por isso o interesse em reaver e modificar o texto que já haviam entregado para o jornal. Acreditamos que essa preocupação só se efetivou devido ao procedimento que adotamos para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, ou seja, trabalhar o gênero em uma instância comunicativa, pois, com Costa (2010), entendemos que

Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua [...] deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva. (p. 164)

Outro aspecto que nos chamou atenção a partir também dessas enunciações foi a menção sobre o fato de “ouvir o que o outro diz” (P1), pois concordar ou discordar nos processos interativos é um importante aspecto para a compreensão, principalmente no que se refere às nossas atividades que estão centradas numa perspectiva da referenciação. Nesse sentido, as negociações são de fundamental importância para propor reformulações, mostrar um ou mais sentidos para a elaboração de um referente, uma vez que “o trabalho de construção

²⁰ A edição anterior do jornal também corresponde ao trabalho da professora Charliana (RODRIGUES, 2015)

dos referentes é uma atividade partilhada, intersubjetiva” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 38).

Após esse momento de interação sobre as “perguntas”, demos continuidade à atividade, retomando as inquirições sobre as formas referenciais cantador (8), violeiro (9) e Patativa (11), o que provocou o gracejo de alguns. Alguns, atentos a nossa solicitação, começaram a manifestar-se.

Ah! Aí ele fala de Patativa. Mas também tá dando uma característica dele, que era cantor, que tocava viola, e ainda tá dizendo por que ele é Patativa. Se usar o nome “ele”, não vai dar certo. Se usar outro nome não vai dizer que ele faz tudo isso. (P3)

É sim. Não vai dizer que é cantor nem violeiro. (P1)

Também acho que é desse jeito. (P2)

A partir dessa abordagem, percebemos mais uma vez, a partir da percepção dos participantes, que outros aspectos discursivos influenciaram na escolha linguística das formas cantador (8), violeiro (9) e Patativa(11). De fato, essas formas referenciais portam algum conteúdo semântico o qual também contribui para a identificação do referente, e as escolhas dessas formas mais informativas possivelmente tenham sido influenciadas pela própria característica do gênero, pois, como se trata de uma biografia, o referente, em tese, é saliente em todo o decorrer do discurso. Nesse caso, ocorre o fenômeno de recategorização, pois as expressões referenciais utilizadas para retomar o referente “Patativa do Assaré” promovem acréscimo de informações, estabelecendo “novos pontos de representação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO-FILHO E BRITO, 2014, p. 32), que colaboram para recategorização referencial. Essa situação foi acenada por P3 quando ressaltou que *tá dando uma característica dele, que era cantor, que tocava viola, e ainda tá dizendo por que ele é Patativa* (P3), Sobre o grau de informações dos referentes, Costa (2007) ressalta que

[...] no curso dos atos de designação de referentes, ocorre um certo “balanceamento” das informações, para o qual contribuem, de um lado, as formas referenciais com variados graus de informatividade, rigidez e atenuação e, de outro, os diversos contextos, tudo isso em interação, criando o mundo do discurso. (p. 127)

A utilização do referente ele (12), é considerado, segundo a Teoria da Acessibilidade, como mais atenuado, menos rígido e menos informativo. É importante ressaltar que uma entidade considerada tópico que compõe determinadas ideias que está sendo verbalizada está, conseqüentemente, ativo para o falante, pois está no foco de sua consciência bem como está na consciência do ouvinte (COSTA, 2007). Isso acontece com o referente “Patativa do Assaré” nesse texto. Nesse sentido, o uso dessa forma referencial ele (12), mais atenuado, pressupõe que o autor teria considerado o referente “Patativa do Assaré” já ativado na consciência do leitor. De fato, quando inquiridos sobre o uso dessa forma referencial, pudemos constatar isso no enunciado de P3:

Acho que não precisa desse ele. Dá pra saber quem é mesmo se tirar. Pode ficar como está no “iniciou” (referindo-se à forma nula em 7). (P3)

Os demais participantes se apossaram dessa ideia e deflagraram a concordância com essa observação por meio do acenar positivamente com a cabeça. Essa situação coaduna com o que assegura Costa (2007) no que se refere ao grau de acessibilidade; para essa autora, “fatores de todas as naturezas textual-discursivas atuam para aumentar ou diminuir o grau de acessibilidade dos referentes e, assim, influenciam a escolha das formas de designá-los” (COSTA 2007, p. 171).

Para finalizar nossos trabalhos com este texto, suscitamos discussões a respeito do uso dos pronomes seu (13), sua (16) (17) e seus (18). Verificamos que a saliência e a unidade possibilitaram o uso de marcadores de alta acessibilidade como esses pronomes. Essa situação foi atestada na interação com os participantes no que se refere aos pronomes em (13). Entretanto, no que se refere aos pronomes em (16), (17) e (18), vimos o fator negativo competição intervir no processo do reconhecimento do percurso da cadeia referencial. Alguns participantes atribuíram a relação desses pronomes à menção de novo referentes “Luiz Gonzaga” e “Fagner”. Nessa situação, é fato que a primeira entidade “Patativa” pode deixar de estar tão acessível na mente do leitor. Assim, em torno dessa situação algumas manifestações ocorreram:

Ah, Fagner gravou a música dele mesmo e era produtor do disco dele mesmo também. (10)

Não, não. Acho que Fagner gravou a música de Patativa, mas foi produtor do texto dele mesmo. (2)

Eu já acho que Luiz Gonzaga gravou a música de Patativa, mas Fagner foi a dele mesmo. (4)

Diante da polêmica gerada, solicitamos aos alunos que verificassem atentamente o texto, considerando tudo que já havíamos feito com o texto. Nesse cenário, permeava a dúvida de muitos sobre o fato de haver a competição entre três antecedentes, “Patativa”, “Luiz Gonzaga” e “Fagner”. Refizemos, então, a leitura do fragmento, orientados a procurar “pistas textuais” que pudessem desfazer essa possível ambiguidade que rondava o entendimento da retomada dos pronomes em (16), (17) e (18). A esse respeito, verificamos, depois de leitura, releitura e alguns minutos pensando, as seguintes observações:

Lá no “conheceu” é Patativa. Aí eu acho que “de sua autoria” tá falando de Patativa também. (2)

É (olhando para o texto), o título também diz o que o texto vai dizer. Lá no (16), (17) e (18) está falando de Patativa, porque o texto todo disse coisas de Patativa que tá no título. (3)

Assim, entre tantas discussões, chegou-se a essas pistas. De fato, a menção realizada em (15) é sobre “Patativa”, o que realça sua condição de tópico local. Além disso, é certo que o texto trata de uma biografia de “Patativa”, razão pela qual o torna tópico global do texto e, conseqüentemente, uma expressão saliente, o que em tese dispensa o uso de expressões mais informativas, menos rígidas e menos atenuadas. A esse respeito, Costa (2007, p. 166), ao relatar sobre a saturação do tópico em uma discussão com muitos participantes, revela-nos que “Essa saturação tornaria possível o uso de formas menos rígidas, como as descrições curtas, ou até mesmo de algumas consideradas ‘insólitas’, como um clítico ou o zero”. É essa a situação que acreditamos ocorrer em relação às formas mencionadas, pois conforme os relatos de (2) e (3) a expressão “Patativa” já estava “saturada” na abordagem textual. Por essa razão, as condições de ambiguidades com as ocorrências (16), (17) e (18) deveriam ser desfeitas.

4.1.1.2 Texto 2 - Escritor proficiente 2

A CHUVA SALVOU O GP BRASIL

Vinte minutos de toró, mais uma brilhante corrida de Ayrton Senna (1), transformaram um passeio de Alain Prost (2) num pesadelo molhado. O francês da Williams(3) foi derrotado pela água [...]

Para ganhar a corrida de Interlagos, Senna (4) contou com sorte, perícia, uma tática bem traçada e, sobretudo, uma burrada sem tamanho de Alain Prost (5). O nanico (6), que largou na Pole, fazia uma prova sem sustos, Ø (7) liderava com tranquilidade e só (8) perderia se um raio caísse em sua(9) cabeça. Aconteceu quase isso. Na 30ª passagem, debaixo de um belo aguaceiro, não Ø (10) parou para colocar pneus “biscoito” e no fim da Reta dos Boxes Ø (11) perdeu o controle do carro, batendo no Minardi de Christian Fittipaldi.

(Folha de S. Paulo- Adaptado)

Este texto trata de uma notícia esportiva. A escolha aconteceu porque os alunos solicitaram algo relativo a qualquer esporte e porque vimos a possibilidade de explorar duas cadeias nesse texto.

Antes de iniciarmos precisamente a análise desse texto, sentimos a necessidade de evidenciar nossa ciência de que a “abordagem de Ariel, cujos princípios constituem a Teoria da Acessibilidade, supõe uma interação complexa de fatores textuais/discursivos como responsáveis pelas escolhas linguísticas” (COSTA, 2007, p. 13), mas, em virtude de uma melhor explanação no percurso de nossa análise, daremos ênfase nas ocorrências aos fatores que se manifestaram de forma preponderante na percepção dos participantes, e não por conceber a ação desses fatores de forma isolada.

Nesse texto, à semelhança do que fizemos no anterior, destacamos também as palavras às quais dirigimos a atenção durante a à leitura dialogada. Começamos, a partir do título, a oportunizar um processo interativo de inferenciação a fim de que o leitor, enquanto produtor de sentido, pudesse aflorar estratégias que lhe possibilitassem compreender o projeto de dizer do texto. A ênfase que dispensamos aos aspectos sociocognitivo-discursivos relativos à referenciação na leitura dialogada permitiu uma busca mais dinâmica da coerência, considerada como “uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 23)

Cientes de que os objetos do discurso “são construídos de acordo com a especificidade de cada situação de interação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO-FILHO;

BRITO, 2014, p. 29), começamos a explorar o título porque entendemos que, por ser um componente linguístico-discursivo, traz em si uma carga indicial que suscita reflexões e discussões nos processos interativos. Assim, levantamos questionamentos o que poderia estar tratando um texto que carregasse em sua composição um título como A CHUVA SALVOU O GP BRASIL. Muitas ideias surgiram, em contrapartida muitas dúvidas também: como pode uma chuva salvar a corrida do Grande Prêmio Brasil? Essa foi uma das inquietações deflagradas, afinal, para os “meninos”, que dão grande valor ao automobilismo, as chuvas prejudicam geralmente, por diversas questões, principalmente, por tornar as pistas escorregadias, tendendo a prejudicar ou, até mesmo, impedir a continuidade dos carros na pista. Então, difícil seria concordar com o fato de que uma chuva salvaria a corrida. Como sugestão, partimos efetivamente para a leitura do texto, observando as relações entre as palavras destacadas. Inicialmente, deparamo-nos com dois referentes: Ayrton Senna(1) e Alain Prost(2). Consideramos que a primeira menção a esses referentes foi realizada com nomes plenos, expressões mais informativas. Ao prosseguirmos a leitura, perguntarmos a quem a expressão O francês da Williams(3) fazia referência e ouvimos as seguintes enunciações:

Ah! Com certeza é Alain Prost porque a gente sabe que Senna é brasileiro. E aí diz que é francês. (P7)

É Senna foi um grande piloto . Depois dele o povo diz que não teve mais um piloto assim. E era do Brasil. O francês aí só pode ser mesmo o outro né?(P3)

Não entendo muito de Fórmula 1, mas aí (apontando para o texto) só pode ser esse Alain, porque que Senna é brasileiro isso eu sei.(P1)

Mais uma vez, vemos em pauta os conhecimentos prévios acionados, os quais, como podemos perceber, são importantes para construir, em um processo dinâmico e interativo, os referentes sob o viés dos postulados sociocognitivos. Assumimos, então, com Custódio-Filho (2012), que

[...] a convicção de que os postulados assumidos pelos que abraçam o paradigma sociocognitivista, os quais orientam uma concepção de texto como construto multifacetado, exigem compromissos dos pesquisadores, no que tange a uma investigação que privilegie, sempre e cada vez mais, a interação. (CUSTÓDIO-FILHO, 2012, p. 845).

Foi assim, centrados nos processos interativos em busca de percorrer a construção das cadeias referenciais nos textos de escritores proficientes que inquirimos nossos participantes a respeito da possibilidade de o autor ter usado a expressão “ele” em vez de O francês da Williams (3). Um pouco “ressabiados”, ficaram por instantes olhando para mim e repentinamente começaram a aflorar suas impressões:

É... mas ... aí não diz que ele é francês né. Mas pode. (P2)

É dá certo. (P7)

Acho que não vai prestar. Se a gente for ler sem saber que é o francês, a gente pode pensar que é Senna. Bota aí o “ele” e lê? (P3)

E isso mesmo (referindo-se ao que P3 acabara de falar). Não dá pra entender se colocar “ele”. (P1)

Com a observação de P3, alguns pegaram o texto e ficaram olhando para aquela situação como se fosse enigmática, testando a ideia de P3, e, aos poucos, foram concordando com essa ideia. Nosso intuito, ao fazer esse questionamento, era verificar se os participantes estavam atentos à acessibilidade do referente, se percebiam que a modificação por nós sugerida comprometia a identificação do referente, uma vez que havia competidores no papel de antecedente.

Nesse sentido, o processo de negociação entre os participantes clarifica esse entendimento, pois se pressupõe, assim, que a escolha do autor por uma forma mais informativa, mais rígida e menos atenuada, de acordo com os postulados da Teoria da Acessibilidade, deveu-se, entre outros fatores, à competição. Em virtude, logicamente, de ambas as entidades constituírem nomes próprios de mesmo gênero, não seria prudente para a construção de sentido o uso do recurso de pronominalização, podendo, dessa forma, causar ambiguidade como, de forma singular, demonstram P3 e P1 respectivamente: *Se a gente for ler sem saber que é o francês, a gente pode pensar que é Senna (P3). Não dá pra entender se colocar “ele” (P1).*

Reforçamos que o consenso a respeito da não utilização da pronominalização no caso em discussão adveio da interação negociada e da tentativa de experienciar a ação ao seguir a sugestão de P3: *Bota aí o “ele” e lê?* Sobre a negociação em torno da suposta escolha da forma referencial pelo autor,

parece-nos válido salientar, com base em Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014, p. 38), que a ação de negociar “Não se trata de construir versões da realidade a bel-prazer do locutor, mas, sim, de submeter a versão à aceitação de outros participantes da interlocução”. Ainda sobre as escolhas das formas referenciais no contexto das negociações, esses autores evidenciam a importância de que “O aprendiz, em sua prática de produção e leitura, deve ser estimulado a utilizar estratégias que explicitem a aplicação desse princípio” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 39).

Foi tendo em mente a importância dessas estratégias que prosseguimos nossa interação agora relativas às formas Senna(4) e Alain Prost(5). Nosso propósito era verificar a percepção dos participantes a respeito da acessibilidade desses referentes apresentados de forma plena, mais informativa e menos atenuada. Mais uma vez, a discussão se processou em torno do não entendimento se não fossem utilizados os nomes plenos, à semelhança do que ocorreu em (3). P3 reagiu às discussões lançando a seguinte ideia:

Lá em cima fala dos dois. Se não botar o nome dos dois aqui não entende. É diferente de Patativa²¹, que só era ele e às vezes nem precisava dizer que era ele. (P3)

Diante desse enunciado de P3, que, de certa forma, denunciava além da competição, a distância (ao relatar *Lá em cima fala dos dois*), procuramos então explorar essa situação. Resolvemos chamar a atenção deles para o fator distância. Perguntamos-lhes se eles consideravam as formas Senna(4) e Alain Prost(5) distantes dos antecedentes. Obtivemos as seguintes considerações:

Um pouco, não está pertinho como estava no texto de Patativa. Aqui é no outro parágrafo.(P2)

Aqui tá no outro parágrafo. Eu acho longe. Se botar “ele” aí ninguém vai é entender nada. E, se deixar sem nada, aí é que ninguém entende.(P3)

Mas tá no mesmo texto, só tá no outro parágrafo. Um pouco longe né?(P1)

²¹ Essa ideia de P3 faz referência à atividade trabalhada anteriormente cujo texto se intitula PATATIVA DO ASSARÉ NASCIMENTO 05/03/1909 FALECIMENTO 08/07/2002.

A partir dessas enunciações concluímos que, além do fator competição, a distância poderia ter contribuído para que o autor utilizasse os nomes plenos, pois a informação que abrigava esses dois referentes (4) e (5) fazia parte de um novo parágrafo. Sobre a distância e a competição, Costa (2007, p.122) ressalta que “uma maior distância e um maior número de competidores levariam, em tese, ao uso de marcadores de acessibilidade mais baixa (expressões potencialmente mais informativas, como os nomes plenos e as descrições definidas)”. Essa situação foi percebida no texto pelos participantes a partir da enunciação de P3 e P1.

Outro aspecto importante da enunciação de P3 que merece ser destacado é a sinalização de que, no caso dos referentes (4) e (5), que estão em outro parágrafo, se fosse utilizada a pronominalização, como perguntamos, haveria dificuldade de entendimento. De fato, a mudança de parágrafo reduz a continuidade tópica e, conseqüentemente, a unidade do discurso, o que pode interferir no grau de acessibilidade. A esse respeito, Costa (2007, p.123) nos salienta que, “Segundo Ariel, há diferença, quanto ao grau de acessibilidade, dependendo de se a remissão é feita a um referente mencionado dentro do mesmo parágrafo ou em um parágrafo anterior”.

Essa possibilidade de incompreensão do enunciado, como está evidente na enunciação dos participantes, nos remete também ao fator de acessibilidade unidade. Conforme Costa (2007, p. 152), “Ariel considera que o grau de unidade entre uma anáfora e seu antecedente diminui quando estes não estão no mesmo *frame*/mundo/ponto de vista/segmento ou parágrafo.” Assim, no nosso caso, fica evidente que a compreensão pelos participantes da necessidade de o autor ter, de fato, utilizado os nomes plenos nas ocorrências referenciais (4) e (5) denota a percepção deles sobre a competição, a distância e a unidade.

Prosseguindo nossa exploração oral dos referentes, elegemos para discussão a forma O nanico (6), a qual trouxe curiosidade ao grupo. Quem seria nanico? Os participantes ficaram pensativos, demonstrando, em um primeiro momento, que as pistas contextuais não lhes eram suficientes para elucidar essa questão. Lemos e releemos o texto. Os pronunciamentos dos participantes eram tímidos e expressavam a dificuldade de conseguir recuperar esse objeto de discurso no texto. Buscamos, então, diante desse impasse recorrer ao conhecimento prévio dos participantes, pois “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas

por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (Koch e Elias, 2006, p. 21). Mesmo assim, encontramos barreira, certamente devido ao tempo, os acervos na memória dos participantes demonstravam não contar com essa informação. Então, repentinamente, um participante nos interpela:

Seu telefone tem internet, professora? A gente podia ver né? (P2)

A ideia apareceu como solução para o impasse. Pusemo-nos, então, a pesquisar, principalmente imagens por solicitação deles. O mistério foi desvendado, e outras informações a respeito desses dois grandes pilotos foram socializadas, principalmente, a rivalidade entre ambos. Toda essa trajetória em busca de solucionar o impasse concernente à expressão O nanico (6), nos reforça que tomar o texto

[...] como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo de (re) construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto (CAVALCANTE, 2013, p. 30).

Vimos que, devido ao desconhecimento, estabelecer o grau de acessibilidade pelos participantes dependeu de outras motivações. Essa situação de desconhecimento possibilitou que eles se inteirassem de expressões e informações relativas ao automobilismo sem as quais a compreensão estaria comprometida.

Então, mesmo de posse do conhecimento de que O nanico (6) correspondia a Alain Prost (2), retomamos o texto mais uma vez, procurando localizar as pistas, antes não tão evidentes para os alunos, que comprovassem essa descoberta. Assim, eles se certificaram, a partir de uma nova leitura, de que os fragmentos, como “foi derrotado pela água”, “perderia se um raio caísse em sua(9) cabeça. Aconteceu quase isso.”, além do último período do texto, faziam referência Alain Prost (2), o que os levou a concluir também que este era O nanico (6).

Diante desses esclarecimentos, percorrer o percurso da construção das cadeias referenciais ficou, certamente, bem mais elucidativo para os participantes, o que foi demonstrado ao perceberem com muita facilidade o antecedente correspondente a (7), (8),(9) (10) e (11). Ao se manifestarem sobre o grau de acessibilidade dessas formas, demonstraram contar com a ausência de distância e a

unidade. Reconheceram como principais pistas que contribuíram para a percepção do grau de acessibilidade o fato de a expressão anafórica e o termo para o qual ela apontava estarem no mesmo período, assim como também o fato de saberem de quem se tratava a expressão O nanico (6).

Algumas questões paralelas ao nosso propósito central se fizeram evidentes durante nossa caminhada no texto percorrendo a construção das cadeias referenciais. Muitas hipóteses lançadas inicialmente sobre o título foram confirmadas e outras levantadas a partir da manifestação discursiva desses participantes. Foi possível perceber que eles entenderam a ideia expressa no título A CHUVA SALVOU O GP BRASIL, especificamente quanto ao fato de chuva salvar, questão abordada no início da discussão. Revelaram que, de fato, “salvou” porque o brasileiro havia ganhado a corrida.

Em meio a essa discussão de confirmação ou não das hipóteses levantadas sobre o título, P1 revelou ter chamado sua atenção as expressões no corpo do texto que se relacionavam com a palavra “chuva” mencionada no título, como *toró, pesadelo molhado, derrotado pela água, raio caísse em sua cabeça, um belo aguaceiro*. Diante de seu pronunciamento, alguns participantes retomaram o texto para verificar esse fato, e conversamos um pouco sobre o uso de determinadas expressões, seu efeito de sentido e o propósito do autor com isso. Essa situação gerada em torno do título²² vem nos confirmar o que preconiza MARCUSCHI (1986, p 79), para esse autor, o título “é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele, fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas”.

Voltemos, então, ao nosso propósito central relativo à construção das cadeias referenciais. Para melhor visualização, apresentamos o quadro a seguir que, de certa forma, resume os nossos principais momentos de análise concernente ao Texto 2 - Escritor proficiente 2. Vejamos o quadro referente à cadeia 1:

²² Essa sensibilidade concernente às relações título e texto se deve ao trabalho realizado anteriormente com parte deste grupo, cujo foco era as relações referenciais entre o título e o corpo do texto. (RODRIGUES, 2015)

Quadro 3 – Cadeias referenciais relativas ao Texto 2 – Escritor proficiente 2

CADEIA 1	Fatores preponderantes no reconhecimento do grau de acessibilidade	Considerações sobre a forma referencial
Senna(1)	(1ª menção)	-----
<u>Senna</u> (4)	Distância, Saliência	Nome pleno

Fonte: Elaborado pela autora.

Agora, vejamos o quadro referente à cadeia 2:

Quadro 4 – Cadeias referenciais relativas ao Texto 2 – Escritor proficiente 2

CADEIA 2	Fatores preponderantes no reconhecimento do grau de acessibilidade	Considerações sobre a forma referencial
<u>Alain Prost</u> (2)	(1ª menção)	-----
<u>O francês da Williams</u> (3)	Competição	Nome mais informativo
Alain Prost(5)	Distância, Saliência	Nome pleno
<u>O nanico</u> (6)	Distância, Competição	Nome mais informativo (recorrência ao conhecimento prévio e compartilhado)
∅ (7)	Distância, Unidade	Pronome zero, elipse
∅ (8)	Distância, Unidade	Pronome zero, elipse
<u>sua</u> (9)	Distância, Unidade	
∅ (10)	Distância, Unidade	Pronome zero, elipse
∅ (11)	Distância, Unidade	Pronome zero, elipse

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizadas as considerações relativas à Atividade 1, passaremos a abordar, no tópico seguinte, a análise da Atividade 2²³.

4.1.2 Atividade 2 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais em textos com repetições de palavras

Durante nossas experiências com a produção de texto na escola, percebemos que o trabalho com a estrutura textual parece estar ainda atrelado à preocupação com a mera repetição, que é considerada, na maioria das vezes, no

²³ A atividade 2 se encontra no APÊNDICE D (p.178).

contexto escolar, como erro. Acreditamos que, diante dessa realidade, torna-se importante promover um trabalho mais sistematizado em torno da repetição, de modo que sejam experienciadas estratégias com os participantes a fim de que eles possam avaliar esse fator em sua escrita e escolher, de forma mais refletida, alternativas referenciais para manifestar seu projeto de dizer.

Certamente, não tratamos aqui de discutir os limites do uso da repetição, pois reconhecemos que as opções quanto ao uso das formas referenciais dependem, em grande parte, das escolhas e da intenção de quem escreve, entretanto reconhecemos, também, que a excessiva e despreziosa recorrência a essa estratégia pode despertar a necessidade de mobilização de outros recursos no processo de referenciação.

Ao percorrer os caminhos da construção das cadeias referenciais, tendo em vista a acessibilidade do referente, evocamos uma configuração de anáfora, pois os itens que formam as cadeias referenciais têm entre si uma identidade que garante a continuidade. Nesse sentido, importante se faz ressaltar que a repetição do mesmo item lexical pode ilustrar a consideração dos fatores de acessibilidade na marcação do grau de acessibilidade ao referente; assim, a repetição do mesmo item lexical pode contribuir para a manutenção do tópico e para a construção do objeto de discurso.

Considerando esses aspectos, entendemos que a repetição pode não ser apenas a reprodução ou a imitação, mas pode configurar-se como tentativa de relacionar formas e funções textual-discursivas, como estratégia de estruturação do discurso. É fato que a repetição em textos escritos é exponencialmente menos frequente se comparada à presença desse fenômeno em textos orais. Mesmo assim, guardadas essas condições, no âmbito da escrita e da fala esse fenômeno assume funções importantes no processo de referenciação. A esse respeito, Marcuschi (2002, p.117), ressalta:

No plano da textualização, a repetição atua com as funções básicas de: coesividade (sequenciação, referenciação, correção, expansão, parentização, esquadramento). No plano discursivo, a repetição tem um número mais expressivo de funções e colabora para: compreensão (intensificação, esclarecimento); continuidade tópica (amarração, introdução, reintrodução, delimitação); argumentatividade (reafirmação, contraste, contestação); interatividade (monitoração da tomada de turno, ratificação do papel de ouvinte, incorporação).

Interessa-nos aqui a repetição nos textos escritos. No que concerne a esse aspecto, Costa Val (1999) nos releva que muitas pesquisas têm se dedicado à importância da repetição relativa à reiteração de palavras e expressões na construção também de textos escritos. Esse recurso, segundo essa autora, tem apresentado funções importantes como sinalizar a manutenção do tema, dar clareza aos enunciados, tornar mais inteligível a ideias de um texto para os interlocutores. Corroborando essa ideia, Marcuschi (1992) assevera que a repetição não constitui apenas um ato metalinguístico, mas, no plano da textualização, uma estratégia de coesividade.

Tendo em mente essa realidade e apoiando-nos nos pressupostos da Teoria da Acessibilidade, julgamos pertinente enveredar por atividades que sensibilizassem os alunos a destinar um olhar mais reflexivo para a repetição nos textos, avaliando sua necessidade ou não, calcada nos fatores de acessibilidade.

Para isso, selecionamos dois textos, um de escritor proficiente, com o objetivo de que os participantes percebessem que a repetição, à luz da acessibilidade do referente, é um importante mecanismo para “acessar o referente”; o outro, um texto adaptado, no qual reproduzimos a utilização da repetição de forma despreziosa, a exemplo do que geralmente ocorre na redação dos alunos, com o objetivo de, por meio da verificação dos fatores de acessibilidade, instigar a percepção dos alunos quanto à necessidade desse recurso ou não. Em caso negativo, solicitar que propusessem uma possível reformulação.

4.1.2.1 Texto 1 – Repetição de palavras em texto de leitor proficiente

Como já nos reportamos anteriormente, os alunos, de forma geral, não consideram a repetição como um fator importante para a referência. Para eles, a repetição perpassa por dois pontos cruciais: ora encaram a repetição como um algo negativo, de forma que repetir o mesmo item lexical pelo menos uma vez no texto atesta um “grande” erro; ora repetem exageradamente sem atinarem para as diversas possibilidades linguísticas no processo de referência.

Tendo em vista principalmente o fato de que a repetição pode ser um importante fator de referência, resolvemos apresentar aos participantes o texto O

LEÃO E O MOSQUITO²⁴, de Esopo, a fim de que eles pudessem avaliar, à luz dos fatores de acessibilidade do referente, situações em que a repetição se torna um mecanismo preponderante para a compreensão do texto.

A seguir, mostramos a primeira versão original do texto, apresentada aos participantes, e a segunda versão modificada por eles (mostramos no mesmo texto a expressão anterior entre colchetes e tracejada, ao lado a expressão sublinhada sugerida pelos participantes). Abaixo de cada versão respectivamente, mostramos as cadeias exploradas na 1ª versão e as cadeias modificadas na 2ª versão do texto. Após a ilustração do quadro, discorreremos sobre os procedimentos para a leitura dialogada e as manifestações dos alunos quanto aos fatores de acessibilidade que influenciaram as modificações ou não.

Quadro 5 – Primeira e segunda versões do texto de escritor proficiente 1 com repetição de palavras e as cadeias exploradas em cada versão

Primeira versão – apresentada aos participantes ²⁵	Segunda versão – modificada pelos participantes
<p>O LEÃO E O MOSQUITO</p> <p>Um <u>leão</u> (1) ficou com raiva de um <u>mosquito</u> (A) que não parava de zumbir ao redor de sua cabeça, mas o <u>mosquito</u> (B) não deu a mínima.</p> <p>-Você está achando que vou ficar com medo de você só porque você pensa que é rei? – disse <u>ele</u>(C) altivo, e em seguida voou para o leão(2) e deu uma picada ardida no seu focinho.</p> <p>Indignado, o <u>leão</u>(3) deu uma patada no <u>mosquito</u>(D), mas a única coisa que conseguiu foi arranhar-se com as próprias garras. O <u>mosquito</u>(E) continuou picando o <u>leão</u> (4), que começou a urrar como um louco. No fim, exausto, enfurecido e coberto de feridas provocadas por seus próprios dentes e garras, o <u>leão</u>(5) se rendeu. O <u>mosquito</u>(F) foi embora zumbindo para contar a todo mundo que tinha vencido o <u>leão</u>(6), mas entrou direto</p>	<p>O LEÃO E O MOSQUITO</p> <p>Um <u>leão</u> (1) ficou com raiva de um <u>mosquito</u>(A) que não parava de zumbir ao redor de sua cabeça, mas o [o mosquito] <u>o inseto</u> (B) não deu a mínima.</p> <p>-Você está achando que vou ficar com medo de você só porque você pensa que é rei? – disse <u>ele</u>(C) altivo, e em seguida voou para o leão(2) e deu uma picada ardida no seu focinho.</p> <p>Indignado, o <u>leão</u> (3) deu uma patada no <u>mosquito</u>(D), mas a única coisa que conseguiu foi arranhar-se com as próprias garras. O <u>mosquito</u>(E) continuou picando o <u>leão</u> (4), que começou a urrar como um louco. No fim, exausto, enfurecido e coberto de feridas provocadas por seus próprios dentes e garras, o <u>leão</u> (5) se rendeu. O <u>mosquito</u>(F) foi embora zumbindo para contar a todo mundo que tinha vencido o <u>leão</u> (6), mas entrou direto numa teia</p>

²⁴ O texto *O Leão e o Mosquito*, de Esopo, foi analisado por Costa (2007, p.123) à luz dos fatores de acessibilidade. A pesquisadora considerou esse texto “um bom exemplo de como o falante/escritor pode recorrer a marcadores de acessibilidade mais baixa para evitar ambiguidade referencial”.

²⁵ Ressaltamos que, quando entregamos o texto aos alunos, destacamos apenas as palavras sublinhando-as, não identificamos as cadeias por meio de números e letras como estão representadas neste quadro. Utilizamos esse procedimento de identificação das cadeias na análise para uma apresentação mais clara e didática.

<p>numa teia de aranha. Ali o vencedor do rei dos animais encontrou seu triste fim, comido por uma aranha minúscula.</p> <p>Moral: muitas vezes o menor de nossos inimigos é o mais temível.</p> <p>Do livro: <u>Fábulas de Esopo</u> - Companhia das Letrinhas</p>	<p>de aranha. Ali o vencedor do rei dos animais encontrou seu triste fim, comido por uma aranha minúscula.</p> <p>Moral: muitas vezes o menor de nossos inimigos é o mais temível.</p> <p>Do livro: <u>Fábulas de Esopo</u> - Companhia das Letrinhas</p>
Cadeias referenciais exploradas na primeira versão original	Cadeias referenciais sugeridas pelos participantes
<p>1ª Cadeia Um leão(1) - o leão(2) - o <u>leão</u>(3) - <u>leão</u> (4), - o <u>leão</u>(5) - o <u>leão</u>(6)</p> <p>2ª Cadeia um <u>mosquito</u>(A) - o <u>mosquito</u> (B) <u>ele</u>(C) -no <u>mosquito</u>(D), - O <u>mosquito</u>(E) - O <u>mosquito</u>(F)</p>	<p>1ª Cadeia Um leão(1) - o leão(2) - o <u>leão</u>(3) - <u>leão</u> (4), - o <u>leão</u>(5) - o <u>leão</u>(6)</p> <p>2ª Cadeia um <u>mosquito</u>(A) - o <u>inseto</u> (B) <u>ele</u>(C) -no <u>mosquito</u>(D), - O <u>mosquito</u>(E) - O <u>mosquito</u>(F)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, o texto constitui uma fábula, gênero bastante utilizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Como é característica fundamental desse gênero, ele ilustra um ensinamento moral de caráter instrutivo por meio de personagens que são animais com comportamento humano. Escolhemos esse texto por compreender que ele, em muito, vai de encontro ao que os participantes têm em mente a respeito do emprego da repetição, além de ser um gênero com o qual eles já têm familiaridade no contexto escolar nas aulas de língua portuguesa. Destacamos, no texto, expressões que entendemos como principais nas duas cadeias que se apresentam no texto para atingir o nosso objetivo, que era verificar a repetição.

Iniciamos a atividade com uma leitura prévia individual. Após esse momento, indagamos o que chamou a atenção deles no texto, e muitos se manifestaram falando sobre as repetições das palavras “leão” e “mosquito”, considerando serem muitas. Questionamos ainda sobre o que eles achavam dessas repetições. Buscamos com essas perguntas motivar os participantes para a interação, principalmente para verificarmos o posicionamento deles a respeito da repetição em um texto de escritor proficiente. Em resposta a esse questionamento surgiram as seguintes observações:

Repete muito, não dá pra mudar não? Assim fica errado. (P4)

Depende né, tem vez que é preciso repetir pra não confundir quem lê, como no texto da chuva (parou um pouco demonstrando estar pensativa). Lá (referindo-se ao texto) se não repetisse o nome dos pilotos ia dar a maior confusão pra entender. (P3)

Acho que só deve repetir se não tiver outro jeito né, senão fica feio. (P2)

Ouvimos atentos os posicionamentos e convidamos os participantes a fazerem uma leitura dialogada, a fim de que, aos poucos, eles verificassem se esses posicionamentos iniciais seriam confirmados ou não e, diante disso, o que eles sugeririam caso achassem necessidade de mudanças.

Partimos, então, para a leitura dialogada iniciando os questionamentos sobre cada forma referencial destacada. Inicialmente, mostramos as expressões um leão(1) um mosquito(A). Mais uma vez, os participantes sinalizaram o título como “portador” dos referentes principais, mas, mesmo assim, consideraram importante a repetição no início do texto; segundo eles, o texto era uma fábula, geralmente para crianças, e, conseqüentemente, no entender deles, repetir seria importante para as “crianças” compreenderem. Com base nessas observações sobre o título, perguntamos-lhes por que o título vinha com artigo definido e as primeiras menções no texto vinham com um artigo indefinido. Houve um breve silêncio; mesmo assim, continuamos insistindo no nosso questionamento. Diante de nossa insistência, surgiram as primeiras manifestações:

Acho que aí (apontando para o início do texto) é porque tá no começo do texto, aí na fábula a gente faz assim. (P2)

Eu acho que no título diz que é o animal que já tá no texto, aí no primeiro (falando sobre as formas (1) e (A)) ainda vai começar a história falando dos animais. Eu acho que tem que ser assim, pra entender. (P3)

A partir desses comentários conversamos um pouco sobre os artigos definidos e indefinidos e instigamos os participantes a verificarem as outras maneiras como as expressões “leão” e “mosquito” eram apresentadas no texto. As interações culminaram com o reforço às ideias manifestadas pelos participantes anteriormente.

Em seguida, verificamos a expressão destacada o mosquito (B). Sobre essa expressão, mencionaram que eles poderiam substituí-la, argumentando o fato de “não ficar muitas palavras repetidas”. Percebemos, aqui, uma preocupação muito

grande em não ficar repetindo palavras; para fugir ao estigma da repetição, procuraram diversas expressões para sugerir, dentre elas, a forma pronominal “ele”. Entretanto, quando inquiridos sobre a utilização dessa forma pronominal e a compreensão do trecho, ouvimos os seguintes posicionamentos:

Com “o mosquito” a gente entende, mas repete. Não fica bom esse aí (referindo-se ao pronome “ele”), porque ninguém vai saber quem é. Vai ficar sem entender, pode pensar que é o leão ou que é o mosquito. (P6)

Então é bom a gente ver outro nome, porque a gente entende com “mosquito”, mas repetir muito fica feio. (P1)

Acho que a gente tem que ver como foi lá no texto da chuva. Lá quando botou “o nanico” (pensou um pouco). Acho que aqui dá o “inseto”, porque o mosquito é inseto né? E o leão né não. Assim entende e fica sem um monte de repetição. (P3)

É isso, o “inseto” fica bom. (P5)

Diante dessa interação proporcionada em torno da expressão mosquito (B), verificamos a atenção dos participantes em “acessar” o referente, observando a distância, a competição e a unidade, mas também verificamos o interesse em evitar a “temível” repetição. Nesse sentido, a sugestão de P3 foi aceita. Todos concordaram com o fato de que a expressão “o inseto” seria a mais adequada, além de dar uma informação a mais como ocorreu nos outros textos analisados nas atividades anteriores aos quais eles se reportaram: **PATATIVA DO ASSARÉ NASCIMENTO 05/03/1909 FALECIMENTO 08/07/2002 e A CHUVA SALVOU O GP BRASIL.**

O fato de os participantes fazerem a analogia das situações de um texto como o outro no que diz respeito à referenciação ficou bastante evidente no momento da leitura dialogada da fábula. Mesmo assim, a percepção da repetição ainda permanecia como um erro; não houve, até então, um olhar que julgasse a repetição como um mecanismo importante na construção do texto.

Continuamos nossa leitura dialogada, elegendo a seguinte forma referencial ele(C). Embora essa expressão não seja a repetição idêntica de um item lexical, resolvemos incluí-la entre as palavras selecionadas a fim de verificar a percepção dos participantes quanto ao referente dessa expressão pronominal e observar que pistas contextuais os levariam a acessar o referente. Então, lançamos questões a esse respeito, e muitos ficaram pensativos. Alguns reagiram

imediatamente selando a ideia de que não seria possível verificar a quem se referia essa expressão pronominal, pois antes tinha “o leão” e “o mosquito”. Sugerimos a estes que lessem atentamente e procurassem pistas no texto, além da citada, que comprovassem o que eles estavam dizendo. Aos outros que, em silêncio, reliam o texto, insistimos que procurassem pistas para as ponderações a respeito do que havíamos questionado. Aguardamos alguns minutos a verificação que estavam fazendo. Em seguida, surgiram algumas revelações:

Eu acho que tem o nome leão aí na frente (reportando-se à forma (2)), aí (sobre o pronome “ele”) eu acho que é o mosquito.(P2)

Eu tava vendo que lá na frente diz que deu uma picada, só pode ser o mosquito, leão não pica. É o mosquito, que é um inseto e pica né? É o mosquito.(P3)

Ah! É diz também que voou. É o mosquito! (P4)

Ó, tá falando ali que é rei, o rei é o leão, todo mundo já sabe, daí só pode ser o mosquito falando, mosquito nem é rei (risos) (P1)

A partir dessa interação, os participantes concordaram que o pronome “ele” tinha como antecedente a expressão “o mosquito”. Constatamos por meio das revelações dos participantes que as “pistas linguísticas”, os conhecimentos prévios e os conhecimentos partilhados foram imprescindíveis para que os participantes pudessem “acessar” o referente. Com isso, pudemos perceber que não se detiveram apenas a um tipo de informação, mas combinaram os recursos que conseguiram enxergar. Essa situação vai exatamente ao encontro do que afirma Ariel (2001), que não é a origem geográfica que determina a escolha ou a consideração das formas referenciais, mas a consideração de quão o referente está acessível para o outro. Há, de fato, uma interação complexa entre as informações e o sentido é o resultado da mescla dos diversos contextos de origem.

Retomamos o texto, continuamos a percorrer as cadeias. Deparamo-nos com as formas o leão(3) e mosquito(D). Algumas questões foram levantadas pelos participantes: a acessibilidade estava evidente para eles, mas a preocupação com a repetição ainda era corrente, tanto é que algumas sugestões para evitar a repetição foram realizadas, como “ele”, “o inseto” e “o rei”. A primeira foi descartada em virtude da competição; a segunda e a terceira sugestões foram aceitas, entretanto, ao verificarem as próximas formas referenciais O mosquito(E), o leão (4), o leão(5) , O

mosquito(F) e o leão(6) e ao tentarem sugerir algumas formas para substituí-las, concluíram, por meio da interação e dos questionamentos que fizemos, que, em evitando uma forma de repetição, criariam outra das expressões “o inseto” e “o rei” as quais eram julgadas por eles como pertinentes. Além disso, a cada sugestão de utilização da forma pronominal “ele” ou do pronome nulo, esbarravam no fator competição. Deu-se, então, um impasse, que fez emergir questionamento de P1 sobre se o texto realmente foi escrito pelo autor.

Com uma resposta afirmativa, outros questionamentos e ponderações surgiram:

Será por que que tem tanta repetição? (p4)

Acho que tem algum motivo para ter tanta repetição. (P4)

Acho que a repetição é porque senão vai confundir as pessoas quando lê, se modificar, também vai dar repetição, num tem jeito né. Mas pode ficar assim repetindo? (P3)

Considerando as ponderações emitidas e principalmente o questionamento acima realizado por P3, convidamos os participantes a refletirem sobre os textos utilizados até aquele momento e verificarem também neles o fenômeno da repetição do mesmo item lexical. Questionamos se os participantes consideravam a repetição nos textos anteriores como uma prática errônea. Em respostas, reforçaram a ideia de que aprenderam que não se pode repetir nos textos, por isso não estavam achando “bonito”. Insistimos em refletir sobre se as repetições prejudicavam o texto, se eram desnecessárias, se poderiam ser substituídas. Enunciações a respeito desse assunto surgiram de diversas ordens; procuramos, então, centrar esses questionamentos à fábula. Em relação a esse texto, os participantes reforçaram o comprometimento que causaria se procedessem à substituição.

Diante dessa situação, explicamos aos participantes que a repetição excessiva e despreziosa, sem um propósito comunicativo, pode causar problemas no texto; e que, em contrapartida, a repetição quando bem utilizada pode ajudar o leitor a interpretar melhor as intenções do autor, uma vez que pode esclarecer as ideias no texto. Acrescentamos ainda que, para empregarmos bem esse recurso, devemos atentar para a distância entre o antecedente e a anáfora, para o número de expressões competidoras no papel de antecedente, para o fato de o antecedente ser um referente saliente e para o fato de o antecedente estar ou não

no mesmo segmento ou parágrafo que a anáfora (COSTA, 2007). Procuramos, com essa pequena explanação, levar os alunos a uma maior reflexão sobre a importância de utilizar os fatores de acessibilidade tanto na facção como na refacção textual. Ao percebermos a incredulidade de alguns a respeito do que estávamos explicando, resolvemos, então, exercitar essas informações relendo a fábula e avaliando conjuntamente a utilização das repetições das expressões “o leão” e “o mosquito”. Paulatinamente, os participantes foram compreendendo as possíveis motivações para as repetições encontradas no texto de um escritor proficiente e, por fim, o conceito de repetição estava, então, tomando outra vertente.

4.1.2.2 Texto 2 – Repetição de palavras em texto adaptado

Para ilustrar a dificuldade semelhante às apresentadas pelos alunos em seus textos no que se refere à repetição, escolhemos o texto a seguir e o adaptamos para esta atividade. O propósito foi possibilitar aos alunos, por meio dos fatores de acessibilidade, estruturar a cadeia principal do texto, que corresponde às palavras destacadas.

A seguir, apresentamos a 1ª versão do texto apresentada aos participantes e a 2ª versão modificada por eles (mostramos no mesmo texto a expressão anterior entre colchetes e tracejada e, ao lado, a expressão sublinhada ou o pronome nulo sugeridos pelos participantes). Abaixo de cada versão respectivamente, mostramos a cadeia explorada na primeira versão e as expressões modificadas e sugeridas na segunda versão do texto. Após a ilustração do quadro, discorreremos sobre os procedimentos para a leitura dialogada e as manifestações dos alunos quanto aos fatores de acessibilidade que influenciaram as modificações.

Ao apresentarmos o texto, dissemos que se tratava de um texto adaptado que “possivelmente” poderia ser de um aluno. Achamos prudente esclarecer esse aspecto em virtude de, na atividade com o texto anterior, esse fato ter sido perguntado por um participante.

Quadro 6 – Primeira e segunda versões do texto adaptado com repetição de palavras e as cadeias exploradas em cada versão

Primeira versão – apresentada aos participantes	Segunda versão – modificada pelos participantes
<p style="text-align: center;">BICICLETA</p> <p>A <u>bicicleta</u>(1) nasceu em 1790, <u>a bicicleta</u>(2) foi inventada pelo conde francês Sivrac, e <u>a bicicleta</u>(3) possuía o estranho nome de Celerífero. <u>A bicicleta</u>(4) era apenas um pedaço de madeira ligando duas rodas, <u>a bicicleta</u> (5) andava com o impulso dos pés, mas não se tinha como dirigir <u>a bicicleta</u>(6), já que a roda dianteira <u>da bicicleta</u>(7) era fixa.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de http://1000atividadesinfantil.blogspot.com/2010/02/curiosidades.html</p>	<p style="text-align: center;">BICICLETA</p> <p><u>Ø</u> (1) nasceu em 1790, [a bicicleta] <u>Ø</u> (2) foi inventada pelo conde francês Sivrac e [a bicicleta] <u>Ø</u> (3) possuía o estranho nome de Celerífero. [A bicicleta] Esse veículo/a bicicleta (4) era apenas um pedaço de madeira ligando duas rodas. [A bicicleta] <u>Ø</u> (5) andava com o impulso dos pés, mas não se tinha como [dirigir a bicicleta] dirigi-lo/la(6), já que a roda dianteira [da bicicleta] dele/dela(7) era fixa.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de http://1000atividadesinfantil.blogspot.com/2010/02/curiosidades.html</p>
Cadeia referencial explorada na primeira versão	Cadeia referencial sugeridas pelos participantes
<p>Cadeia apresentadas aos participantes na versão inicial: <u>A bicicleta</u>(1) - <u>a bicicleta</u>(2) - <u>a bicicleta</u>(3) - <u>A bicicleta</u>(4) - <u>a bicicleta</u> (5) - <u>a bicicleta</u>(6) - <u>da bicicleta</u>(7)</p>	<p>Cadeia sugerida por uma parte dos participantes: <u>Ø</u> (1) - <u>Ø</u> (2) - <u>Ø</u> (3) - Esse veículo (4) - <u>Ø</u> (5) - dirigi-lo/la(6) - dele(7)</p> <p>Cadeia sugerida por outra parte dos participantes: <u>Ø</u> (1) - <u>Ø</u> (2) - <u>Ø</u> (3) - <u>A bicicleta</u> (4) - <u>Ø</u> (5) - dirigi-la(6), - dela(7)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Demos início à leitura prévia da 1ª versão seguida da sondagem sobre as palavras repetidas. Nosso intuito era saber se os participantes, diante dos trabalhos já realizados, julgavam pertinente ou não manter o texto com as repetições. Em respostas aos nossos questionamentos, obtivemos comentários sobre o fato de precisarem verificar a validade das palavras repetidas para a compreensão no contexto em que elas estavam. Acreditamos que esse posicionamento adveio das reflexões promovidas pelo trabalho com o texto anterior *O Leão e o Mosquito*. Após a leitura prévia, quando já estávamos preparando-nos para a leitura dialogada, surgiu a observação antecipada de que as formas repetidas não estavam em

“competição”, o que poderia indicar a possibilidade de utilizar outros mecanismos no processo de construção da cadeia nesse texto. Nessa ocasião, P1 chamou a atenção do grupo para o fato de a ausência dessa competição interferir na construção da cadeia a exemplo do que ocorrera com o texto **PATATIVA DO ASSARÉ NASCIMENTO 05/03/1909 FALECIMENTO 08/07/2002**, em que considerava não haver muita repetição.

Assim, paulatinamente fomos percorrendo a cadeia referencial em busca de ouvir sugestões mais precisas dos participantes. Sobre as ocorrências (1), (2) e (3), houve a discussão em torno de substituir essas formas por um pronome nulo (elipse). As alternativas para essas substituições foram as seguintes: i. o título já indicava claramente o referente; ii. Não haveria competição entre candidatos a antecedente. Assim sendo, a identificação do referente estava garantida, e a repetição poderia ser dispensada. Como se pode verificar nessa situação, os participantes perceberam que o referente está em foco na mente do interlocutor, então, de certa forma, está saliente. Além de se voltarem para o fator competição, os participantes verificaram também que a distância, a unidade e a competição favoreciam o uso do pronome nulo, uma vez que não comprometiam a continuidade referencial e contribuíam para que houvesse a consideração de alto nível de acessibilidade ao referente.

Sobre a ocorrência (4), os participantes consideraram-na distante da menção anterior; alguns optaram, para dar mais unidade, por uma forma mais informativa, “Esse veículo”, e outros pela repetição do mesmo item lexical, “A bicicleta”; as razões motivadoras foram diversas, mas, em sua maioria, ancoradas nos exemplos trabalhados nos textos das atividades anteriores. Essa situação nos faz depreender que as interações dos e com os participantes, em situações que envolvem os aspectos sociocognitivos, levaram-nos a refletir, compreender e adotar estratégias para as escolhas e modificações das formas referenciais em suas ações comunicativas.

Em (5), a sugestão dos participantes foi a mesma dada às ocorrências (1), (2) e (3), embora tenham considerado para isso as modificações que propuseram para a ocorrência (4).

Ao chegarmos às ocorrências (6) e (7), vimos aflorar conhecimentos prévios e partilhados, referentes aos estudos deles em sala de aula relacionados ao

uso de pronomes. Algumas sugestões foram discutidas, como a possibilidade de deixar a forma apresentada e repetir o item lexical “Esse veículo”. Em meio às negociações, surgiu a ideia de P2 para que utilizassem a forma pronominal **-lo** em (6) e **dele** em (7). Os argumentos em favor dessa ideia eram de variadas ordens, perpassando pela “elegância” textual culminando no maior e melhor entendimento para o leitor. Alegaram, como fatores importantes, o título (tópico) ser a expressão clara do que tratava o texto e, assim, promover saliência do referente. Além disso, expressaram julgamentos quanto à distância, à unidade e à competição.

Um aspecto relevante durante a discussão dessas duas últimas formas foi a preocupação dos participantes em fazer as modificações em consonância com as duas sugestões dadas à ocorrência (4), mantendo, dessa forma, as peculiaridades do gênero.

Com essa atividade, percebemos o olhar mais aguçado dos participantes para a importância da estruturação das cadeias referenciais nos textos. Além disso, notamos um olhar mais crítico e avaliativo quanto ao mecanismo de repetição, bem como a preocupação deles em buscar um recurso referencial mais adequado para a efetiva comunicação por meio da escrita.

Ao finalizarmos essa atividade, informamos aos participantes que, no encontro seguinte, devolveríamos os textos entregues por eles em um dos encontros iniciais, a fim de que, em pequenos grupos, pudessem refletir sobre as expressões também destacadas e realizar ou não modificações que julgassem necessárias tendo como exemplo todas as atividades que realizamos. Acenamos ainda para o fato de que faríamos entrevistas com aqueles participantes que se sentissem dispostos a participar desse tipo de abordagem.

Ao finalizar as oficinas referentes a textos de escritores proficientes e ao texto adaptado, percebemos que as atividades desenvolvidas influenciaram significativamente o comportamento dos alunos participantes diante do texto. Acreditamos, pelas demonstrações surgidas, que eles compreenderam que o ato de ler ultrapassa sobremaneira a mera decodificação de palavras e que “a identificação de estratégias de referenciação colabora para traçar o percurso dos sentidos do texto” (CAVALCANTE; SANTOS, 2012, p.657).

Com o objetivo de dar continuidade à intervenção pedagógica em que procuramos chamar a atenção dos participantes para os processos referenciais

como recurso importante para a construção dos sentidos do texto, mostraremos, no próximo tópico, o resultado das interações com os textos dos alunos.

4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS E ENTREVISTAS

A verificação das cadeias referenciais nos textos de escritores proficientes e no texto adaptado com repetições, atividades que realizamos com os alunos, teve a influência das pistas contextuais. Reconhecemos também que, nas atividades, houve envolvimento significativo dos alunos no processo interativo, que nos fez constatar que a referenciação é uma ação conjunta em um processo interativo que envolve a atenção cognitiva dos interlocutores (MONDADA; DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2007; CAVALCANTE, 2011; COSTA, 2007).

Neste tópico, apresentaremos dois subtópicos, um para explicar a atividade de leitura dialogada com os textos dos alunos e outro para apresentar aspectos importantes das entrevistas realizadas. Sobre a leitura dialogada, nossa intenção com essa atividade é a de captar, por meio da interação múltipla (alunos x alunos e alunos x professor/pesquisador), a reação dos participantes diante da verificação e/ou reformulação das cadeias referenciais nos próprios textos. Acreditamos que, por meio dessa atividade, podemos constatar que 1) os processos utilizados na leitura dialogada para a percepção das cadeias referenciais em textos de escritores proficientes contribuíram para mudar a concepção de leitura e escrita adotada inicialmente pelos participantes; 2) as expressões referenciais empregadas na reconstrução das cadeias referenciais dos próprios textos foram influenciadas pela noção adquirida pelo alunos sobre acessibilidade do referente desenvolvida com base nos fatores de acessibilidade: saliência e unidade, distância e competição (ARIEL, 2001) e 3) as reformulações das cadeias nos próprios textos revelaram mais claramente a intenção comunicativa dos participantes.

Para um maior esclarecimento dos fenômenos, utilizamos para ilustrar a análise, as gravações de algumas interações e de alguns dados das entrevistas semiestruturadas; nesse caso, como nem todos os alunos concordaram em ser gravados no momento da entrevista, lançamos mão da observação participante para captar, o máximo possível, subsídios para nossa abordagem.

Consoante a entrevista semiestruturada, é pertinente ressaltar que algumas dessas gravações surgiram no próprio momento de interação no decorrer da conversa. Cientes de que o cerne de nossa verificação não era organização conversacional, a transcrição das falas conservou a descontração e a informalidade pertinentes ao contexto das interações informais.

De modo geral, os participantes, no momento da entrevista, foram inquiridos sobre os seguintes aspectos: 1) a percepção da influência das cadeias referenciais na construção do sentido do texto; 2) a motivação das escolhas das formas referenciais para a reestruturação das cadeias referenciais nos próprios textos e 3) a influência dos fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente: saliência, unidade, distância e competição (ARIEL, 2001) no processo de leitura e escrita.

Tendo em vista esses direcionamentos, reunimo-nos com os alunos e lhes devolvemos os textos que foram produzidos e entregues para nós antes de darmos início às oficinas de atividades com textos de escritores proficientes. É imperativo destacar que os textos dos alunos contemplaram as diversas temáticas²⁶ selecionadas pelo grupo e discutidas nas oficinas iniciais, bem como diversos gêneros também abordados na mesma ocasião, quando tratamos da organização do jornal. Na mesma oficina em que devolvemos os textos dos alunos, expusemos que realizaríamos nesse encontro duas ações importantes: uma seria a reformulação das cadeias nos textos deles, e outra seria a realização das entrevistas semiestruturadas. Nessa ocasião, explicamos que cada participante teria contato com seu texto e com o do colega pertencente ao mesmo grupo, razão pela qual reforçamos a importância de respeitar o texto do colega tanto no momento da oficina quanto nos posteriores a ela.

Inicialmente, organizamos os participantes em pequenos grupos e solicitamos que eles observassem, a partir das expressões destacadas, a construção de cadeias referenciais nos próprios textos e discutissem com os colegas do mesmo grupo a necessidade de reformulá-las. É necessário salientar que nem sempre destacamos expressões pertencentes a uma única cadeia, mas expressões variadas de distintas cadeias. Sinalizamos que, ao verificarem essas cadeias, seria importante que considerassem os estudos realizados até aquele momento, bem

²⁶. Esclarecemos que, à medida que íamos realizado as Oficinas, outros temas surgiam, e o Grupo de Alunos do Jornal Escolar entrava em consenso para legitimá-los.

como, se julgassem pertinentes, a interferência dos colegas. Demos um tempo e passamos pelos grupos a fim de participar e sistematizar as interações.

Com o objetivo de observar essas questões, selecionamos textos²⁷ de quatro alunos dentre aqueles que participaram dos grupos que discutiram a construção das cadeias referenciais em seus textos e reformularam-nas ou não. Para a seleção desses textos, levamos em consideração a diversidade de gênero, buscando textos de gêneros variados, bem como a temática, escolhendo textos de temáticas distintas. Segue, no próximo subtópico, a análise dos textos desses quatro participantes.

4.2.1 Atividade 3 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais nos textos dos alunos

Para melhor explanação da atividade de verificação e reformulação de cadeias referenciais nos textos dos alunos, adotamos a seguinte sequência: 1) situamos o participante no grupo de discussão; 2) apresentamos um quadro com a versão inicial com as palavras destacadas e com a versão final do texto com as devidas modificações sinalizadas; 3) abordamos, em seguida, o detalhamento dos aspectos importantes referentes à interação dos participantes com seus pares e dos participantes com o professor/pesquisador sobre as palavras destacadas no texto dos alunos; 4) apresentamos, ao final de cada texto, excetuando o texto de P3, um quadro resumitivo com alguns aspectos relevantes da análise de cada texto.

4.2.1.1 Análise do texto do P1

O primeiro texto que selecionamos para a análise pertence a P1²⁸ e trata da violência contra as mulheres. Além de P1, participaram do mesmo grupo de discussão P2 e P3. No quadro a seguir, apresentamos a versão inicial e a final.

²⁷ Os textos selecionados encontram-se em anexo.

²⁸ O texto de P1 encontra-se no ANEXO C (p. 184).

Quadro 7 – Texto do Participante 1

Versão inicial	Versão final
<p data-bbox="272 338 770 365">A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES</p> <p data-bbox="240 432 804 551">A violência contra as mulheres ainda acontece muito nos dias atuais, e o grande problema é que <u>Ø</u> (1) não se manifesta e sofre calada.</p> <p data-bbox="240 591 804 842">Não podemos deixar que <u>Ø</u> (2) se repita, por isso foi criada uma lei, chamada Lei Maria da Penha. Essa lei foi criada para que <u>ela</u> (3) não sofra mais com <u>violência</u> (4) e que os homens que praticam <u>violências</u> (5) sejam punidos, mas, infelizmente, às vezes, <u>os</u> <u>homens</u>(6) não dão importância a essa lei, ignoram e continuam praticando <u>violências</u>(7).</p> <p data-bbox="240 909 804 1245">Parece que, na visão de alguns homens machistas, as mulheres são como objetos que <u>os homens</u> (8) podem espancar e desprezar, esses homens pensam que lugar de mulher é dentro de casa servindo de empregada para eles. Para mim, é diferente, as mulheres têm que ganhar seu lugar no mundo, ser reconhecidas e não ser mais vistas como um objeto que <u>os homens</u> (9) podem usar e jogar fora. <u>A mulher</u> (10) tem que ser mais valorizada.</p>	<p data-bbox="858 338 1362 394">A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: ATÉ QUANDO?</p> <p data-bbox="831 432 1394 551">A violência contra as mulheres ainda acontece muito nos dias atuais, e o grande problema é que <u>essas mulheres</u> (1) não se manifestam e sofrem caladas.</p> <p data-bbox="831 591 1394 875">Não podemos deixar que <u>a violência contra as mulheres</u> (2) se repita, por isso foi criada uma lei, chamada Lei Maria da Penha, para que <u>elas</u> (3) não sofram mais com <u>esse tipo de violência</u> (4) e que os homens que <u>o</u>(5) praticam sejam punidos, mas, infelizmente, às vezes, <u>eles</u>(6) não dão importância a essa lei, ignoram e continuam praticando <u>a violência contra as mulheres</u>(7).</p> <p data-bbox="831 909 1394 1218">Parece que, na visão de alguns homens machistas, as mulheres são como objetos que <u>eles</u> (8) podem espancar e desprezar, esses homens pensam que lugar de mulher é dentro de casa, servindo de empregada para eles. Para mim, é diferente, as mulheres têm que ganhar seu lugar no mundo, ser reconhecidas e não ser mais vistas como um objeto que <u>os homens em geral</u> (9) podem usar e jogar fora. <u>Elas</u> (10) têm que ser mais valorizadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o tempo que demos para a discussão, visitamos cada grupo e promovemos a leitura dialogada para perceber as ponderações dos participantes sobre o texto. Ao iniciarmos a leitura pelo título, P1 revelou que desejava fazer mudanças, pois, para ele, a violência contra a mulher, mesmo com a Lei Maria da Penha, ainda persiste. Em virtude disso, solicitou a mudança do título²⁹ para **A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: ATÉ QUANDO?**

Em seguida, começamos a inquiri-los sobre as expressões destacadas no texto. Iniciamos pelo pronome nulo em Ø (1), sobre o qual os participantes foram unânimes em acenar para o fato de que haveria a necessidade de “procurar” uma

²⁹ Reforçamos que a percepção aguçada relativa ao título advém do fato de parte desses componentes do grupo ter participado de atividades sobre intitulação realizadas por Rodrigues (2015), como desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, cujo título é O TÍTULO E A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE JORNAL ESCOLAR.

expressão melhor, pois o texto estava falando no título “das mulheres”, então havia dificuldade em identificar a quem se referia o pronome nulo \emptyset (1). P3 ressaltou que achava que era sobre “as mulheres”, pois mais adiante no texto no mesmo seguimento havia a expressão “sofre calada” a qual ela achava que deveria ser sobre “as mulheres”, mas precisava “ajeitar”. P1 ressaltou que pretendia dizer que eram “as mulheres que sofrem a violência”, mas concordou com o fato de a expressão não estar bem empregada. Nessa ocasião, P3 sugeriu que utilizasse essas mulheres (1) por achar que ficava melhor para o leitor perceber que essa expressão “tinha a ver” com o título e com a expressão “mulheres” presente na primeira linha do texto. Embora houvesse surgido a ideia de substituir a ocorrência (1) por “elas”, essa sugestão não foi bem aceita por P1. Percebemos, com isso, a preocupação com a acessibilidade do referente ao atinarem para os fatores distância e unidade, além de valerem-se das “pistas linguísticas” como meio para acessar o referente.

Passamos para o segundo parágrafo do texto, a fim de verificar as formas referenciais \emptyset (2) ela(3), violência(4), violências(5), os homens(6) e violências(7). Na discussão em torno dessas ocorrências, surgiram diversas manifestações. Percebemos que o trabalho voltado para a acessibilidade do referente com os textos de escritores proficientes suscitaram novos olhares dos participantes em seus textos. Sobre a ocorrência (2), os argumentos do grupo foram semelhantes aos destinados à ocorrência (1). Sugeriram como expressão substitutiva a violência contra as mulheres (2). Essa escolha foi apoiada no fato de trazer mais entendimento ao leitor, pois estava em um novo parágrafo, e de evitar confusão, pois consideraram a identificação do referente inviável com a forma \emptyset (2) por julgarem não existirem pistas que a favorecesse. Percebemos, nesse caso, a preocupação com os fatores distância, unidade, saliência e competição. Sobre a forma seguinte ela (3), demonstraram achar que o referente não estava claro, pois, de acordo com P3, o leitor poderia pensar que estavam tratando de Maria da Penha, a mulher que sofreu violência doméstica e “buscou” seus direitos; dessa situação, surgiu essa lei com o nome dela.

Então, P1 perguntou a opinião dos colegas sobre utilizar o pronome “elas”, pois achava que ficaria “claro”, uma vez que facilmente o leitor saberia que eram “as mulheres”, das quais ele já havia falado no título, no primeiro parágrafo e

no próprio parágrafo em que estava a expressão a ser substituída. O grupo foi concordante com esse discurso de P1.

Ao retomarmos as expressões destacadas no mesmo parágrafo, P2 chamou nossa atenção para a repetição da palavra violência nas ocorrências (4), (5) e (7) apenas com a alteração de número (singular/plural). Julgaram a repetição inadequada por não haver competição, e por considerarem a expressão genérica demais para o contexto uma vez que o texto falava somente da violência contra a mulher. Realmente, o texto trata de uma violência específica que é aquela contra a mulher, apresentada desde o título, razão pela qual era tópico e estava sempre presente na mente do leitor. Nesse momento evocaram os conhecimentos sobre repetição adquiridos em uma atividade anterior e negociaram, para a ocorrência (4), a expressão esse tipo de violência (4), uma vez que reportava à violência contra as mulheres falada no início do parágrafo. A respeito da ocorrência (5), fizeram menção específica ao texto “A bicicleta” e dele resgataram uma estratégia para evitar a repetição que foi o uso do pronome. Diante disso, sugeriram a forma o(5) considerando para isso a modificação feita na ocorrência (4). Quanto à ocorrência (7), a opinião sobre a necessidade de substituir para melhor compreensão do texto foi unânime, entretanto foi divergente quanto à expressão a ser utilizada. P1 considerou que ficaria mais “claro” o texto se utilizasse a expressão a violência contra as mulheres(7), já P3 considerou que bastava utilizar violência, pois antes já estava explicado a violência era contra a mulher.

No último parágrafo, reportamo-nos às formas referenciais os homens(8), os homens(9) e Ela(10). P1 posicionou-se dizendo que, na ocorrência (8) tinha a intenção de referir-se aos machistas, mas estava achando que não havia conseguido, e, na ocorrência (9), queria referir-se ao muitos homens, mas não todos. P2 manifestou que havia entendido que reportava não só aos machistas, mas a todos os homens na ocorrência (8). P3 concordou com o discurso de P2. Após uma breve verificação, P1 perguntou a opinião do grupo a respeito de utilizar da expressão “eles” na ocorrência (8), pois achava que estava perto da expressão “alguns homens machistas” e acreditava que, por essa razão, o leitor do texto iria entender. Todos do grupo concordaram. Quanto à ocorrência (9), P2 sugeriu, diante da reflexão feita por P1, que utilizasse a expressão “muitos homens”. Um pouco pensativo, P1 retrucou perguntando se “dava certo” utilizar a expressão “os homens

em geral”. Discutimos o significado do termo “geral”, inclusive verificando no dicionário e, em seguida, P2 declarou sua opção por esse termo. Sobre a ocorrência (10), P1 disse ter percebido que o pronome Ela (10) não “estava bom”, pois ele vinha falando das mulheres no plural. Ainda acrescentou que queria dizer que eram “as mulheres” a quem havia se reportado anteriormente, por isso achava que, nessa ocorrência, deveria usar “elas”.

Percebemos na verificação do texto do P1, que os participantes demonstravam uma maior segurança em sugerir, refutar sugestões e reformular as expressões observando a acessibilidade ao referente em nome de um projeto de dizer que subjaz texto do P1.

A seguir, demonstraremos em um quadro, de forma mais resumida, as expressões destacadas na versão inicial, os fatores de acessibilidade preponderantes para as modificações das expressões destacadas, a expressão substituída na versão final e algumas considerações sobre a forma referencial adotada pelo aluno-aprendiz na versão final do texto.

Quadro 8 – Expressões destacadas no texto de P1

Expressões destacadas do texto inicial	Fatores de acessibilidade preponderantes para as modificações	Expressão substituída no texto final	Considerações sobre a forma referencial da versão final
<u>Ø</u> (1)	Distância e unidade	<u>essas mulheres</u> (1)	Nome mais informativo
<u>Ø</u> (2)	Distância, unidade, saliência e competição	<u>a violência contra as mulheres</u> (2)	Nome pleno
<u>ela</u> (3)	Unidade, saliência	<u>elas</u> (3)	Pronome
<u>violência</u> (4)	Unidade, saliência	<u>esse tipo de violência</u> (4)	Nome mais informativo
<u>violências</u> (5)	Distância, unidade	<u>o</u> (5)	Pronome
<u>os homens</u> (6)	Distância, unidade	<u>eles</u> (6)	Pronome
<u>violências</u> (7)	Distância e unidade	<u>a violência contra as mulheres</u> (7)	Nome pleno
<u>os homens</u> (8)	Distância, unidade	<u>eles</u> (8)	Pronome
<u>os homens</u> (9)	(Introdução de referente)	<u>os homens em geral</u> (9)	(Introdução de referente)
<u>A mulher</u> (10)	Distância, unidade	<u>Elas</u>	Pronome

Fonte: Elaborado pela autora.

No tópico seguinte, discorreremos sobre a análise do texto do P2.

4.2.1.2 Análise do texto do P2

O texto a seguir que selecionamos para a análise pertence a P2³⁰ e versa sobre o consumismo na infância. Além de P2, participaram do mesmo grupo de discussão P1 e P3. No quadro a seguir, estão as versões inicial e a final.

Quadro 9 – Texto do Participante 2

Versão inicial	Versão final
<p style="text-align: center;">CONSUMO</p> <p>Ninguém nasce consumista. Hoje em dia, o consumismo infantil se tornou uma das características mais marcantes na sociedade. Atualmente a maioria dos eletrodomésticos de casa tem por trás o palpite de <u>dela</u> (1).</p> <p>No Brasil, a publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado, é o que faz <u>os meninos</u> (2) ser um consumista mirim. Hoje, se alguém leva <u>a criança</u> (3) a lojas de roupas, por exemplo, <u>a criança</u>(4) é mais fiel a marcas.</p> <p>Fazer compras na companhia das crianças já é difícil. No Dia das Crianças ou no Final de Ano, então, é quase impossível, porque elas aproveitam para pedir o que quer <u>dele</u> (5). Isso tudo pelo simples fato de estar menos próximo <u>dele</u> (6). Então <u>ele</u> (7) pensa que comprando coisas para seu filho vão suprir a ausência <u>dele</u>(8).</p> <p>Portanto, é preciso que haja mais consciência dos pais para que não prejudiquem a formação dos filhos, que devem receber uma educação financeira, seja dos pais, seja da escola.</p>	<p style="text-align: center;">CRIANÇA É CONSUMO?</p> <p>Ninguém nasce consumista. Hoje em dia, o consumismo infantil se tornou uma das características mais marcantes na sociedade. Atualmente a maioria dos eletrodomésticos de casa tem por trás o palpite de <u>uma criança</u> (1).</p> <p>No Brasil, a publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado, é o que faz <u>a criança</u> (2) ser um consumista mirim. Hoje, se alguém <u>a</u> (3) leva a lojas de roupas, por exemplo, <u>ela</u> (4) é mais fiel a marcas.</p> <p>Fazer compras na companhia das crianças já é difícil. No Dia das Crianças ou no Final de Ano, então, é quase impossível, porque elas aproveitam para pedirem o que querem a <u>seus pais</u> (5). Isso tudo pelo simples fato de estarem menos próximo <u>deles</u> (6). Então, <u>eles</u> (7) pensam que comprando coisas para seu filho vão suprir <u>a própria</u> (8) ausência.</p> <p>Portanto, é preciso que haja mais consciência dos pais para que não prejudiquem a formação dos filhos, que devem receber uma educação financeira, seja dos pais, seja da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura dialogada com cada grupo sempre é iniciada pelo título; esse procedimento que adotamos como estratégia vai ao encontro do trabalho realizado por Rodrigues (2015), aqui já mencionado, com parte dos participantes de nossa experiência. Entendemos ainda que o título é a primeira entrada linguística/cognitiva do texto, por isso é também o primeiro ou principal elemento de referenciação.

Ao iniciarmos os trabalhos com esse texto, P1 relatou achar prudente que o título contemplasse mais especificamente o conteúdo do texto, pois não tratava de qualquer “consumismo”, mas do consumismo “infantil”. Essa ideia foi

³⁰ O texto de P2 se encontra no ANEXO D (p. 185).

acolhida pelos componentes. Foram, em seguida, sugeridos outros títulos, como “O consumo infantil”, “O consumismo na infância”, entretanto P2 manifestou-se sobre seu texto afirmando que desejaria colocar “Criança é consumismo?”, pois tinha a intenção de instigar o leitor à leitura do texto bem como promover “pistas” para que o leitor pudesse entender melhor. Ressaltou que, ao reler o texto depois das atividades realizadas nas oficinas, percebera que deveria mudar algumas “coisas” para que o leitor pudesse compreendê-lo por meio das provas, pistas e indícios contextuais³¹.

Discutidos os aspectos no entorno do título, passamos ao primeiro parágrafo do texto. Apresentamos a primeira palavra destacada dela (1). Sobre essa forma referencial, P1, o próprio autor do texto, disse que na versão inicial essa expressão estava “solta”, achava que não fazia referencia a nada que estava no texto, mas como o consumismo era infantil ele tinha pensado em “criança”, por isso havia colocado “dela”. Com essas observações, P3 ressaltou que achava que daria certo com o novo título, que estampava a expressão “criança”. Ainda pensativo com os olhos fixados no texto, P2 argumentou que considerava a posição do pronome “dela” longe do título, pois estava no fim do parágrafo. Então, nos perguntou se daria certo fazer como o autor fez na fábula,³² quando se referia aos animais na primeira menção com o artigo indefinido, expondo seu desejo de substituição pela expressão “uma criança”. P3 concordou que daria certo, pois da forma sugerida poderia sinalizar para o leitor que poderia ser qualquer criança.

Avançamos para o segundo parágrafo, em que havíamos destacado as expressões os meninos(2), a criança(3) e a criança(4). Nesse momento, P1 revelou não concordar com a expressão os meninos³³(2), pois entendia que não eram somente os meninos os consumistas; reportando ao seu conhecimento prévio, relatou fatos que comprovavam serem as meninas muito mais consumistas. P3 relatou que julgava importante substituir a ocorrência (2) pela expressão “a criança”. Argumentou sua sugestão tomando como exemplo também a fábula e reorganizando a cadeia referencial, pois segundo ele, “a criança” apontava para

³¹ Estes termos constituem uma paráfrase que fizemos ao interpretar o posicionamento dos participantes.

³² A fábula é o texto *O leão e o mosquito*, de Esopo, que faz parte da atividade 2 realizada com os alunos. Esse texto também se encontra no APÊNDICE D (p.178) e faz parte das demonstrações nos estudos de referenciação de Costa (2007).

³³ É importante esclarecer que não surgiu, no momento das atividades, nenhuma observação quanto ao uso do masculino para referir genericamente ao plural das entidades masculinas e femininas.

“criança” do título e para “uma criança” no primeiro parágrafo. Como a ocorrência (2) estava, no segundo parágrafo, estava distante, tornava-se importante repetir a exemplo do que fora realizado na fábula, utilizando “a criança” com artigo definido e acrescentou que, dessa forma, poderiam melhorar a repetição nas ocorrências (3) e (4). Sobre essa situação, P1 concordou e manifestou-se sobre as ocorrências (3) e (4), sugerindo, dados a proximidade e os exemplos lembrados do texto “A bicicleta”³⁴, a substituição dessas ocorrências pelos pronomes a(3) e ela (4). P2 dois sugeriu o pronome nulo para a ocorrência (4). Ao que reagiu P3 indicando que a sugestão traria dificuldade de identificar o referente, uma vez que estaria competindo com antecedente “alguém”. Todos retomaram o texto a fim de comprovar as explicações de P3, que, por meio de suas enunciações, dava sinais de ter realizado uma observação minuciosa da acessibilidade do referente. No momento de sua explicação, lembrou também os textos já estudados exemplificando procedimentos semelhantes de competição do referente. Sugeriu, ainda, a forma referencial “a criança”, ressaltando que a forma “ela” seria suficiente, pois manteria o mesmo gênero do referente. A sugestão do uso do pronome “ela” foi acolhida.

Passamos, então, às expressões em destaque no parágrafo seguinte dele(5), dele(6), ele(7) e dele(8). A primeira observação realizada a respeito desses pronomes foi a repetição, e a seguida a identificação do referente. P3 suscitou que “até” era possível identificar o referente do pronome “dele”, mas tinham poucas pistas para isso. Para esse participante, o fragmento “para pedir o que quer” denunciava que se referia ao pai, pois, evocando seu conhecimento prévio, geralmente quem dá quase tudo para os filhos é mais o pai. A discussão em torno dessa questão foi proeminente. Diante da situação, P1 disse desejar na reformulação referir-se à mãe e ao pai e deixar a informação mais clara. Então ele mesmo sugeriu as seguintes substituições para as ocorrências (5), (6) e (7): seus pais, deles e eles. Questionado sobre o pronome na ocorrência (7), revidou ressaltando que estava em outro segmento, então achava importante utilizá-lo para não confundir com “elas” que estava no mesmo parágrafo. Discussão e dificuldades foram evidenciadas quanto ao uso da expressão dele(8). As sugestões iniciais para modificação foram “dos pais” e “deles”. Quando liam e reliam diziam não gostar, mas também não sabiam justificar. Os argumentos ficavam, pois, nas adjetivações de

³⁴ Este texto compõe a atividade 2 aplicada e se encontra no APÊNDICE D (p.178).

“bom” e “ruim”. Então, explicamos que, em algumas situações comunicativas, as ações dos sujeitos se voltam para eles mesmos, ou seja, refletem neles próprios. Demos alguns exemplos ao grupo, e, na ocasião, P3 questionou se não poderia ser “a ausência deles mesmos” ou “a própria ausência” em ambos os casos continuava remetendo a expressão “seus pais”. P1 decidiu que a última expressão seria a mais conveniente para a manifestação de duas intenções discursivas.

Na discussão sobre o texto do P1, verificamos que a adaptação inicial do título foi primordial para estabelecer a coerência do título em relação ao texto. Além disso, percebemos que o grupo demonstrou empenho em discutir e averiguar as possibilidades de “acessar” o referente buscando uma perspectiva de construção de sentidos em que a representação do mundo por meio da linguagem implica um processo discursivo de reelaboração/reconstrução da realidade em favor da construção dos sentidos textuais (MONDADA; DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2007; KOCH, 2002, 2008, 2009; KOCH; ELIAS, 2006, 2014; CAVALCANTE, 2011, 2013; COSTA, 2000, 2007, 2010).

A seguir, apresentaremos o quadro com as expressões destacadas no texto de P2.

Quadro 10 – Expressões destacadas no texto de P2

Expressões destacadas do texto inicial	Fatores de acessibilidade preponderantes para as modificações	Expressão substituída no texto final	Considerações sobre a forma referencial da versão final
<u>dela</u> (1)	Distância, unidade e saliência	<u>uma criança</u> (1)	Nome pleno
<u>os meninos</u> (2)	Distância, unidade, saliência e competição	<u>a criança</u> (2)	Nome pleno
<u>a criança</u> (3)	Unidade, saliência	<u>a</u> (3)	Pronome
<u>a criança</u> (4)	Distância, unidade, saliência	<u>ela</u> (4)	Pronome
<u>dele</u> (5)	(Primeira menção)	<u>seus pais</u> (5)	Nome pleno
<u>dele</u> (6)	Distância, unidade, saliência	<u>deles</u> (6)	Pronome
<u>ele</u> (7)	Distância, unidade, saliência	<u>eles</u> (7)	Pronome
<u>dele</u> (8)	Distância, unidade, saliência	<u>a própria</u> (8)	Pronome

Fonte: Elaborado pela autora.

Passaremos, no próximo tópico, à análise do texto de P10.

4.2.1.3 Análise do texto do P10

O texto a seguir, da autoria P10³⁵ é um comentário sobre os Games. Compuseram o grupo de discussão, além de P10, P8 e P5. No quadro a seguir, estão as versões inicial e a final.

Quadro 11 – Texto do Participante 10

Versão inicial	Versão final
<p style="text-align: center;">GAMES</p> <p>Opções de <u>jogos</u>(1) são <i>Minecraft, Call of Dult, GTA V</i>, são <u>os jogos</u>(2) mais interessantes que eu já joguei. O que pode melhorar <u>nos jogos</u>(3) é mais jogabilidade do <u>jogo</u>(4) <i>Minecraft</i>, mais animais e mais personagens. <u>No jogo</u>(5) <i>Call of Dult</i>, faltam mais mapas e cidades, e as partes mais legais <u>dos jogos</u>(6) são os gráficos. Esses são <u>os jogos</u>(7) de que eu mais gostei.</p>	<p style="text-align: center;">GAMES</p> <p>Opções de <u>jogos</u>(1) são <i>Minecraft, Call of Dult, GTA V</i>, são os <u>∅</u> (2) mais interessantes que eu já joguei. O que pode melhorar <u>neles</u> (3) é mais jogabilidade do <u>∅</u> (4) <i>Minecraft</i>, mais animais e mais personagens. No <u>∅</u> (5) <i>Call of Dult</i>, faltam mais mapas e cidades, e as partes mais legais de <u>todos eles</u> (6) são os gráficos. Esses são os <u>jogos</u> (7) de que eu mais gostei.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao procedermos à leitura dialogada, iniciamos pelo título como fizemos em todas as atividades. Sobre o título, P10 informou utilizar um nome curto, porque o texto também o era, pois se tratava de um pequeno comentário sobre jogos eletrônicos³⁶.

Ao começarmos a inquirir sobre as formas referenciais destacadas, P5 acenou que elas tratavam do mesmo item lexical que se repetia. Nesse momento, P10 disse que, ao receber o texto, havia percebido a situação.

Como os participantes já haviam tido um tempo para discutir e já tinham conhecimento de várias estratégias para “acessar o referente”, evidenciaram a observação de que não havia um “competidor” nem uma distância tão considerável que pudesse justificar a repetição de nome pleno. Então sugeriram na ocorrência (1) conservar o nome pleno, mesmo tendo sido estabelecido no título e haver a

³⁵ O texto de P10 se encontra no ANEXO E (p.186).

³⁶ Este participante não fez parte do grupo de alunos do trabalho com título de Rodrigues (2015). Sua percepção aguçada sobre a importância do título foi ampliada nas atividades de nossa pesquisa.

saliência do tópico e pequena distância. Isso ocorreu, porque, na percepção do grupo, as pessoas “mais velhas”, que fossem ler o jornal, poderiam não saber (recuperar) que Games são os jogos eletrônicos. Nas ocorrências (2), (4) e (5) sugeriram a elipse do nome, dado seu alto grau de acessibilidade.

Verificamos, no trabalho com o texto do P3, justificativas mais consistentes diante da repetição de um item lexical. Questionados sobre esse fato, ressaltaram que, com as atividades que fizemos, aprenderam que precisavam verificar se havia algum propósito para a repetição, pois poderia fazer parte da intenção do autor.

Para as ocorrências (3) e (6) sugeriram o uso dos pronomes neles (3) e todos eles (6), respectivamente. Consideraram também nessas ocorrências alto grau de acessibilidade, entretanto, para eles, a forma pronominal se adequava mais à estrutura do texto para o sentido e a intenção comunicativa do participante.

Na última ocorrência, a (7), os participantes consideraram o fato de a expressão estar no último seguimento do texto e estar distante da última menção, por isso sugeriram a utilização do nome pleno.

Quadro 12 – Expressões destacadas no texto de P10

Expressões destacadas do neto inicial	Fatores de acessibilidade preponderantes para as modificações	Expressão substituída no texto final	Considerações sobre a forma referencial da versão final
<u>jogos</u> (1)	(primeira menção)	<u>jogos</u> (1)	(primeira menção)
<u>os jogos</u> (2)	Distância, unidade, saliência e competição	∅ (2)	Elipse do nome
<u>nos jogos</u> (3)	Unidade, saliência	<u>neles</u> (3)	Elipse do nome
<u>jogo</u> (4)	Distância, unidade, saliência	∅ (4)	Elipse do nome
<u>dos jogos</u> (6)	Distância, unidade, saliência	<u>todos eles</u> (6)	pronomes
<u>os jogos</u> (6)	Distância, unidade, saliência	<u>jogos</u> (6)	Nome pleno

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo tópico, executaremos a análise do texto de P3.

4.2.1.4 Análise do texto do P3

O texto que analisamos pertence a P3 e se trata de um poema, cujo tema versa sobre as relações amorosas. Em virtude da especificidade do gênero, os participantes, embora demonstrando interesse em compreender as estratégias usadas na composição do poema, não viram necessidade de modificações, razão pela qual também não vimos necessidade de construir o quadro resumitivo no final da análise.

A organização estrutural da análise que empreendemos aqui foge ao padrão que adotamos para os textos anteriores em virtude das peculiaridades dos dados (o texto em si e a leitura dialogada realizada pelos participantes acerca dos processos referenciais nele envolvidos). Como foi consenso dos participantes a não necessidade de substituição de expressões referenciais, não houve razão para que apresentássemos uma segunda versão, muito menos o quadro resumitivo final. De qualquer modo, relatamos a seguir toda a discussão que se desenvolveu entre os participantes da leitura.

Compuseram o grupo de discussão, além de P3, P1 e P2. No quadro a seguir, está o texto do participante, cujas versões inicial e final são as mesmas.

Quadro 13 – Texto do Participante 3

POR QUE CHORAR, SE VOCÊ (1) PODE SIMPLEMENTE SORRIR?

Oh, meu bem (2), me (3) escute.
Discutir(4) não vale a pena(5) para nós.
Ouçá-me(6) e acredite.

Quando eu (7) digo que milhões de beijos e todas as estrelas do céu
não valem a pena sem tua (8) boca de mel.

Eu (9) sempre estarei aqui (10) para te (11) amar.
Vamos lá (12), o que vale mais:
alguém que te (13) ama de verdade ou alguém que te (14) quer pela metade?
Um rapaz tão nobre como eu (15) não merecia tanto desprezo e ficar no abandono.

Eu(16) digo que te (17) amo, mas, para você (18), nunca é demais.
Ah! Pobre rapaz!(19) Te (20) dou tudo que eu (21) posso: beijos e abraços.
Oh, minha flor (22)! Já não basta o meu amor? Paixão eterna e uma vida de cinderela?
Minha donzela (23)... O que quer mais deste rapaz (24)?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para iniciar a atividade com o texto do P3, fizemos a leitura dialogada pelo título como costumemente fazíamos. Ao ser inquirido pelos colegas sobre a quem se referia o pronome você (1), eis que o participante autor do texto exhibe seu posicionamento avaliativo:

Posso ajudar a explicar meu texto, professora? Porque nem todo mundo gosta de poesia, e aí pode não entender e aí muda tudo. Daí não vai ficar o que eu quero dizer.(P3)

Diante dessa solicitação, pusemo-nos a ouvir as explicações defensivas de P3 sobre as ideias veiculadas em seu texto, à medida que íamos fazendo-lhe perguntas.

Antes de retomar o questionamento dos colegas, ele nos explicou que a poesia tratava de um relacionamento amoroso em que, ocorrida uma discussão entre “uma moça” e “um rapaz”, este se põe a demonstrar que o amor sentido pela amada ultrapassa muitas barreiras, principalmente as provocadas pela discussão. Reforça o participante que o título já fornece “pistas” dessa relação de desavenças quando diz “Por que chorar”, pois questiona a validade de estar demonstrando a tristeza pelo choro, bem como da possibilidade de resolução desse conflito amoroso quando diz “se você pode simplesmente sorrir?”. Indica ainda que essa ideia do título pode ser esclarecida no início do corpo da poesia por meio das expressões meu bem (2), Discutir(3), não vale a pena(3) e nós (4).

As explanações de P3 sobre a importância do título dialogam com a concepção de Koch e Elias (2006, p. 13) quando ressaltam que o título é “elemento constitutivo do texto, cuja função é geralmente chamar atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 13). Concordamos também com o fato de que, a partir dele, podemos realizar inferências que contribuirão para a compreensão do conteúdo que será abordado. Essas noções a respeito do título são evidentemente manifestadas pelo participante em seu relato.

No que se refere à articulação texto-título, o participante de forma autônoma, percorre as expressões referenciais que influenciaram a construção /elaboração de seu título. Para demonstrar não só a articulação texto-título, mas também a consistência de seu projeto enunciativo, usa tanto as expressões manifestadas na materialidade textual, os conhecimentos relativos à poesia, como a subjetividade e a presença de um eu lírico, além dos aspectos incorporados no

contexto de sua vivência, conforme explicita nas falas, algumas das quais apontam para estereótipos ligados ao modo de ser da mulher: “nas relações amorosas, a maioria das mulheres é sensível e chora”, “a reação das mulheres apaixonadas quando se aborrecem”, “os relacionamentos do contexto de sua vivência em sua comunidade” e “as representações dessa situação em novelas”.

Depois desse esclarecimento, a participante, ao retomar o questionamento dos colegas sobre o pronome você (1) presente no título, põe-se a rabiscar o texto³⁷ com as indicações do que ia sendo abordado. Disse ao grupo que esse pronome era a pessoa que o rapaz via chorar, a pessoa de quem ele gostava. Quando perguntada sobre as pistas que levavam o leitor a perceber essa relação, chamou atenção para o fato de que, quando o leitor percebesse que a poesia representava uma tentativa de reconciliação, em que “o rapaz” falava com “a moça” e esta também respondia às declarações do “rapaz”, facilmente perceberia que o pronome você (1) referia-se à moça a quem o rapaz se dirigia e poderia ser reconhecida por meio das expressões meu bem (2) no início do texto.

Esclarecida aos colegas a presença dessas vozes no texto, todos se puseram a procurar identificá-las. Depois de seu pronunciamento, P3 demonstrou uma expectativa a respeito do que os colegas poderiam dizer sobre seu texto. Vigilante, esperava que os colegas respondessem aos questionamentos para depois se pronunciar.

Demos continuidade à conotação daquilo que dissera P3 e, depois de algumas negociações entre os componentes do grupo, chegamos à confirmação das duas vozes: a voz do rapaz se faria presente na primeira e na segunda estrofe, bem como nos dois últimos versos da segunda estrofe; já a voz da moça se presentificaria nos dois primeiros versos da terceira estrofe.

Sobre essas vozes, os participantes do pequeno grupo denunciaram, no momento da interação, “pistas” e indícios contextuais que permitiram identifica-la, e, segundo eles, para isso, uma leitura atenciosa seria importante, pois, a partir dessa leitura, perceberam, que o fragmento Um rapaz tão nobre como eu (15), presente no último verso da 3ª estrofe, indicava que tudo dito anteriormente compunha a voz do “rapaz”. P3, autor do texto, acrescentou que outro indício seria o leitor perceber que

³⁷ O texto com os rabiscos feitos pelo participante autor do texto indicativos da discussão promovida no pequeno grupo que totalizava três componentes, além do pesquisador, encontra-se no ANEXO F (p.187).

a expressão “chorar” no título se referia à moça, uma vez que, nas relações amorosas, a maioria das mulheres é sensível e chora. Mencionou, para credibilizar sua palavra, acontecimentos de relacionamentos do contexto de sua vivência em sua comunidade bem como as representações dessa situação em novelas. Os demais participantes concordaram e apresentaram também outras situações do dia a dia deles que demonstravam essa situação.

No que concerne ainda às pistas e aos indícios contextuais, cuja marcação revelavam a voz da “moça”, os participantes mencionaram que, a partir do último verso da 2ª estrofe que continha o fragmento Um rapaz tão nobre como eu (15), havia uma interrupção para representação da voz da “moça” que compunha os dois primeiros versos da 3ª estrofe e poderia facilmente ser identificada pela expressão Ah! Pobre rapaz! (19), um vocativo por meio do qual a “moça” se dirigia ao “rapaz”. Em concordância, P3 mostrou que, além dessa pista, o leitor poderia perceber pela expressão “pobre” o aborrecimento comum às mulheres apaixonadas que sentem não serem correspondidas. Entendemos que P3 via aí um uso irônico da palavra. Após a finalização do segundo verso da 3ª estrofe, os participantes apontaram o retorno à voz do rapaz que compunham os dois últimos versos da 3ª estrofe indicada pelas expressões minha flor (22) e Minha donzela (23).

Após a ciência e a localização das vozes dos “interlocutores” do poema, passamos a verificar as expressões destacadas. Quando inquiridos sobre a quem se referiam as expressões, me(3), me(6), eu (7), tua (8), Eu (9), te(11), te (13) e te (14), os participantes demonstraram que, tendo o conhecimento das duas vozes no texto, me(3), me(6), eu (7) e Eu (9), só poderiam tratar de quem falava, no caso “o rapaz”, e os pronomes tua (8), te (11), te (13) e te (14) referiam-se à “moça” a quem o rapaz se dirigia. P3 confirmou o discurso dos colegas como parte de sua intenção no texto.

Prosseguindo a observação sobre as expressões destacadas, perguntamos aos participantes a quem se referiam os pronomes Eu (16) te (17) você (18), Te (20) e eu (21). Mencionaram que, nessa passagem, as posições eram invertidas, pois se tratava da voz da moça, por essa razão os pronomes de primeira pessoa se referiam à “moça” e os de segunda pessoa, com quem se fala, referiam-se ao “rapaz”. Perguntados sobre as expressões idênticas com referentes distintos,

os participantes manifestaram ser acessível a identificação do referente em virtude da identificação das vozes presentes na poesia.

Retornamos ao texto e perguntamos a que se referiam as expressões aqui (10) e lá (12). P3 nos informou que utilizou a expressão aqui (10) a fim de indicar o local em que o “rapaz” estava, que também era perto da moça, no mesmo lugar em que a moça estava, o que nos faz remeter ao momento da enunciação, entretanto havia utilizado a forma lá (12), por “força de expressão”, exemplificando que geralmente quando há uma oportunidade de conquista, “do nada” (intuitivamente) as pessoas dizem “Vamos lá”.

A partir da interação entre os participantes, podemos perceber que a estratégia de P3 para a construção de seu texto é bastante relevante. Trata-se de um texto figurativo, em que, para “acessar” os referentes, os participantes demonstram, que, além de perceber a saliência dos referentes, contaram com uma gama de fatores, incluindo o fato de se tratar de um texto pretensamente poético e de haver a presença dos dêiticos pessoais e espaciais, os quais exigem mais atenção da cena enunciativa. A esse respeito, Costa (2007, p.171) menciona que, “De acordo com a Teoria da Acessibilidade, fatores de todas as naturezas textual-discursivas atuam para aumentar ou diminuir o grau de acessibilidade dos referentes”.

No poema de P3, os referentes “rapaz” e “moça” foram considerados acessíveis pelos participantes de acordo com os recursos cognitivos envolvidos. É notório que o que importa não é determinar onde está a base informacional que dá acesso ao referente, mas é o “julgamento” de maior ou menor grau de acessibilidade que faz o falante optar por determinadas formas em detrimento de outras, referentes, uma vez que essas formas referenciais constituem instruções para que o destinatário recupere determinada informação da memória. No que se refere às formas referenciais e a acessibilidade do referente, percebemos a utilização dos pronomes eu, tu e você, que representam os participantes efetivos no ato da comunicação e, no texto em análise, referem-se ora ao locutor ora ao interlocutor na interação apresentada na poesia, subjaz a esse locutor e interlocutor, um eu lírico que muda a perspectiva da enunciação. Assim, o ponto zero da enunciação (a *origo*) é marcado pelo eu lírico representado na voz do “rapaz”, que se coloca no centro do

processo enunciativo, criando, assim, um centro dêitico, para estabelecer as coordenadas do contexto enunciativo imediato.

Essa relação pode ser verificada por meio dos termos me(3) eu (5), Eu (8) e me(7) presentes na 1ª e na 2ª estrofe do poema, que demonstram explicitamente o locutor construindo seu enunciado. Todavia, outras estruturas que não possuem marcas formais no texto também podem ser relacionadas a essa pessoa do discurso como “milhões de beijos e todas as estrelas do céu” e “tanto desprezo”, pois remetem exclusivamente a quem enuncia e faz uso dessas sequências.

É interessante notar, conforme os participantes mostraram, que o deslocamento da *origo* se evidencia com a mudança de “tom” da enunciação do eu lírico que passa a representar a voz da “moça”, situação verificada nos dois primeiros versos da 3ª estrofe. Acreditamos que essa mudança de “tom” do discurso, além de demonstrar as intenções enunciativas da “moça”, revela a posição assumida pelo eu lírico. Outro deslocamento do centro dêitico é verificado nos dois últimos versos da 3ª estrofe, demonstrando o retorno do eu lírico à representatividade do “rapaz”.

Finalizamos a leitura dialogada do texto de P3, que perguntou a todos se haviam entendido. Com a resposta positiva, embora com a ressalva de que foi preciso algum esforço para encontrar as pistas, P3 verbalizou achar desnecessário mudar as formas referenciais, primeiro porque todos demonstraram entender, segundo porque, em se tratando de uma poesia, modalidade que a participante afirma apreciar, a liberdade de construção é evidente no discurso corrente.

No tópico a seguir, traremos algumas considerações a respeito das entrevistas semiestruturadas.

4.2.2 As entrevistas

Após os trabalhos realizados com os textos dos alunos e até mesmo durante essa fase, fizemos a entrevista semiestruturada³⁸. Vimos no percurso de todo o trabalho que o comportamento de muitos alunos diante do texto havia mudado e encontramos nesse mecanismo a possibilidade de verificar, de maneira

³⁸ As transcrições das entrevistas se encontram no ANEXO G (p.188).

mais individualizada, as percepções que não foram manifestadas durante as discussões promovidas e a dimensão que as atividades tomaram para os alunos.

Neste tópico, apresentamos algumas declarações manifestadas nas entrevistas. Seleccionamos, para uma maior unidade de nossa abordagem, declarações dos participantes que tiveram seu texto analisado no tópico anterior; são eles P1, P2, P10 e P3. É importante esclarecer que, nas entrevistas, além de inquirimos os participantes sobre especificidades do próprio texto deles, levantamos questões de natureza mais abrangente sobre leitura, escrita, as atividades com as cadeias e os fatores de acessibilidade, aspectos aos quais nos deteremos a seguir.

Para checar a percepção dos alunos quanto à influência das cadeias referenciais nas práticas de leitura e escrita, perguntamos-lhes se as atividades praticadas verificando as cadeias referenciais modificaram o modo de eles lerem e escreverem.

Sobre a leitura, obtivemos as seguintes declarações:

Ah! Não é só como a gente fazia, lê o texto e responde questão. Agora, a gente tem que prestar atenção nas palavras que estão combinando... ah esqueci o nome que você falou (referindo-se às cadeias). Aí vai aprendendo coisa nova né, como no texto da “chuva” que a gente não sabia quem era o “nanico”. Foi muito bom. (P1)

Mudou sim. Antes eu lia e pronto. Depois com as oficinas, ficou diferente. A gente agora sabe que tem que ver os títulos se tão combinando, se as palavras têm a ver uma com as outras, no negócio das cadeias né. Quando a gente não entende, a gente procura “as pistas” né. No texto de Patativa, eu não sabia, aí um disse uma coisa o outro outra, aí eu fui procurar as “pistas” também, aí eu aprendi. Foi bom. (P2)

É... mudou, porque eu aprendi a ver “as pistas” pra ver uma palavra com a outra... Eu agora fico (silêncio) olhando mais, pra saber o que o texto tá dizendo. No texto de Patativa, foi difícil, eu gostei mais do da “chuva”, lá a gente via quem combinava com quem, e entedia tudo.(P10)

Eu agora tenho mais atenção. Sei que tem as cadeias, que ajuda muito a entender. Parece um jogo né, ficar olhando se as palavras combinam e procurando “as pistas”. Eu gosto muito de poesia, as cadeias ajuda a explicar a poesia né, porque a poesia não é como os outros textos, tem muita emoção né. Tem uma coisa que ajuda e eu não fazia muito e agora eu faço é pensar nas coisas que acontecem que têm a ver com o texto, como a gente fazia nas oficinas, porque ajuda a entender. (3)

Podemos verificar, a partir dessas declarações, que as atividades realizadas despertaram nos participantes o interesse em manter uma maior interação com o texto. Além disso, vimos que, para essa interação, eles demonstraram mobilizar não só elementos da materialidade textual, mas também os conhecimentos que têm armazenado na memória, suas práticas comunicativas, sua cultura, tudo isso em um diálogo constante, a fim de dar um provável sentido ao texto.

De acordo com as enunciações dos participantes, dentre os muitos aspectos que foram ressaltados por eles em busca da construção do sentido, podemos destacar a atenção às “pistas”, a construção do objeto do discurso por meio das cadeias referenciais e as relações estabelecidas com os textos estudados.

Sobre a escrita de textos, os participantes apresentaram os seguintes posicionamentos:

Ah, depois que vi as palavras combinando com as outras nos textos que a gente leu, quando eu peguei meu texto, eu fui logo vendo. Mudou né. A gente sabe se fica bom uma palavra né se é outra né. Agora a gente sabe que tem que olhar se tá bom pro leitor entender, porque o texto vai pro jornal. (P1)

Mudou, porque a gente viu como foi texto do Patativa com as palavras, ... no texto da “chuva”... e no do leão e o mosquito então? Aí, quando eu peguei meu texto fiquei pensando... tenho que melhorar meu texto, porque vai pro jornal né. E se ficar sem entender, não vai nem ler o jornal né. (P2)

Mudou . Quando eu peguei meu texto, aí vi um montão assim de palavra repetida, fiquei com medo do que o pessoal ia falar. Mas você tinha falado né (referindo-se à abordagem feita sobre a importância de respeitar o texto do outro), aí o pessoal fez foi ajudar. Se eu tivesse feito o texto depois do texto da “bicicleta”, eu não tinha feito assim. (P10)

Eu gosto de escrever, mas gosto mais de escrever poesia. Mudou sim, né. Acho que tem coisa que a gente faz no texto, mas não sabe o que é. Aí, pra fazer as cadeias, eu presto atenção agora, porque eu sei que tem isso no texto, a gente viu os textos com isso, e se tiver direito o texto fica muito bom. (P3)

Verificando a ação dos participantes sob a perspectiva de escritor de seus textos, percebemos a apreensão deles em mobilizar conhecimentos para que o possível leitor considere esses conhecimentos em seu percurso de construção de sentido. Assim, fica evidente que a escrita é o resultado dessa interação dialógica.

Outro aspecto relevante nas enunciações dos participantes é a atenção destinada à construção das cadeias nos próprios textos. Percebemos que os processos referenciais foram considerados essenciais para a construção e recategorização dos objetos do discurso no percurso da construção de sentido.

Como podemos notar ainda nas declarações acima, há a demonstração de um crescente envolvimento dos participantes com as atividades, principalmente devido ao fato de eles terem como objetivo escrever para o Jornal Escolar, portanto terem um propósito comunicativo evidente. Essa realidade também foi manifestada nos momentos das atividades.

Averiguamos, por fim, a importância dada pelos participantes aos fatores de acessibilidade do referente, que são a distância, a competição, a saliência e a unidade. A esse respeito, obtivemos os seguintes posicionamentos:

É ... vê se tá perto, se tá longe, se o leitor vai notar sem precisar dizer é que ajuda a gente combinar as palavras. É desse jeito que a gente vai saber que palavra vai colocar ou se não precisa colocar e vai dar pra entender. A gente não fica só repetindo também né. Se você dizer assim: troca as palavras, não tá bom e não diz como e nem ensina aí a gente não vai saber. Aí repete né, bota palavra que não tem a ver com as outras ou errada né. Mas quando você pergunta, se tá distante se não tá perto, se uma palavra compete com a outra né ... e as outras perguntas, porque você pergunta muito né (risos), aí a gente faz e fica sabendo como é que faz.(P1)

Esse jeito de ver as palavras se uma tá competindo com a outra e se tá no mesmo parágrafo, se tá no título ajuda a gente a consertar o texto pro jornal, vê qual é a palavra melhor. Eu agora olho isso aí, no texto que tô lendo e no texto que fiz, se num olhar e faz de qualquer jeito, ninguém entende o que você escreve né. Escrever pro jornal e ninguém entender é ruim.(P2)

Isso é bom. Olha aí, eu mais o grupo ficamos olhando se tava perto, se tava longe, se tava competindo pra ver se ficava bom ou ruim usar a palavra "jogo" de novo no meu texto, né. Agente pesou em usar umas palavra diferente no lugar de "jogo", depois a gente fez foi tirar um monte de palavra "jogo" só porque a gente sabia isso.(P10)

Saber isso aí é importante. A gente fica sabendo como dizer o que quer dizer e até se dá pro leitor saber o que é. Sabendo isso, você pode escolher uma palavra melhor, ou não botar nada né. E repetir? Ah!! A gente sabe que pode, mas depende né, se tá longe né, se tá competindo né. E o título, é muito importante, né, pra ajudar nas cadeias. Agora, até sem querer, a

gente olha as cadeia e olha tudo isso aí (referindo-se aos fatores de acessibilidade). (P3)

Com base nesses depoimentos sobre os fatores de acessibilidade, podemos verificar que, na prática constante da leitura e da escrita, a referenciação foi imprescindível para a construção de sentido, pois, por meio dos fatores de acessibilidade do referente, por um lado, possibilitou condições para que os participantes percorressem a construção dos objetos de discurso no texto de leitores proficientes, por outro, despertou a atenção deles para a construção dos referentes nos próprios textos, atentos às escolhas linguísticas mais apropriadas à construção do sentido.

Esse processo de atividade referencial desenvolvido pelos participantes, por meio dos fatores de acessibilidade, não ocorreu por influência estritamente da expressões linguísticas apresentadas no cotexto, mas numa forma de interação complexa desses fatores (a distância, a competição, a saliência e a unidade) como bem revelam os entrevistados, pois esses fatores interagem, dependendo da situação de uso da língua, o que leva à escolha de expressões marcadoras de um alto ou baixo grau de acessibilidade referencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que encerramos aqui foi fruto de inquietações relativas ao ensino da língua materna na escola, de nossa concordância com a ideia de que, mesmo passado muito tempo desde que começaram a aparecer propostas de reformulação do ensino com base nas novas teorias da linguagem, “um dos problemas do ensino da língua é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo” (MARCUSCHI, 2008, p. 52), uma vez que “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Embora seja esse o retrato proeminente do ensino da língua materna no que concerne ao ensino da leitura e da produção de texto, dele discordamos por julgar possível um ensino pautado nas concepções arraigadas no texto como evento, capaz de suscitar no aluno a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua como mecanismo de interação social. Ainda que reconheçamos a existência de práticas nessa vertente, como o trabalho de Monteiro (2014) e o de Rodrigues (2015), essas práticas são exíguas. Por isso, reforçamos uma necessidade veemente “de assumir uma nova concepção de linguagem para redimensionar o papel da língua na vida dos falantes, além de submeter as ações pedagógicas a essas novas bases teóricas, o que implica também reformular os conceitos de ensino e aprendizagem” (COSTA, 2010, p.152), avançando para uma perspectiva do estudo do texto voltado para as práticas discursivas de forma situada.

Nesse enquadre, julgamos importante que, cada vez mais, consigamos compreender estudos que possam “mostrar o funcionamento da linguagem sob o aspecto textual-interativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 19) a fim de que, de fato, possamos redimensionar o ensino da língua materna na sala de aula, considerando, para isso, que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações sociais e pessoais situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Acreditando na possibilidade de mudanças de práticas pedagógicas, entendemos que uma concepção de linguagem que abrange a vertente sociocognitiva e interacional vislumbra atividades em sala de aula voltadas para o

trabalho com texto de forma mais interativa, reflexiva e crítica. Diante disso, neste trabalho, tivemos como objetivo principal investigar, numa perspectiva sociocognitivista e interacional, o modo como os alunos de Ensino Fundamental explicitam as escolhas lexicais para nomear os referentes, na leitura e na produção de texto para o Jornal Escolar, tendo em consideração os fatores de acessibilidade.

Com vistas a alcançar esse objetivo maior, empregamos uma metodologia que evidenciou as oficinas para a produção do Jornal Escolar que contemplaram dois momentos: 1) o primeiro constou de atividades de leitura com textos de escritores proficientes e de atividades de leitura e escrita com texto de escritores proficientes com repetições de palavras (um dos textos que compõe essa atividade foi adaptado) e 2) o segundo constou de atividades de leitura e escrita com texto dos próprios alunos e, por fim, da aplicação das entrevistas.

Tentamos, a partir desse objetivo e dessa metodologia, responder a estas três questões básicas: a) os alunos participantes da pesquisa demonstram alguma atenção a aspectos ligados à acessibilidade no processo de leitura e escrita de textos? Em caso positivo, como isso ocorre? b) Como uma discussão, pautada nos fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001), pode favorecer uma melhor percepção das intuições do aluno sobre a referenciação e possibilitar uma interação mais reflexiva centrada nas potencialidades do texto? c) De que modo, ao interagir com seus pares e com o professor, o aluno mudará a maneira de tratar a referenciação ao ler e elaborar textos?

Com relação à primeira questão, observamos que os participantes, no início da pesquisa, não atentavam para os aspectos concernentes à acessibilidade, inclusive, na aplicação de nossa atividade motivadora que contemplava os “períodos intrusos” em texto de escritor proficiente, vimos que boa parte dos participantes não desenvolveram a atividade de modo satisfatório. Acreditamos que múltiplos fatores contribuíram para isso, dentre eles: o tipo de leitura superficial que faziam e o desconhecimento de estratégias que possibilitassem um direcionamento mais preciso para atender à solicitação específica de leitura.

Entretanto, paulatinamente, à medida que fomos destinando espaço para a discussão e instigando-os por meio de perguntas estimuladoras sobre a acessibilidade do referente, dando-lhes a conhecer os fatores de acessibilidade, a postura deles foi, conseqüentemente, mudando. Foi assim que o conhecimento de

aspectos textual-discursivos da referenciação e o despertar para a utilização dos conhecimentos prévios possibilitou o olhar dos participantes para o atrelamento da construção das cadeias referenciais à compreensão do texto.

Notamos, por sua vez, que, aos poucos, eles não apenas se detiveram a um tipo de informação para acessar o referente, como também foram combinando todos os recursos que estavam ao seu alcance em busca de entender os sentidos do texto. Essa busca em meio à interação e à ânsia de desvendar “os segredos do texto” é bem traduzida na voz de P3 quando diz: *Parece um jogo né, ficar olhando se as palavras combinam e procurando “as pistas”*. Aí, podemos dizer que se encontra um relevante achado desta pesquisa: saber que a leitura e a escrita pautadas na construção das cadeias referenciais tendo em vista os fatores de acessibilidade se assemelham a um jogo, no nosso caso de decisões conjuntas, capaz de despertar um dos mais nobres sentimentos, que é o prazer e o interesse pela leitura e pela escrita. Acreditamos que isso foi possível devido ao fato de os fatores de acessibilidade possibilitarem uma estratégia mais palpável para a leitura e escrita de textos, uma vez que, apoiados neles, os alunos tiveram a noção dos movimentos que deveriam realizar no texto para a construção do sentido.

Em relação à segunda questão, percebemos que a utilização dos fatores de acessibilidade possibilitou não só o uso dos elementos do cotexto, mas também do contexto, na construção das cadeias referenciais, para traçar o percurso dos sentidos do texto. Essa situação desafiou o aluno a mobilizar os mais diversos conhecimentos, pois, ao lidar com esses fatores, ele é impelido a procurar pistas e indícios contextuais, bem como posicionar-se de forma estratégica para conduzir os seus propósitos comunicativos.

Essa situação deixou evidente que, à medida que o leitor agregou conhecimento das estratégias com base na referenciação, suas ações em relação ao texto foram potencializadas e, muitas vezes, até inéditas no contexto de interação, pois suas expectativas foram alteradas. Sentimos, com isso, que a respostas dos alunos quanto à consideração dos fatores de acessibilidade do referente superaram nossas expectativas, pois foram sugeridos vários caminhos de uso de formas referenciais para acessar o referente, o que apontou para o fato de a língua ser um multissistema.

Concernente à terceira questão, vimos que a interação foi fator preponderante para aguçar no participante o olhar acurado para os processos referenciais, razão pela qual ele pôde fazer a escolha de formas referenciais que considerou mais adequadas a seu projeto de dizer, tomando em consideração os níveis de acessibilidade, mas também suas preferências em termos de estilo.

É necessário evidenciar que o contexto comunicativo influi nas escolhas dessas formas, pois se trata de um importante momento da construção dos sentidos do texto que foca as práticas em que os sistemas linguísticos existem e se articulam em dimensões sociais evocando diversos saberes de diversas fontes de informação. Assim, a partir do momento em que o aluno assumiu a condição de leitor consciente do seu papel de buscar o sentido do texto, ele foi capaz de utilizar uma variedade de recursos da língua para escolher a expressão referencial que mais se adaptasse ao sentido do texto. A percepção da importância dessas escolhas foi patente quando os alunos receberam o texto que foi produzido antes de dar início às atividades de nosso experimento, pois muitos deles declararam já ter em mente a necessidade de modificar os próprios textos.

Não podemos esquecer a importância que o Jornal Escolar, uma instância comunicativa, teve nesse processo de construção e reconstrução de objetos de discurso, pois propiciou aos alunos um propósito real de escrita e de circulação dos textos em uma esfera social.

Percebemos também que houve em nosso trabalho uma interferência da experiência anterior realizada por Rodrigues (2015) sobre intitulação, pois reconhecemos que, durante o percurso das atividades, houve, de nossa parte, o interesse em começar as atividades pelo título, por entendê-lo como elemento importante que contribui com a construção das cadeias, e houve a preferência dos alunos em recorrer ao título nas construções das cadeias, provavelmente por terem desenvolvido uma consciência de que o título pode exigir do leitor uma ancoragem naquilo que está materializado no texto e em outros conhecimentos externos à superfície textual.

É necessário ressaltar ainda que a o fazer pedagógico do docente foi uma das mais relevantes contribuições na condução desta experiência. Isso se deve ao fato de que, hoje, refletir sobre o fazer pedagógico nos obriga a considerar as mudanças na vida das sociedades, em que a fluidez das ações e dos pensamentos

tem ocupado lugar central. Nesse contexto, como bem afirma Pierre Lèvy (1998), a melhor maneira de ampliar o conhecimento é fazendo interações, intercâmbios, permutas de ideias e aprendizados.

Considerando a importância das interações, procuramos, como professor-pesquisador, estimular nos alunos o exercício das mais variadas atividades mentais, com o objetivo de proporcionar a oportunidade de eles, por meio de ações interativas, construir seus novos conhecimentos e, paulatinamente, desenvolverem o que lhes será muito útil na vida em sociedade: a capacidade de pensar, de refletir sobre o mundo a sua volta, mobilizando conhecimentos que originarão novas experiências.

Tendo em vista resultados apresentados, acreditamos, de fato, ter contribuído para ampliar o olhar de alunos que escrevem para o Jornal Escolar sobre os fatores de acessibilidade do referente na leitura e na escrita de textos e, conseqüentemente, ter colaborado para melhorar a qualidade de sua relação com o texto. Desse modo, podemos arriscar-nos a afirmar que os alunos que compõem o grupo do Jornal Escolar, após um trabalho de interação com a leitura dialogada e compartilhada de textos considerando os fatores de acessibilidade, construíram outra visão sobre leitura e escrita.

A exemplo dessa experiência que tivemos, sugerimos que novas pesquisas enfocando leitura, escrita, texto, referenciação e fatores de acessibilidade sejam realizadas a fim de constatar a importância desses fatores na construção do sentido do texto. Propomos, por exemplo, que se faça a investigação dos fatores de acessibilidade em gêneros específicos como e-mail, dentre outros, pois assim desvendaremos novos caminhos para a formação de leitores e escritores proficientes.

Por fim, entendemos que o conhecimento nunca está pronto e que a perspectiva que guiou nossa pesquisa leva naturalmente a considerar o saber sempre em construção e as experiências atuais sempre uma motivação para ensejar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M.. In terpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. **Journal of Pragmatics**, 31, p. 363-397. 1999.
- _____.; PEKAREK-DOEHLER, S. Novas perspectivas sobre a referência: das abordagens informacionais às abordagens interacionais. **Verbum**, São Paulo, XXV, n.2, p. 109-136, 2003.
- ARIEL, M. Accessibility theory: an overview. In: SANDERS T; SCHILPEROORD, J. e SPOOREN, W. **Text representation: linguistics and psycholinguistics aspects**. Amsterdam/Philladelphia:Benjamins, 2001, p. 29-89.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes,1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, Â. P. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gêneros, Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, Â. P. (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R.D. New foundations for a science of text and discourse.Freedom of access toknowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.
- BENTES, A. B; REZENDE, C. R. Conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em Contextos de Uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- _____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011a.

_____. M. M. **Leitura, referenciação e coerência**. In: ELIAS, V. M. (org.). Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011b. v. 1. p. 183-195.

_____. M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 183 – 195.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. M. M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012

_____. M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA, A. S. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 205f. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: UFC, 2008, capítulo 3. 2006.

COSTA VAL, M. da G. Repensando a textualidade. In: **Anais IV Fórum de Estudos Linguísticos**. Instituto de Letras da UERJ. 21/10/1999. Disponível em <http://lidiacassia.wordpress.com/2013/07/23/repensando-a-textualidade/>. Consulta em 20 de abril. 2016.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão**. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da inadequação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: da HORA, D. (Org.). **Anais do VI Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936 (CD-rom).

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica In **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set./dez. 2012.

DEMO, Pedro. **Aprender: o desafio reconstrutivo**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set./dez., 1998. p. 33.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FREINET, Célestin. **O Texto Livre**. 2. ed. Lisboa: Dina Livro, 1976.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Jornal Escolar**. (Tradução por Filomena Quadros Branco). Lisboa: Estampa, 1967.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-52.

_____.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-297.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Rotulação: Uma estratégia textual de construção do sentido. In **Calidoscópio** Vol. 4, n. 2 , p. 85-89, mai/ago 2006 © 2006 by Unisinos.

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

_____.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. Ainda o contexto: algumas considerações sobre as relações entre contexto, cognição e práticas sociais na obra de Teun van Dijk. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 11, p. 79-91, 2011.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LUDKE, M. E. D. A. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed., São Paulo: E.P.U., 1986.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v.4, n.2, p.149-171, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações**. Recife, v. 13/14, p. 187-218, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P., Machado, A.N., Bezerra, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

_____. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, jan./mar., 1996.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. Campinas, **Cad. Est. Ling.** 48(1): 7-22, 2006

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In. **Gramática do Português Falado – vol. VI: Desenvolvimentos**. Ingedore Villaça Koch (org.). São Paulo, Editora UniCamp: 2002. MEC/SEF, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MORATO, E. M. O caráter sócio-cognitivo da metafóricidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com doença de Alzheimer. In: **Revista de Estudos Linguísticos**, n. 1, vl. 16. Belo Horizonte. 2008b. p. 157-177.

_____. O estatuto sociocognitivo do contexto na orientação argumentativa das práticas referenciais. **Investigações**. Investigações, UFPE, v. 21, p. 81-97, 2008a.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996.

NOGUEIRA, M. T. Indeterminação de fronteiras da aposição: o chamado aposto circunstancial. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçal; Guaraciaba Micheletti; Vima Lia de Rossi Martin. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo, FFLCH-USP, 2008, v. , p. -.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 159p.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. Leitura como fruição e gênero como interação. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1. p. 73-101.

RODRIGUES, Charliana Clécia Moura. **O título e a construção referencial em textos do jornal escolar**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

RONCARATI, C. **Cadeias do Texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola, 2010.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, jan./jun. de 2008, p. 341- 377.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set/dez. 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Pais

Eu, IDÁLIA CAVALCANTI PARENTE, mestranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, matrícula nº 14006008, convido seu (sua) filho(a) a participar voluntariamente da minha pesquisa de mestrado intitulada como “*O processo de construção da referência textual sob a perspectiva da Teoria da Acessibilidade*”.

Neste trabalho, meu objetivo geral é investigar em que medida a Teoria da Acessibilidade (ARIEL, 2001) contribui para a construção das cadeias referenciais em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental em situação de interação com seus pares e com o professor. Nossa atuação não só identificará e descreverá dados, como também gerará mudanças na prática de escrita do aluno.

Para a concretização de meu objetivo, necessito colher dados. Para isso, ministrarei aulas de leitura e produção textual, as quais ocorrerão em 8 (oito) encontros, cada um com duração de 1 (uma) hora relógio, 2 (duas) vezes por semana, no turno da manhã ou tarde, sem comprometer o horário de aula, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, com alunos de 6º e 7º ano que integram e participam do projeto do Jornal Escolar.

Nesses encontros, haverá, no estudo das atividades, momentos de interação oral para discussão dos textos lidos pelos participantes, seu(sua) filho(a) será convidado(a) a participar dessa discussão. Entretanto, não será obrigado(a) a fazê-lo, uma vez que todas as ações dele(a) no processo serão voluntárias. Se, em algum momento, ele(a) não se sentir seguro para manifestar-se sobre as atividades, por exemplo, ler ou expor respostas que elaborar, asseguro que ele(a) só se submeterá aos exercícios caso se sinta inteiramente à vontade para isso.

É importante salientar que toda pesquisa está sujeita a algum risco. Nesta pesquisa que empreenderemos, podem ocorrer alguns riscos durante a execução do projeto, como agressão física ou verbal entre alunos em momentos de discussões/debates sobre temas diversos; discriminação com algum posicionamento indevido dos colegas que venha a ofender a sexualidade, a etnia ou a religião de alguém durante a discussão dos textos lidos ou durante a produção de textos para o

jornal; desmotivação, baixa autoestima ou estresse motivados pela ocorrência de mau desempenho nas atividades ou pela má compreensão das escolhas de expressões linguísticas (expressões referenciais) que irão viabilizar as construções das cadeias referenciais, isso pode acontecer devido à pouca experiência com abordagens de leitura, na perspectiva sociocognitivista, em sala de aula.

Tendo em vista a dimensão do projeto, procurarei intervir orientando e apresentando regras antes das discussões. Além disso, buscarei realizar todas as atividades em equipe, o que traz maior movimento, interação e dinâmica entre os estudantes, e elogiar a facção da tarefa, indicando claramente onde o aluno deve se concentrar na próxima vez. No que se refere à compreensão das atividades, usarei textos que sejam acessíveis à faixa etária dos alunos e que explorem a construção das cadeias referenciais. Motivarei reflexão por meio de perguntas em conversas individuais entre aluno e seus pares e entre aluno e professor, possibilitando ao aluno o desenvolvimento o próprio raciocínio. No que concerne aos riscos não previstos ou inevitáveis que poderão existir, tentarei intervir da melhor maneira possível, tendo em vista, sempre, não causar qualquer transtorno ao aluno.

Sobre benefícios gerados, a participação de seu(sua) filho(a) nessa pesquisa produzirá efeitos para a melhoria do processo da formação leitora e, principalmente, de escrita dele(a), o que viabiliza um maior desenvolvimento dessas competências que ainda permanecem abaixo do nível esperado. Já para a escola, reforçarei a importância de se promover a imersão dos alunos no meio social, favorecendo uma proximidade entre o estudante e a sociedade por meio do contato com os fatos e acontecimentos sociais por intermédio do Jornal Escolar, assim, o aluno poderá aprender de forma mais prazerosa e em situação real, não se restringindo apenas à sala de aula.

Gostaria de esclarecer, ainda, que você ou seu(sua) filho(a) não receberão remuneração pela participação e que não será cobrado nenhum valor em dinheiro pela sua participação nesses encontros. Tendo em vista que a participação dele(a) não é obrigatória, a qualquer momento, poderá desistir. Diante disso, solicito apenas que esclareça ao pesquisador o motivo da desistência, seja por qual motivo for. A recusa de seu (sua) filho (a) não implicará prejuízo algum, seja na relação de

seu (sua) filho (a) com o pesquisador, seja com a escola em que ele (a) estuda. Tudo foi planejado com o propósito de minimizar os riscos da participação dele (a).

Caso aceite que seu de seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, garanto-lhe que as informações disponibilizadas por ele (a) bem como os dados produzidos no ato da pesquisa serão tratados da maneira muito sigilosa. Assim, tenha absoluta certeza de que os dados fornecidos por ele (a) não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dele (a). Além disso, os dados produzidos pelos participantes serão acessados apenas pela pesquisadora e pelos participantes, não haverá divulgação personalizada de nenhum deles. Os resultados obtidos por meio dos dados poderão ser apresentados e publicados em eventos científicos.

Por fim, você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Todos os participantes receberão esclarecimentos sobre qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Para facilitar esse processo, disponibilizo o número do meu telefone, (85) 8806-1276 e meu e-mail: idaliaparentte@gmail.com.

Este termo está elaborado em duas laudas, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Assinatura do pesquisador

Eu, _____

_____, (nome do pai/mãe/cuidador), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

_____ (colocar o nome do filho(a)) sendo assim:

() ACEITO que ele(a) participe () NÃO ACEITO que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de _____ 2015.

Assinatura do responsável pelo participante

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE) neste endereço: Avenida Paranjana, 1700-Itaperi-60.740-903-Fortaleza-Ceará, ou por este telefone (085)31019890, ou ainda pelo e-mail cep@uece.br.

APÊNDICE B – Atividade Motivadora – “Período Intruso”

Oficina de Leitura e Escrita – Jornal Escolar

Leia atentamente os textos a seguir. Cada um deles aborda um assunto, entretanto, em cada texto, aparece um **período intruso**, o qual não aborda a temática do texto, quebrando a coerência. Identifique esse **período intruso** em cada texto, sublinhando-o.

Texto 1

A ORIGEM DA LUA

Não se sabe ao certo como a Lua se originou, mas existem inúmeras teorias que relatam seu aparecimento em órbita. A teoria mais aceita hoje diz que a lua se formou por meio de uma colisão entre o planeta Terra e um corpo do tamanho de Marte, há aproximadamente 4,6 bilhões de anos.

Acredita-se que o choque entre os dois corpos aconteceu na última fase do processo de formação da Terra, quando parte do seu núcleo se perdeu. Uma nuvem de poeira se formou sobre a Terra em razão da colisão.

A parte perdida do núcleo sofreu um processo de condensação e se aproximou do plano da eclíptica, que fez que este núcleo condensado entrasse em órbita. As diferentes civilizações não só vivenciam a experiência musical como também elaboram métodos e teorias capazes de padronizar um modo de se compor e pensar o universo musical. Sua temperatura após a condensação explica a ausência de compostos voláteis nas rochas lunares.

Texto 2

A CAMUFLAGEM DAS BORBOLETAS

As borboletas fazem parte de um imenso grupo de insetos chamado Lepidópteros que possui mais de 250.000 espécies diferentes. Dentre eles, cerca de 18.000 são borboletas. Elas apresentam-se em uma grande diversidade de cores, tamanhos e formato. São ativas durante o dia e existem em praticamente todo o mundo, desde lugares compostos pela gélida vegetação tundra até as florestas tropicais.

Para protegerem-se, os frágeis insetos desenvolveram técnicas distintas. Algumas apresentam cores semelhantes ao ambiente em que vivem e confundem-se com ele. Entre os vegetais, o cacto, planta típica das regiões áridas, armazena a água da chuva para resistir à desidratação no período das secas prolongadas. Outras, de espécie venenosa, desenvolveram coloração gritante para que os predadores, depois de saborear uma, lembrem-se da amarga experiência e não o façam novamente. Há ainda um terceiro grupo que não apresenta veneno, mas se "veste" como uma delas. Assim, faz com que os inimigos a temam, sem desconfiar do banquete que estão perdendo.

<http://plantaodaeducacao.blogspot.com/2009/06/curiosidades-que-as-criancas-adorammm.html>

APÊNDICE C – Atividade 1 – As cadeias referenciais nos textos de escritores proficientes

Faça uma leitura silenciosa, observando as palavras destacadas e, em seguida, com seu professor e seus colegas, faça a leitura dialogada verificando a relação entre as palavras destacadas.

PATATIVA DO ASSARÉ NASCIMENTO 05/03/1909 FALECIMENTO 08/07/2002

Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antonio Gonçalves da Silva alfabetizou-se aos 12, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como cantador e violeiro aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de Patativa. Com o passar dos anos, ele foi-se tornando conhecido na região, e, em 1956, publicou seu primeiro livro, "Inspiração Nordestina". Mais tarde, teve outras coletâneas de poemas publicadas, além de diversos folhetos de cordel. Conheceu a fama em 1964, quando Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, gravou "Triste Partida", de sua autoria. Em 1972, o cantor Fagner gravou sua música "Sina" e mais tarde tornou-se produtor de seus discos.

Adaptado de <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>

A CHUVA SALVOU O GP BRASIL

Vinte minutos de toró, mais uma brilhante corrida de Ayrton Senna, transformaram um passeio de Alain Prost num pesadelo molhado. O francês da Williams foi derrotado pela água [...]

Para ganhar a corrida de Interlagos, Senna contou com sorte, perícia, uma tática bem traçada e, sobretudo, uma burrada sem tamanho de Alain Prost. O nanico, que largou na Pole, fazia uma prova sem sustos, liderava com tranquilidade e só perderia se um raio caísse em sua cabeça. Aconteceu quase isso. Na 30ª passagem, debaixo de um belo aguaceiro, não parou para colocar pneus "biscoito" e no fim da Reta dos Boxes perdeu o controle do carro, batendo no Minardi de Christian Fittipaldi.

(Folha de S. Paulo- Adaptado)

APÊNDICE D – Atividade 2 - Verificação e reformulação de cadeias referenciais em textos com repetições de palavras

Faça uma leitura silenciosa, observando as palavras destacadas e, em seguida, com seu professor e seus colegas, faça a leitura dialogada avaliando as palavras repetidas.

O LEÃO E O MOSQUITO

Um leão ficou com raiva de um mosquito que não parava de zumbir ao redor de sua cabeça, mas o mosquito não deu a mínima.

-Você está achando que vou ficar com medo de você só porque você pensa que é rei? – disse ele altivo, e em seguida voou para o leão e deu uma picada ardida no seu focinho.

Indignado, o leão deu uma patada no mosquito, mas a única coisa que conseguiu foi arranhar-se com as próprias garras. O mosquito continuou picando o leão, que começou a urrar como um louco. No fim, exausto, enfurecido e coberto de feridas provocadas por seus próprios dentes e garras, o leão se rendeu. O mosquito foi embora zumbindo para contar a todo mundo que tinha vencido o leão, mas entrou direto numa teia de aranha. Ali o vencedor do rei dos animais encontrou seu triste fim, comido por uma aranha minúscula.

Moral: muitas vezes o menor de nossos inimigos é o mais temível.

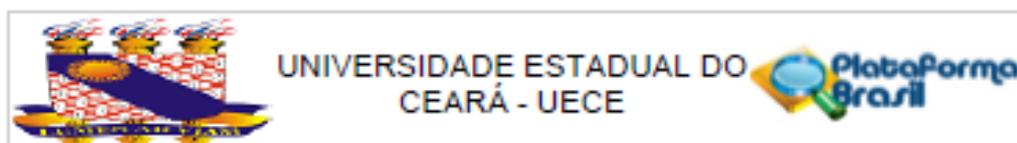
Do livro: Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas

BICICLETA

A bicicleta nasceu em 1790, a bicicleta foi inventada pelo conde francês Sivrac, e a bicicleta possuía o estranho nome de Celerífero. A bicicleta era apenas um pedaço de madeira ligando duas rodas, a bicicleta andava com o impulso dos pés, mas não se tinha como dirigir a bicicleta, já que a roda dianteira da bicicleta era fixa.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ACESSIBILIDADE

Pesquisador: IDALIA CAVALCANTI PARENTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46023615.6.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.206.429

Apresentação do Projeto:

Este projeto envolve investigar por meio de uma pesquisa-ação em que medida a Teoria da Acessibilidade (ARIEL, 2001) contribui para a construção das cadeias referenciais em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental em situação de interação com seus pares e com o professor. A coleta de dados envolverá 8 (oito) encontros, cada um com duração de 1 (uma) hora relógio, 2 (duas) vezes por semana, no turno da manhã ou tarde, sem comprometer o horário de aula, com cerca de 10 alunos em uma escola municipal de 6º e 7º ano que integram e participam do projeto do Jomal Escolar da escola.

Objetivo da Pesquisa:

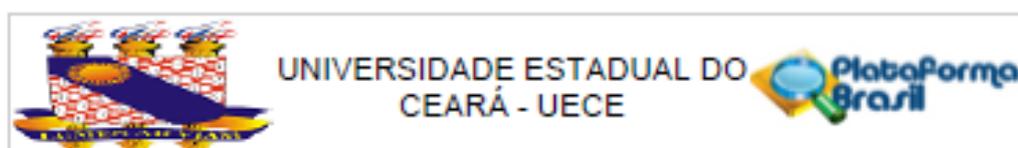
Objetivo Primário:

Investigar em que medida a Teoria da Acessibilidade (ARIEL, 2001) contribui para a construção das cadeias referenciais em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental em situação de interação com seus pares e com o professor.

Objetivo Secundário:

• Descrever, à luz dos fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001), como os alunos do Ensino Fundamental constroem espontaneamente as cadeias referenciais ao produzir textos escritos. • Refletir em que medida a discussão pautada nos fatores de acessibilidade (ARIEL, 2001) podem

Endereço: Av. Sítio Manguba, 1700
 Bairro: Itapell CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-0890 Fax: (85)3101-0906 E-mail: anevalska@usp.br



Continuação do Parecer: 1.206.429

favorecer uma melhor percepção das intuições do aluno sobre a referenciação e possibilitar uma interação mais produtiva, mais reflexiva, centrada nas potencialidades funcionais do texto. • Examinar se a interação do aluno com seus pares e com o professor mudará a maneira de o aluno tratar a referenciação ao elaborar textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos, como algum desconforto ao responder as atividades propostas e há benefícios diretos (possibilidade de aprender novos conhecimentos sobre Português) e indiretos (aumento da produção científica sobre referencia textual).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e bem estruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

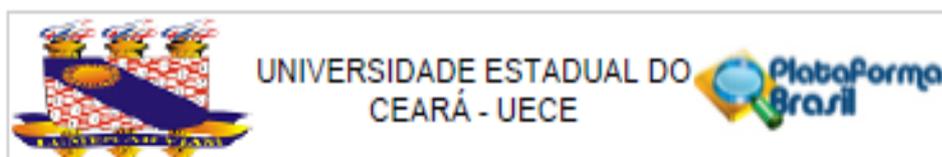
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais(revisado).Idalia.docx	08/06/2015 23:53:24		Aceito
Outros	Termo de Assentimento - Idalia.docx	09/06/2015 00:01:15		Aceito
Outros	FIEL DEPOSITARIO- - Doc 2.jpg	09/06/2015 00:01:45		Aceito
Outros	Anuência.docx	09/06/2015 00:04:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO FINAL- IDÁLIA PARENTE-2015.doc	09/06/2015 00:39:48		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.jpg	08/06/2015 23:44:26		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_529300.pdf	09/06/2015 00:40:59		Aceito

Endereço: Av. Sítio Murgubê, 1700
 Bairro: Itapevi CEP: 60.714-909
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9008 E-mail: aneveska@usp.br



Continuação do Parecer: 1.206.429

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Agosto de 2015

Assinado por:
Ana Carina Stelko-Perreira
(Coordenador)

Endereço: Av. Sítio Murgúbe, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-0890 Fax: (85)3101-0006 E-mail: anevalenska@uece.br

ANEXO B – Código de Ética dos Jornais Escolares

ACERTANDO OS PONTEIROS

Todas as pessoas envolvidas com o jornal escolar têm responsabilidade no cumprimento das normas do Código de Ética dos Jornais Escolares. Isto significa, entre outras coisas, observar se as matérias condizem com o Código de Ética e conversar com os autores quando um texto tiver que ser modificado ou descartado.

CÓDIGO DE ÉTICA DOS JORNAIS ESCOLARES

1. Os jornais promovem os direitos humanos e democráticos em toda sua extensão, defendendo a pluralidade de idéias e evitando qualquer forma de preconceitos (raça, credo, sexo etc.).
2. Os jornais exercem seu papel crítico sem cair em ataques pessoais, calúnias e utilização de linguagem inconveniente.
3. Em caso de denúncias ou acusações, os jornais dão chance de defesa, ouvindo "o outro lado" e concedendo o Direito de Resposta *.
4. Os jornais não são instrumentos de interesses eleitorais, nem podem promover candidatos, funcionários, administradores públicos, partidos políticos ou grupos de pessoas.
5. Quando há eleições na escola (direções, grêmios, sindicatos etc.) os jornais dão espaço igual a todos os candidatos.
6. O jornal não publica matérias, "recadinhos" ou mesmo editoriais anônimos.

** Direito de Resposta: O jornal abre espaço em suas páginas para que pessoas ou entidades que se sentirem ofendidas nos seus direitos, por alguma matéria, possam expressar seus pontos de vista.*

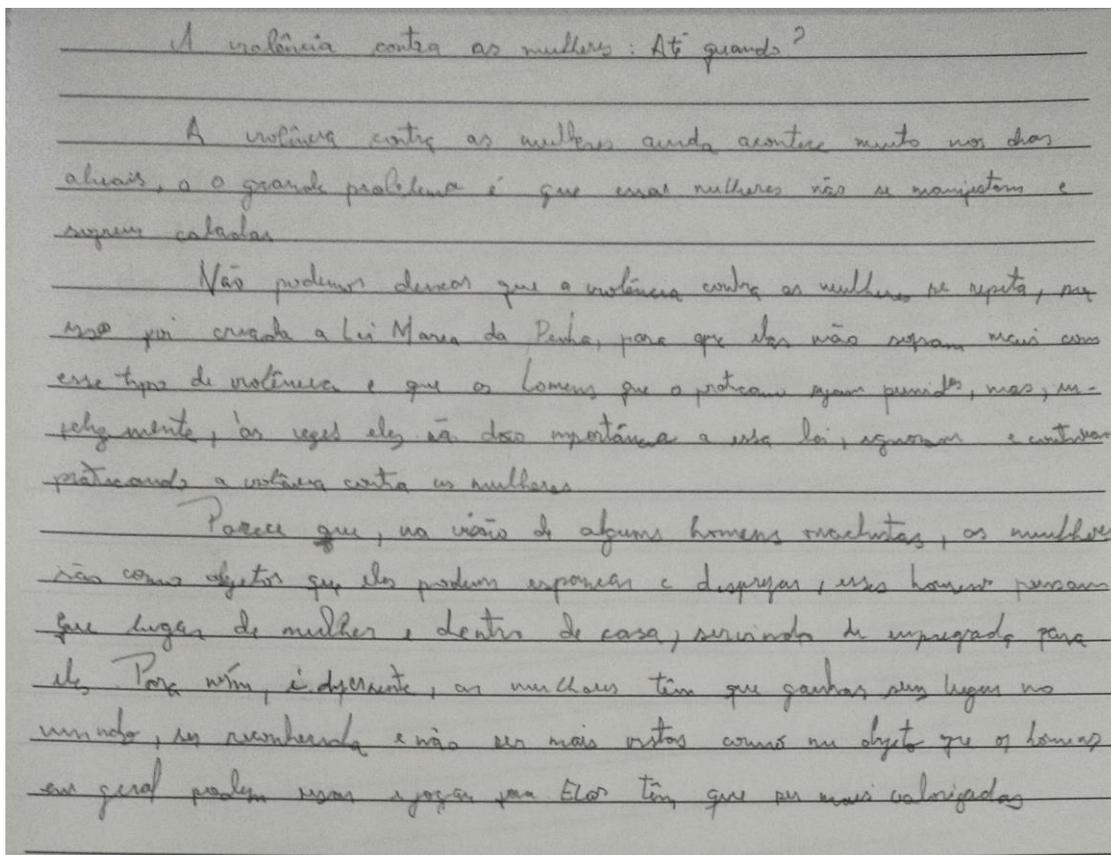
ANEXO C – Texto do P1

A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: ATÉ QUANDO?

A violência contra as mulheres ainda acontece muito nos dias atuais, e o grande problema é que essas mulheres não se manifestam e sofrem caladas.

Não podemos deixar que a violência contra as mulheres se repita, por isso foi criada uma lei, chamada Lei Maria da Penha, para que elas não sofram mais com esse tipo de violência e que os homens que o praticam sejam punidos, mas, infelizmente, às vezes, eles não dão importância a essa lei, ignoram e continuam praticando a violência contra as mulheres.

Parece que, na visão de alguns homens machistas, as mulheres são como objetos que eles podem espancar e desprezar, esses homens pensam que lugar de mulher é dentro de casa, servindo de empregada para eles. Para mim, é diferente, as mulheres têm que ganhar seu lugar no mundo, ser reconhecidas e não ser mais vistas como um objeto que os homens em geral podem usar e jogar fora. Elas têm que ser mais valorizadas.



ANEXO D – Texto do P2

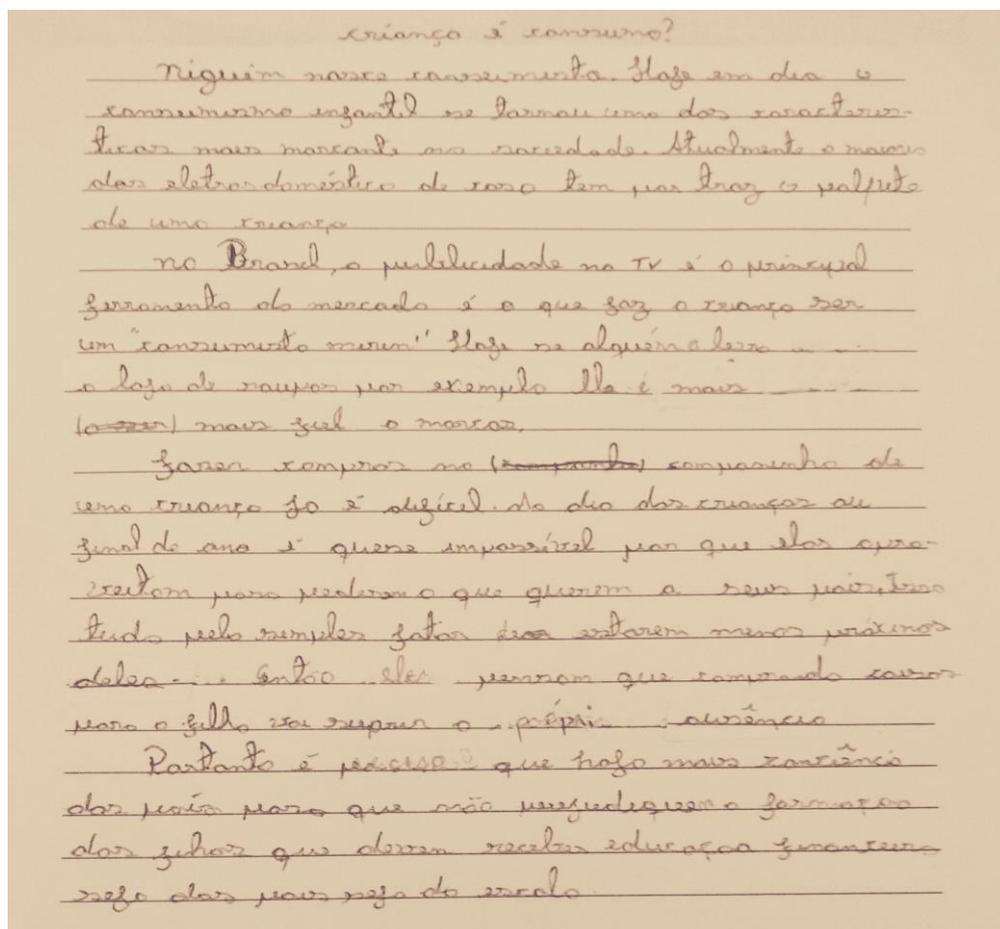
CRIANÇA É CONSUMO?

Ninguém nasce consumista. Hoje em dia, o consumismo infantil se tornou uma das características mais marcantes na sociedade. Atualmente a maioria dos eletrodomésticos de casa tem por trás o palpite de uma criança.

No Brasil, a publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado, é o que faz a criança ser um consumista mirim. Hoje, se alguém a leva a lojas de roupas, por exemplo, ela é mais fiel a marcas.

Fazer compras na companhia das crianças já é difícil. No Dia das Crianças ou no Final de Ano, então, é quase impossível, porque elas aproveitam para pedirem o que querem a seus pais. Isso tudo pelo simples fato de estarem menos próximo deles. Então, eles pensam que comprando coisas para seu filho vão suprir a própria ausência.

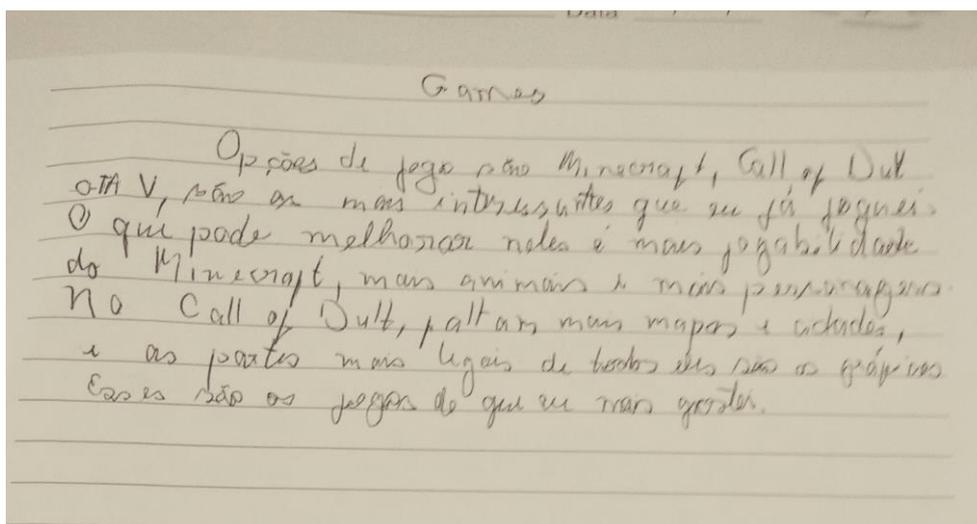
Portanto, é preciso que haja mais consciência dos pais para que não prejudiquem a formação dos filhos, que devem receber uma educação financeira, seja dos pais, seja da escola.



ANEXO E – Texto do P10

GAMES

Opções de jogos são *Minecraft*, *Call of Duty*, *GTA V*, são os mais interessantes que eu já joguei. O que pode melhorar neles é mais jogabilidade do *Minecraft*, mais animais e mais personagens. No *Call of Duty*, faltam mais mapas e cidades, e as partes mais legais de todos eles são os gráficos. Esses são os jogos de que eu mais gostei.



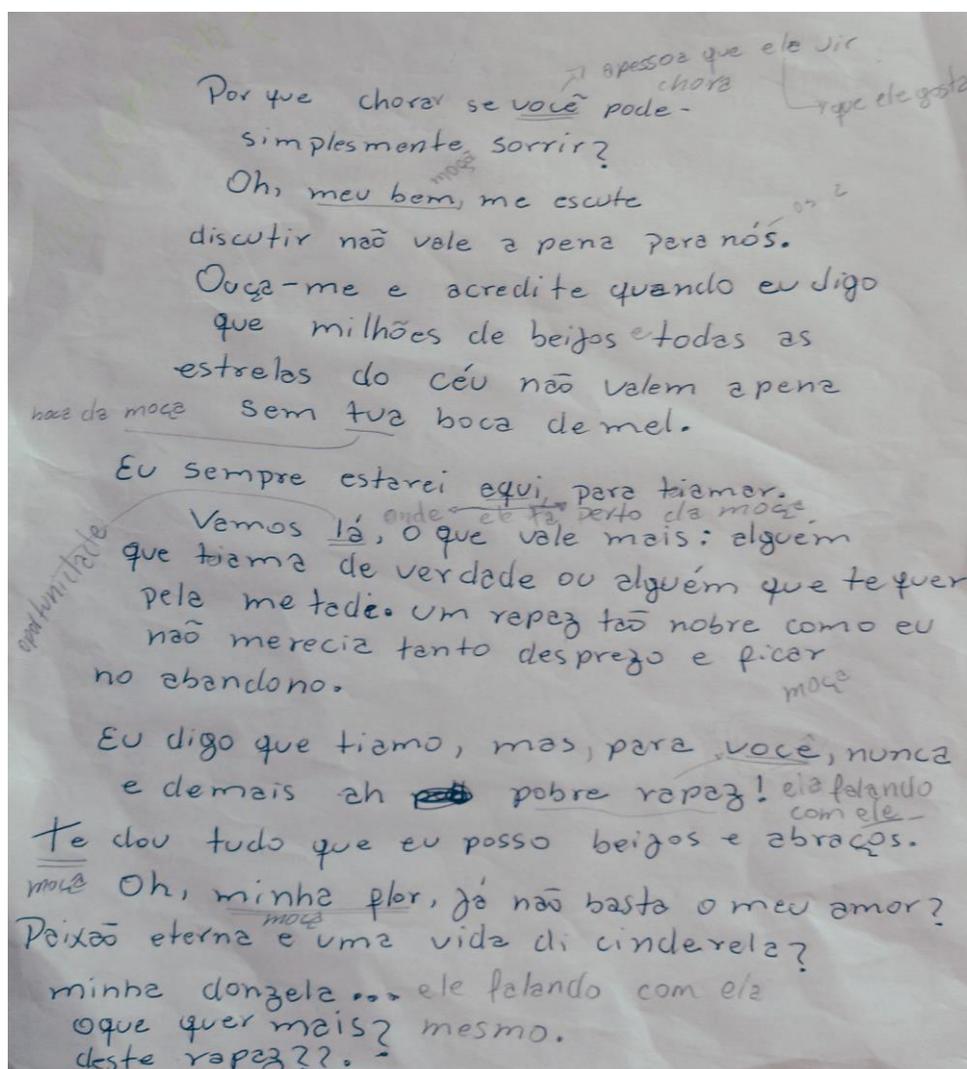
ANEXO F – Texto do P3

POR QUE CHORAR, SE VOCÊ PODE SIMPLEMENTE SORRIR?

Oh, meu bem, me escute.
 Discutir não vale a pena para nós.
 Ouça-me e acredite.
 Quando eu digo que milhões de beijos e todas as estrelas do céu
 não valem a pena sem tua boca de mel.

Eu sempre estarei aqui para te amar.
 Vamos lá, o que vale mais:
 alguém que te ama de verdade ou alguém que te quer pela metade?
 Um rapaz tão nobre como eu não merecia tanto desprezo e ficar no abandono.

Eu digo que te amo, mas, para você, nunca é demais.
 Ah! Pobre rapaz! Te dou tudo que eu posso: beijos e abraços.
 Oh, minha flor! Já não basta o meu amor? Paixão eterna e uma vida de cinderela?
 Minha donzela... O que quer mais deste rapaz?



ANEXO G – Transcrição da entrevista realizada com os alunos

Legenda

P – Professor/Pesquisador

P1, P2,P10, P3 – Participantes

Entrevista P1

P - Por que você resolveu mudar o título de seu texto?

P1 - Ah! Porque o primeiro eu fiz rápido e aí não pensei no título.

P - E pensou depois?

P1 - Depois dos textos que a gente viu e depois que eu li de novo meu texto, eu achei que muita coisa tinha pra mudar, aí mudei o título pra informar mais, pois a violência contra a mulher ainda têm mesmo com a Lei Maria da Penha.

P - Você acha que os textos que nós vimos influenciaram muito as mudanças que você diz que tem para fazer no texto?

P1 - Ah, sim. Agora quando a gente vai escrever a gente pensa mais no que quer dizer, fica vendo se uma palavra aparece mais, se tá mais perto, se tem outra que pode confundir. Ai a gente tem de prestar atenção pra ficar bom.

P - Por que você não aceitou a substituição na ocorrência 1 pelo pronome “ elas”?

P1 - Achei que não ia ficar bom. Eu só tinha falado das mulheres no título, na primeira linha eu quis falar mais da violência contra as mulheres e então achei que ficava melhor botar “essas mulheres”, quem lê já sabe que tá falando da do título.

P - O que você achou das palavras que destacamos no segundo parágrafo?

P1 - Quando eu recebi meu texto, que vi o monte de violência destacado, eu pensei logo no texto da “bicicleta”. Daí vi que tinha de mudar, por que aqui não tem como confundi, não precisa ficar repetindo. Eu fique lembrando como a gente fez e fiquei pensando no que eu podia fazer pra melhorar o meu.

P - E sobre as expressões do último parágrafo?

P1 - Ali tava ruim. Eu queria dizer uma coisa, mais (os colegas) estavam entendendo outra.

P - Depois de todos esses trabalhos que nos realizamos, o que o que mudou no seu jeito de ler?

Ah! Não é só como a gente fazia, lê o texto e responde questão.

P - E agora?

P1 - Agora, a gente tem que prestar atenção nas palavras que estão combinando... ah esqueci o nome que você falou (referindo-se às cadeias).

P - E isso é importante?

P1 - Aí vai aprendendo coisa nova né, como no texto da “chuva” que a gente não sabia quem era o “nanico”. Foi muito bom. (P1)

P - E produzir textos mudou?

Ah, depois que vi as palavras combinando com as outras nos textos que a gente leu, quando eu peguei meu texto, eu fui logo vendo. Mudou né.

P - Como foi essa mudança?

P1 - A gente sabe se fica bom uma palavra né se é outra né. Agora a gente sabe que tem que olhar se tá bom pro leitor entender, porque o texto vai pro jornal. (P1)

P - Você acha importante ver se tem distância, competição, unidade e saliência ?

P1 - É ... vê se tá perto, se tá longe, se o leitor vai notar sem precisar dizer é que ajuda a gente combinar as palavras.

P - Por quê?

P1 - É desse jeito que a gente vai saber que palavra vai colocar ou se não precisa colocar e vai dar pra entender. A gente não fica só repetindo também né.

P - O que você gostou mais nas oficinas?

P1 - Das perguntas.

P - Por quê?

Se você dizer assim: troca as palavras, não tá bom e não diz como e nem ensina aí a gente não vai saber. Aí repete né, bota palavra que não tem a ver com as outras ou errada né. Mas quando você pergunta, se tá distante se não tá perto, se uma palavra compete com a outra né ... e as outras perguntas, porque você pergunta muito né (risos), aí a gente faz e fica sabendo como é que faz.(P1)

Entrevista P2

P - As atividades que fizemos aqui nas oficinas mudaram no seu jeito de ler?

P2 - Mudou sim. Antes eu lia e pronto. Depois com as oficinas, ficou diferente.

P - Diferente como?

P2 - A gente agora sabe que tem que ver os títulos se tão combinando, se as palavras têm a ver uma com as outras, no negócio das cadeias né. Quando a gente não entende, a gente procura as “as pistas” né.

P - Você teve dificuldade de entender algum texto?

P2 - No texto de Patativa, eu não sabia, aí um disse uma coisa o outro outra , aí eu fui procurar as “pistas” também, aí eu aprendi. Foi bom.

P - E seu jeito de escrever textos mudou?

P2 - Mudou, porque a gente viu como no foi texto do Patativa com as palavras, ... no texto da “chuva”... e no do leão e o mosquito então? Aí, quando eu peguei meu texto fiquei pensando... tenho que melhorar meu texto, porque vai pro jornal né. E se ficar sem entender, não vai nem ler o jornal né.

P - Você acha importante ver se tem distância, competição, unidade e saliência ?

P2 - Esse jeito de ver as palavras se uma tá competindo com a outra e se tá no mesmo parágrafo, se tá no título ajuda a gente a consertar o texto pro jornal, vê qual é a palavra melhor.

P - Você olha isso no seu texto?

P2 - Eu agora olho isso aí, no texto que tô lendo e no texto que fiz, se num olhar e faz de qualquer jeito, ninguém entende o que você escreve né. Escrever pro jornal e ninguém entender é ruim.(P2)

Entrevista P10

P - Vamos falar um pouco das atividades que fizemos aqui nas oficinas, elas mudaram de algum modo o seu jeito de ler?

P10 - É... mudou, porque eu aprendi a ver “as pistas” pra ver uma palavra com a outra... Eu agora fico (silêncio) olhando mais, pra saber o que o texto tá dizendo.

P - De qual texto você gostou mais?

P10 -No texto de Patativa, foi difícil, eu gostei mais do da “chuva”, lá a gente via quem combinava com quem, e entedia tudo.(P10)

P - E produzir textos mudou?

P10 -Mudou . Quando eu peguei meu texto, aí vi um montão assim de palavra repetida, fiquei com medo do que o pessoal ia falar. Mas você tinha falado né

(referindo-se à abordagem feita sobre a importância de respeitar o texto do outro), aí o pessoal fez foi ajudar.

P - O que você achou?

P10 -Se eu tivesse feito o texto depois do texto da “bicicleta”, eu não tinha feito assim.

P - Você acha importante ver se tem distância, competição, unidade e saliência ?

P10 -Isso é bom. Olha aí, eu mais o grupo ficamos olhando se tava perto, se tava longe, se tava competindo pra ver se ficava bom ou ruim usar a palavra “jogo” de novo no meu texto, né.

P -E continuaram usando a palavra “jogo”?

P10 -Agente pesou em usar umas palavra diferente no lugar de “jogo”, depois a gente fez foi tirar um monte de palavra “jogo” só porque a gente sabia isso.(P10)

Entrevista P3

P - Por que você não achou necessário alterar seu poema?

P3 - Porque tudo tava lá, é que nem todo mundo gosta de poesia, ne.

P - O que mudou em seu jeito de ler, hein? Mudou alguma coisa?

P3 - Eu agora tenho mais atenção. Sei que tem as cadeias, que ajuda muito a entender. Parece um jogo né, ficar olhando se as palavras combinam e procurando “as pistas”. Eu gosto muito de poesia, as cadeias ajuda a explicar a poesia né, porque a poesia não é como os outros textos, tem muita emoção né.

P - Em que nossas atividades ajudou especificamente no seu jeito de ler?

P3 - Tem uma coisa que ajuda e eu não fazia muito e agora eu faço é pensar nas coisas que acontecem que têm a ver com o texto, como a gente fazia nas oficinas, porque ajuda a entender.

P - Você gosta de escrever?

P3 - Eu gosto de escrever, mas gosto mais de escrever poesia. Mudou sim, né.

P - E seu jeito de escrever, o que mudou?

P3 - Acho que tem coisa que a gente faz no texto, mas não sabe o que é. Aí, pra fazer as cadeias, eu presto atenção agora, porque eu sei que tem isso no texto, a gente viu os textos com isso, e se tiver direito o texto fica muito bom.

P - É importante pra você ver se tem distância, competição, unidade e saliência?

P3 - Saber isso aí é importante. A gente fica sabendo como dizer o que quer dizer e até se dá pro leitor saber o que é. Sabendo isso, você pode escolher uma palavra melhor, ou não botar nada né. E repetir?

P - Sim o que você acha da repetição?

P3 - Ah!! A gente sabe que pode, mas depende né, se tá longe né, se tá competindo né. E o título, é muito importante, né, pra ajudar nas cadeias. Agora, até sem querer, a gente olha as cadeia e olha tudo isso aí (referindo-se aos fatores de acessibilidade).

ANEXO H – Cópia da 2ª edição do Jornal Escolar Bonifácio News

BONIFÁCIO NEWS

Journal dos Alunos da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa – Demétrio Rocha – Fortaleza – CE | Junho – 2016 Nº 02

EDITORIAL

Esta é mais uma edição do Bonifácio News, produzido pelos alunos do 7º e do 8º ano da nossa Escola José Bonifácio de Sousa. Nesta edição serão abordados temas muito interessantes sobre o que acontece em nossa comunidade, bem como o que está acontecendo no mundo.

A produção das diversas matérias que compõem essa edição contou com uma ação empenhada dos alunos da escola e dos componentes do Grupo de Alunos do Jornal Escolar, os quais, cientes do desafio e da importância da manifestação por meio da escrita, inovaram, mais uma vez, nas temáticas, procurando despertar a comunidade a necessidade não só de aprimorar o exercício de cidadania, mas também de despertar um olhar para assuntos cotidianos.

Enfim, o Grupo do Jornal escolar conta com a apreciação de todos e possíveis colaborações para nossa próxima edição!

Boa leitura!

Grupo do Jornal Escolar

Lixo nas proximidades da comunidade escolar

O LIXO

O lixo na rua é aquele pequeno pedacinho de papel que está percorrendo a rua porque foi jogado por alguém. Já está ele, mas ninguém se importa. Todos só querem chegar a casa ou mesmo a outros lugares. Mas será que ninguém se importa de verdade? Será que ninguém se importa com nosso planeta e com nossas gerações futuras?

Sabe, jogar lixo na rua é simplesmente jogar e deixar para lá. Só que aquele papelzinho não se some. Ele vai para outros lugares como bequeiros, lagos, praias, etc. Temos que começar a ter consciência, já penso se daqui a alguns anos nós não tivermos mais praia, lagos ou, até mesmo, espaço para andar, porque o lixo vai estar ocupando todos os espaços, vai ficar uma coisa insuportável como já está ficando, porque quando olhamos para o lado, vemos lixo jogado. Um exemplo muito bom é o nosso colégio. A calçada onde nós deveríamos passar está cheia de lixo e acabamos nos arriscando, passando pela pista.

Gente, consciencial!!! Não é tão difícil jogar o lixo no lixo. Jogar o lixo no dia da coleta, não em qualquer dia, porque, geralmente, jogamos restos de alimentos, e os cachorros, gatos acabam rasgando os sacos e o lixo fica correndo pelas ruas.

Vamos ter consciência, não é tão difícil!

Sabe, quando estivermos fora de casa e comermos um bombom ou, até mesmo, um chiclete e não encontramos uma lixeira, guarde o papel para, quando chegarmos a casa, jogar fora. Vamos começar a ter consciência enquanto é tempo.

Quando os negros chegam, sofrem preconceito, são chamados de vários nomes que eles não estão

O RACISMO: UM DESAFIO PARA O MUNDO

O racismo em todo o mundo é um problema muito sério que vários negros sofrem por ser de outra cor, as pessoas ofendem, xingam, sem antes mesmo conhecer esses negros para poder julgá-los, mas isso dá adeia e os que cometem injúria racial são presos, mas, na maior parte das vezes, essas pessoas que cometem esses crimes não dão importância a isso e continuam humilhando esses negros.

Isso é uma coisa horrível, porque esses negros fogem de suas cidades por falta de emprego e comida, e a maioria deles vem para o Brasil em busca de uma vida melhor.

SINALIZAÇÃO EM FRENTE DE NOSSA ESCOLA

O terrorismo vem transformando vidas dos países em que há guerra, infelizmente, por causa disso, existem várias crianças refugiadas, sendo obrigadas a sair de sua escola, e pais sendo forçados, muitas vezes, a abandonar a sua família.

Já imaginou você ser obrigado a sair de sua casa, de uma hora para outra, deixando para trás suas coisas, seus amigos e sua escola? Sim, é o que acontece com essas crianças refugiadas.

Hoje, em vez de elas irem à escola, estão sendo forçadas a lutar na guerra e fabricar bombas. A guerra na Síria, em que muitas delas estão, já dura 3 anos e parece que não vai acabar tão cedo.

A LIMPEZA NA RUA

A limpeza na rua é essencial para todos nós, porque assim não traz doenças para a população por causa do lixo.

A prefeitura deve fazer a sua limpeza também, mas também devemos cumprir nossa parte, porque, se todos colaborarmos, nós teríamos uma cidade melhor.

Mas não depende só de nós para melhorar a limpeza da rua. Depende também da prefeitura, pois a população não tem todos os materiais para a limpeza da rua, então todos nós devemos colaborar e fazer nossa parte de cidadão, a limpeza da rua pode ser limpa desse jeito, colaborando uns com os outros, jogando lixo no local adequado e incentivando nos familiares, vizinhos, amigos e colegas a fazerem o mesmo.

BRASIL DE HOJE

Nosso Brasil está passando por um momento complicado. Em meio a tantas denúncias de corrupção, vêm à tona os crimes cometidos contra nosso país. Todos esses crimes têm se refletido de uma forma negativa no nosso país. O reflexo é desemprego, insegurança, a baixa do PIB (Produto Interno Bruto), a alta do dólar, a precarização da saúde e da educação em meio a tantos escândalos. O nosso país se encontra sem rumo.

ARTE, CULTURA E LAZER...

DESCULPA

Certas palavras podem dizer muitas coisas. Certos olhares podem valer mais do que mil palavras. Certos momentos nos fazem esquecer que existe um mundo lá fora. Certos looks parecem tremar todo nosso coração. Certos detalhes nos dão a certeza de que existem pessoas especiais assim como você, que deixou belas lembranças, para sempre!

Se você errou, peça desculpas. É difícil perdoar? Mas quem disse que é fácil se arrepender? Se você sente algo, diga, é difícil se abrir? Mas quem disse que é fácil encontrar alguém que queira aceitar?

OPINIÃO EM FOCO ...

A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: ATÉ QUANDO?

BASTA DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A violência contra as mulheres ainda acontece muito nos dias atuais, e o grande problema é que essas mulheres não se manifestam e sofrem caladas. Não podemos deixar que a violência contra as mulheres se repita, por isso foi criada uma lei, chamada Lei Maria da Penha, para que elas não sofram mais com esse tipo de violência e que os homens que o praticam sejam punidos, mas, infelizmente, às vezes, eles não dão importância a essa lei, ignoram e continuam praticando a violência contra as mulheres.

Parece que, na visão de alguns homens machistas, as mulheres são como objetos que eles podem espancar e desprezar, esses homens pensam que lugar de mulher é dentro de casa, servindo de empregada para eles. Para mim, é diferente, as mulheres têm que ganhar seu lugar no mundo, ser reconhecidas e não ser mais vistas como um objeto que os homens em geral podem usar e jogar fora. Elas têm que ser mais valorizadas.

CRIANÇA E CONSUMO?

Ninguém nasce consumista. Hoje em dia, o consumismo infantil se tornou uma das características mais marcantes na sociedade. Atualmente a maioria dos eletrodomésticos de casa tem por trás o palpito de uma criança.

Não Brasil, a publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado, é o que faz a criança ser um consumista mirim. Hoje, se alguém a leva a lojas de roupas, por exemplo, ela é mais fiel a marcas.

Fazer compras na companhia das crianças já é difícil. No Dia das Crianças ou no Final de Ano, então, é quase impossível, porque elas aproveitam para pedirem o que querem a seus pais. Isso tudo pelo simples fato de estarem menos próximo deles. Então, eles pensam que comprando coisas para seu filho vão suprir a própria ausência.

Por tanto, é preciso que haja mais consciência dos pais para que não prejudicando a formação dos filhos, que devem receber uma educação financeira, seja dos pais, seja da escola.

O TERRORISMO

O terrorismo é relacionado a guerras. Guerras trazem destruições, o países pequenos podem ser atingidos por bombas atômicas, nucleares etc. As destruições que um terrorismo pode causar são muitas e pelas fortes podem atingir países mais fracos e, assim, podem causar guerras, as populações ficam atarracadas com as catástrofes.

Imagine se isso acontecesse com o Brasil, nós sendo atacados por ur terrorismo? Todos fugindo e se escondendo. O Brasil sendo atacado por terroristas, você pode imaginar? Isso seria um caos, se importe cor aqueles países que sofrem com terrorismo, porque eles sofrem e perder paz. Vamos sempre atrás de um mundo melhor.

VOCÊ E O PLANETA TERRA

A menos que você seja um astronauta, um alienígena ou algum tipo de viajante do espaço, a Terra é o único planeta que você conhece e provavelmente o único em que você vive, o que é bem lógico se você pensar que somente aqui temos os recursos naturais necessários para a sobrevivência do homem.

Isso é, por enquanto, porque esses recursos estão acabando, e não é difícil imaginar o porquê, garante que boa parte de vocês já devem ter ouvido falar a respeito do desmatamento, da poluição, do aquecimento global, entre tantos outros problemas ambientais que nos afetam hoje em dia, meio exagerado, né? Bom, na verdade, es é a realidade em que nos encontramos, o planeta está cada vez mais quente, florestas estão sendo devastadas e a poluição do mar está acabando com boa parte da vida marinha.

Pense por um segundo: a Terra é nosso lar, é onde nascemos, crescemos, on fazemos nossas vidas e nós estamos o destruindo. A Terra como conhecemos, talvez deixe de existir, e nós somos os únicos que podemos impedir isso, com atos simples como não jogar lixo no chão, poupando energia, usando conscientemente a água nos informando sobre esse assunto, já fazíamos uma grande diferença. Falam muito sobre mudar o mundo, mas poucos estão dispostos a ser essa mudança.

MAMÃE TROUXE UM LOBO PARA CASA!

Oh, meu bem! Me escute. Discutir não vale a pena para nós. Quando eu digo que milhões de beijos todos as estradas do céu não valem a pena sem tua boca de mel. Eu sempre estarei aqui para te amar. Vamos lá o que vale mais alguém que te ama de verdade ou alguém que te quer pela metade. Um rapaz tão nobre como eu não merece tanto desprezo e ficar no abandono.

Eu digo que tem amo, mas, para você, não é demais. Ah! Pobre rapaz! Te dou tudo que eu posso, beijos e carinho. Oh, minha flor! Já não basta o meu amor? Vou te ensinar a uma vida de cinderela? Minha donzela! O que quer mais, deste rapaz?

AMIGO É UM...

Amigo é um anjo que está sempre ao nosso lado mesmo que na distância. É aquele que compartilha nossas alegrias. É aquele que se cala nas horas certas e, dentro desse silêncio, nos diz tudo. É aquele que nos aceita, não pelo que temos, mas pelo que somos. Amigo verdadeiro é amor, é paz, é tudo.

EXPEDIENTE

Escola Municipal José Bonifácio de Sousa
 Diretor: Carlos Kley Araújo Costa
 Coordenador: Chastiana Clecia Moura Rodrigues
 Coordenadora Exclusivamente para participar da confecção desta edição: Idalva Cavalcanti Parente
 Diagramadores: Luan Alves Mendes, 8º B – Tardes; Maria Andryana, 7º B – Tardes; Marina Pontes, 8º B – Tardes
 Grupo do Jornal: Dyanira Breina, 7ª A – Tardes; Erica Silva, 8º B – Tardes; Fernanda de Lima, 7ª A – Tardes; Gabriela Santos, 8º B – Tardes; Gabriela Andrade, 7ª A – Tardes; Ingrid Maria, 8º B – Tardes; Joyce Kelly Soares, 8º B – Tardes; Lorena Marques de Castro, 8º A – Manhã; Luan Alves Mendes, 8º B – Tardes; Marcos Vinícius, 7ª C – Tardes; Maria Andryana, 7ª B – Tardes; Maykon, 7ª C – Tardes; Vitor Hãlo, 8º B – Tardes; Vitória Ins Rodrigues Rocha, 7ª A – Tardes.
 Tiragem: 700 exemplares
 Imprensa: Comunicação e Cultura em parceria com o Centro de Apoio à Comunicação Social
 Nosso jornal é o direto de resposta, favor contatar a equipe ou ligar para o fone (85) 3455 9160.
 O conteúdo deste jornal é responsabilidade exclusiva das pessoas que constam neste expediente e das pessoas que assinam os