

**PRODUÇÃO DE TEXTOS:  
ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO POR (RE)CATEGORIZAÇÃO**

**PRODUCTION OF TEXTS:  
TEACHING OF REFERENCE STRATEGIES BY (RE) CATEGORIZATION**

**Isabela Dias Moraes<sup>1</sup>**

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma proposta de intervenção no ensino aprendizagem da produção textual, em que almejamos ensinar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, a usar estratégias referenciais de (re)categorização por nominalizações na produção de crônicas narrativas. A pesquisa constituiu-se da análise de dois *corpus*, incluindo produções de textos dos alunos antes da intervenção e a reescrita dos textos ao final. Baseamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação, com fundamentação teórica na perspectiva da Linguística Textual. Os resultados demonstram que os processos de recategorização são essenciais para a produção de sentido e para a progressão textual.

**Palavras-chave:** ensino; (re)categorização; cadeias referenciais; nominalizações.

**Abstract:** This article presents results of a proposal of intervention in the teaching of textual production, in which we aim to teach the students of the 9th grade of a public school using referential strategies of (re)categorization by nominalizations in the production of narrative chronicles. The research consisted of the analysis of two corpus, including productions of texts of the students before the intervention and the rewriting of texts at the end. We are based on the presuppositions of action research, with theoretical foundation from the perspective of Textual Linguistics. The results demonstrate that the re-categorization processes are essential for the production of meaning and thus, for the textual progression.

**Keywords:** teaching, (re)categorization; referential chains; nominalizations.

### **Introdução**

Este texto apresenta as contribuições para o ensino de Língua Portuguesa ao se trabalhar em torno do processo de referenciação como atividade discursiva. Diante do propósito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em qualificar os professores do Ensino Fundamental para intervir, de forma significativa, na realidade do ensino em sala de aula, apresentaremos os resultados de uma Proposta Didática de Intervenção que teve o objetivo de

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (2015). Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (2006). Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005). Atualmente é professora efetiva da educação básica na Escola Municipal Dona Vidinha Pires e professora da educação superior no Instituto Educacional Santo Agostinho. E-mail: profisabelamoraes@gmail.com

ensinar estratégias de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. O objeto da pesquisa foi o fenômeno da construção de cadeias referenciais em crônicas narrativas, a partir do uso de estratégias de categorização e recategorização dos referentes por nominalizações para direcionar a produção de sentido no texto escrito.

Torna-se essencial buscarmos atualizar as atividades escolares, no que diz respeito ao processo de referenciação, principalmente no Ensino Fundamental. Ao acompanharmos, periodicamente, no correr das práticas docentes, as atividades realizadas por alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros -MG, percebemos que os alunos apresentavam, além das dificuldades relacionadas ao domínio de regras ortográficas, pontuação, regência e concordância, uma dificuldade ainda maior em relação ao desenvolvimento das habilidades associadas ao processamento do texto escrito. Nas atividades diárias foi constatada uma restrição do ensino-aprendizagem de processos referenciais, voltados apenas para a coesão referencial com ênfase nos elementos interfrásticos, em detrimento de uma abordagem direcionada para a construção de sentidos do texto como um todo.

As produções de textos, em específico as dos alunos do 9º ano, apontavam o seguinte problema recorrente: *os alunos possuem dificuldades em construir cadeias referenciais adequadas em seus textos escritos, o que resulta na repetição inadequada do mesmo referente e na dificuldade de construir a orientação argumentativa do texto.* Isso prejudicava a progressão de informações, o processamento cognitivo e, conseqüentemente, a coerência do texto. Observamos que, pela falta de conhecimento de boas estratégias de textualização e organização referencial, as produções dos alunos eram marcadas pela repetição viciosa dos elementos de referenciação, o que não contribuía para a progressão de relações de sentido adequadas ao texto escrito.

Como a referenciação envolve muitas estratégias de progressão textual, particularizamos o nosso estudo ao uso de expressões nominais definidas e indefinidas, devido ao fato de constituírem uma alternativa de se eliminar a repetição viciosa dos elementos lexicais e, ainda, colaborarem para a ativação de processos cognitivos que revelam a perspectiva em que o referente é focalizado. Entre as estratégias de nominalização, destacamos aquelas utilizadas tanto para a ativação de referentes, quanto para a retomada e remissão anafórica desses, sendo: as anáforas correferenciais cossignificativas e as recategorizadoras (por hiperônimo, expressão definida, nome genérico e pronome demonstrativo neutro), bem como as anáforas indiretas (por nomeação) e associativas (por relação meronímica).

Além de delimitarmos este estudo a estratégias referenciais específicas, definimos o gênero e a tipologia textual: crônicas narrativas. Escolhemos a crônica, motivados pela potencialidade de criação oferecida por esse gênero e pela aproximação que apresenta com os temas do cotidiano. E a tipologia narrativa por percebemos que os alunos do 9º ano ainda não dominavam as estratégias de referenciação em textos do tipo narrativo, embora seja essa a tipologia mais trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos 6º e 7º anos. Acreditamos que, após a compreensão dos conteúdos referenciais em textos da tipologia narrativa, o aluno poderá progredir na compreensão dos elementos referenciais em textos de outras tipologias como a expositiva e argumentativa, exploradas, principalmente, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

### **1 Pressupostos teóricos**

A referenciação é fruto de um processo dinâmico, criativo, subjetivo, em que os interlocutores, situados em contextos históricos e socioculturais, interagem discursivamente por meio de objetos de discurso, referentes textuais, usados para categorizar e recategorizar os objetos do mundo, atribuindo sentidos ao mesmo. É por meio do estabelecimento de objetos de discurso que conseguimos categorizar o mundo. Para Ciulla e Silva (2008, p. 23), a categorização é um procedimento cognitivo por meio do qual os interlocutores “percebem o mundo e, ao fazê-lo, também distinguem, classificam e designam as coisas à sua volta”.

Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (KOCH, 2013, p. 34).

Isso revela um processamento estratégico do discurso, em que o material linguístico fica à disposição dos locutores para representar os estados de coisas em função de uma proposta de sentido. Segundo Koch (2009), os usuários da língua ativam os diversos sistemas de conhecimento por meio de estratégias cognitivas que permitem a elaboração de hipóteses sobre a estrutura e o sentido do texto e de suas partes. Tais hipóteses orientam os passos interpretativos de forma automática, relacionando-os com os propósitos comunicativos do texto, os conhecimentos disponíveis a partir das pistas cotextuais e contextuais e permitindo, não só a reconstrução do sentido almejado pelo locutor, como a atribuição de outros sentidos. Roncarati (2010, p. 139) discorre sobre a noção de estratégia como resultante de “hipóteses operacionais, passíveis de ser modificadas e readaptadas”, de acordo com os tipos de discurso

e as formas de comunicação, o que condiciona o interlocutor a acionar estratégias diferenciadas, dependendo do texto que está a interpretar.

Por conseguinte, as representações construídas pelo discurso operam a partir de uma memória compartilhada e as expressões referenciais são selecionadas, categorizadas e/ou recategorizadas pelos interlocutores, representando os diferentes estágios pelos quais os objetos de discurso se transformam no percurso enunciativo.

A memória discursiva opera como um enquadre mental, em que o conjunto de conhecimentos cognitivos ativados, ao se relacionar com o conteúdo linguístico do texto, permite o estabelecimento de inferências e interpretações dentro das práticas socioculturais de uma determinada comunidade linguística. A cultura na qual o usuário da língua está imerso condiciona o seu modo de agir sobre o mundo e de interpretá-lo. Desse modo, revela a categorização como advinda de práticas simbólicas, ou seja, o falante categoriza o mundo de acordo com as práticas e vivências culturais às quais se associa.

Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

A partir disso, compreendemos que há, então, um conjunto de atores/interlocutores situados que “discretizam a língua e o mundo”, ou seja, transformam os objetos do mundo em objetos de discurso, e dão sentidos a eles como entidades constituídas, ao mesmo tempo, individualmente e socialmente. As categorias são geralmente “instáveis, variáveis e flexíveis”, uma vez que as denominações e categorizações no processo de referenciação estão ligadas a uma intersubjetividade negociada entre os interlocutores. As variações categoriais são decorrentes da adaptação e da adequação dos recursos linguísticos e semânticos ao contexto sociocognitivo. Em função da mudança de contexto, um ponto de vista categorizado e estável de referência pode ser “deategorizado”<sup>2</sup>(MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22-27).

O movimento discursivo de elementos referenciais em um texto envolve diferentes estratégias que permitem a progressão textual. Essas estratégias constituem a anáfora:

mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reserva-se a denominação

---

<sup>2</sup> A “deategorização” se refere ao fato de um referente que apresenta determinada representação de sentido, ao ser inserido em um contexto diferente, poder passar por evoluções e perder o status que possuía antes. Um exemplo seria o referente *homem* que pode ser categorizado como ser racional, dotado de inteligência e linguagem articulada, mas que em outro contexto pode ser deategorizado, passando a animal irracional, que age por instinto (exemplos nossos).

de anáfora à remissão para trás (por ex., Paulo saiu; ele foi ao cinema) e de catáfora, à remissão para frente (por ex.: Só quero isto: que vocês me entendam) (KOCH; ELIAS, 2012b, p.127).

O uso de anáforas configura os processos de categorização e recategorização referencial. Em se tratando da recategorização, Marcuschi (2008) define que esse processo ocorre quando um objeto de discurso é categorizado e, ao ser retomado ao longo do texto por expressões nominais, é (re)categorizado de outras maneiras. Em definição de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 156), a recategorização se apresenta como um processo contínuo e complexo de transformações cognitivas e discursivas dos referentes ao longo de um texto.

A transformação não se dá pontualmente, mas vai acontecendo à medida que as inúmeras pistas dadas por expressões referenciais, ou não, ajudam o leitor a compor novos sentidos e novas referências. Em todo o texto, o locutor constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes graus, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação. Por esse aporte de informação nova, o locutor conduz o destinatário (que coparticipa dessa construção, sendo, por isso, um coenunciador) a uma reinterpretação ou refocalização do elemento referido (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 156).

Conforme Koch e Elias (2012a, p. 157), “as recategorizações de um mesmo referente – que, ao mesmo tempo, retomam informação dada e trazem informação nova – constituem um instrumento poderoso para estabelecer a orientação argumentativa do texto”.

Por meio da evolução categorial se estabelece um rico processo de (re)categorização,<sup>3</sup> em que os locutores e interlocutores interagem em função da interpretabilidade do texto. A percepção do processamento textual é essencial para os interlocutores concretizarem a produção de sentido, conduzirem a orientação argumentativa, compreenderem os estilos empregados nos mais variados gêneros discursivos, sendo determinantes, também, para a progressão textual, a organização tópica e, conseqüentemente, a progressão temática.

Como todo o processo de referenciação se concretiza no texto, por meio das escolhas linguísticas realizadas pelos sujeitos da enunciação, torna-se fundamental compreendermos

---

<sup>3</sup> Ciulla e Silva (2008, p. 30) faz uma contraproposta à distinção entre categorização e recategorização. “A questão é que *categorizar* implica sempre uma nova categorização, se pensarmos do ponto de vista de que a referência é um processo em constante mutação. Em outras palavras, categorizar é sempre recategorizar, o que torna redundante e esvazia, em parte, o sentido desse último termo”. Segundo a autora, mesmo ao se introduzir pela 1ª vez um referente, esse pode ser categorizado já com um reajuste, um remodelamento que seja perceptível pelo leitor devido à memória compartilhada com base em experiências e conhecimentos particulares/individuais. Nesta abordagem manteremos, contudo, a distinção entre categorização e recategorização devido a sua finalidade didático-pedagógica. Optamos também pelo termo (re)categorização, com o prefixo em destaque, uma vez que esses processos serão trabalhados simultaneamente.

como se dá a estruturação de cadeias referenciais, as estratégias envolvidas em sua constituição e a contribuição das mesmas para a progressão referencial.

Conforme Roncarati (2010, p. 22), a cadeia referencial funciona como:

[...] um mecanismo integrador da informação ingressante, porque, a partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, permite conectar as informações, continuamente acrescentadas aos referentes ao longo das sentenças e dos parágrafos, em uma rede dinâmica e variável de inter-relações semânticas, tornando mais visível o processamento discursivo-textual.

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 processos referenciais, ativadores de conhecimentos prévios que passam a integrar o seu acervo cognitivo de estratégias operacionais.

Koch e Elias (2012a, p. 132), ao citarem as cadeias referenciais, definem que a retomada de referentes pode ser feita por processos anafóricos de forma retrospectiva ou anaforicamente, ou então, de forma prospectiva ou cataforicamente, nomeando-as, contudo, como cadeias anafóricas.

Para melhor compreensão do domínio referencial de um texto, é necessário compreendermos a diferença entre algumas operações referenciais como *correferência* e *cossignificação*, bem como categorias referenciais como *referir*, *retomar* e *remeter*. Seguiremos a explanação dessas operações com base nas postulações de Koch e Marcuschi (1998), Koch (2009) e de algumas sínteses e complementações propostas por Roncarati (2010).

A *correferenciação* ocorre com a retomada de um referente, de modo que se preserve a identidade do objeto de discurso, ou seja, usa-se o mesmo item lexical na retomada, a exemplo das reiteraões, ou designações alternativas com o uso de sinônimos, apelidos de nomes, diminutivos, para se referir ao mesmo objeto.

Já a *cossignificação* abrange a retomada com a preservação da identidade de sentido nas operações de categorização dos referentes, uma vez que, se houverem alterações substanciais de sentido, não se mantém a mesma significação, gerando recategorizaões.

De maneira geral, *referir* é uma atividade criativa de designação discursiva de referentes e se concretiza na propriedade de retomar o referente já introduzido no texto em uma continuidade referencial com correferenciação e cossignificação, o que facilmente é identificado quando se emprega a repetição de referentes ou palavras sinônimas.

A propriedade de *retomar* permite a continuidade de um núcleo referencial realizada de forma direta (retomada total ou parcial do referente com correferenciação e cossignificação) ou de forma indireta (retomada por associação em relações semânticas como sinonímia, hiperonímia, meronímia, entre outras, sem uma identidade semântica total). Nesse último aspecto pode gerar recategorizações ou ativação de novos referentes.

Por sua vez, *remeter* implica um movimento textual nem sempre correferencial, baseado em algum tipo de relação indicial, semântica ou pragmática, estabelecida no co(n)texto. A *remissão* pode fazer aporte de atributos ou de informações novas, gerando (re)categorização ou ativação de novos referentes.

Para sintetizar tais possibilidades, Koch (2009, p. 59) estabelece uma relação de subordinação hierárquica entre os termos:

- a retomada implica remissão e referenciação;
- a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada;
- a referenciação não implica remissão pontualizada, nem retomada.

Todas essas relações se imbricam nas cadeias referenciais que constituem o texto em relações sequenciadas, mas não lineares, mostrando que o processamento textual envolve movimentos prospectivos, retrospectivos e, ainda, movimentos abruptos, fusões e alusões entre várias possibilidades. “Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que *é sugerido*, que se co-determinam progressivamente” (KOCH, 2011, p. 85). Por vezes, o texto pode ser constituído por um entrelaçamento de duas ou mais cadeias referenciais.

## 2. Metodologia

A pesquisa constitui-se de uma pesquisa-ação. Apresentamos o Quadro 1 com a descrição de cada módulo da Proposta de Intervenção, bem como a especificação dos textos trabalhados, dos objetivos gerais de cada módulo e das atividades desenvolvidas em cada um. Apesar de o problema deste estudo apresentar-se em estreita relação com a repetição viciosa dos referentes, na intervenção não foram propostos exercícios voltados para a substituição de expressões referenciais. Optamos por selecionar atividades epilinguísticas, a partir de textos com cadeias referenciais bem estruturadas, acreditando que a melhor metodologia de se ensinar estratégias de produção de texto é por meio da análise e observação de textos nos quais essas estratégias se manifestem de forma proficiente. A repetição não deixou de ser abordada, mas

como exemplificação de que nem sempre tal estratégia é condenável, desde que esteja associada ao propósito comunicativo do locutor.

MÓDULO	TEXTOS	OJETIVOS	ATIVIDADES
<b>Módulo I:</b> Contextualizando o gênero	Crônicas: - O que é mesmo uma crônica? de Marcos Rey; - Socorro, sou fofo!, de Antônio Prata; - Filho pai, de Walcyr Carrasco; - A greve das mães, de Carlos Eduardo Novaes.	- Definir o gênero crônica, origem histórica e suas características; - Identificar os muitos tons das crônicas no Brasil.	- Interpretação de textos; - Análise comparativa de crônicas.
<b>Módulo II:</b> Produção de texto inicial	Notícias: - Poeta morador de rua volta para casa depois de 30 anos; - Cachorro corre atrás de ambulância para não se separar de dono; - Polícia, tem um homem dando dinheiro na rua! - Vaca cai em telhado de casa, em Ipatinga, em Minas Gerais.	- Planejar as etapas da produção de texto; - Produzir uma crônica narrativa, a partir da retextualização de uma notícia;	- Produção de texto inicial (rascunho); - Aprimoramento do texto; - Transcrição da versão final em folha apropriada.
<b>Módulo III:</b> Compreensão e interpretação de crônicas	Crônicas: - Estranhas gentilezas, de Ivan Ângelo; - O assalto, de Carlos Drummond de Andrade; - O carro como paixão, de Moacyr Scliar.	- Observar estratégias de categorização e recategorização de referentes a partir de: - nomeação de processos; - expressões definidas e indefinidas; - designação alternativa; - sinonímia; - hiperonímia; - meronímia; - predicação atributiva.	- Exercícios de compreensão e interpretação das estratégias referenciais utilizadas em cada texto; - Produção de pequenos textos aplicando estratégias específicas de referência.
<b>Módulo IV:</b> Análise de crônicas	Crônicas: - Minhas Férias e Ela, de Luís Fernando Veríssimo.	- Observar a estratégia de repetição de referentes, associando-a ao propósito comunicativo de cada texto.	- Leitura de crônicas; - Discussão oral.
<b>Módulo V:</b> Produção de texto final		- Refazer a produção de texto inicial, aprimorando-a a partir das estratégias exemplificadas na intervenção.	- Produção de texto final (rascunho); - Transcrição da versão final em folha apropriada.

#### Quadro 1- Descrição dos módulos da intervenção

Fonte: Elaboração da autora, Montes Claros, 2015

A intervenção foi desenvolvida em três turmas do 9º ano, com um total de 58 alunos, em um período de 30 horas/aula no primeiro bimestre de 2015. As turmas A, B e C eram

heterogêneas e os alunos apresentavam níveis diferenciados quanto à apropriação do sistema da escrita.

Houve, durante todo o processo, um acompanhamento individual dos exercícios realizados pelos alunos em seus cadernos. Posteriormente, procedemos à correção coletiva, com a leitura de cada enunciado, a escuta das respostas de diversos alunos, a discussão coletiva e a correção final, com sugestão de resposta escrita no quadro. Sempre que necessário, recorremos a anotações no quadro para destacar a configuração de cadeias referenciais e de objetos de discurso.

Em cinco momentos específicos — na produção da crônica inicial; nas três pequenas produções de texto ao final da interpretação dos textos do módulo III; e na produção da crônica final — os alunos trabalharam com rascunhos e reescrita da versão final do texto em folha apropriada para registrar de modo formal a coleta do *corpus*.

No módulo V, ao final das atividades de intervenção, retomamos coletivamente todas as etapas de planejamento do texto e da proposta de trabalho que estávamos desenvolvendo. Fizemos uma revisão das estratégias utilizadas pelos cronistas para tornar a história mais dinâmica, refletindo sobre o modo de organização que permite a categorização e recategorização e seus efeitos de sentido, bem como a forma de retomar os referentes diretamente ou de criar relações de sentido. Tudo isso com uma linguagem acessível aos alunos e sem recorrer a termos técnicos e metalinguísticos.

Após realizarmos essa revisão com a turma, os alunos receberam a primeira versão da crônica, produzida no módulo I. A crônica não foi corrigida com apontamentos dos problemas gramaticais da estrutura superficial do texto e nem foi acompanhada de um bilhete orientador<sup>4</sup>. A orientação era que os estudantes procedessem ao refazimento do texto, eliminando repetições desnecessárias e estabelecendo retomada de elementos por expressões que acrescentassem sentido ao desenvolvimento narrativo.

Realizadas as atividades de intervenção e observação dos vários processos estratégicos que contribuem para a organização e estruturação das cadeias referenciais, definimos, então,

---

<sup>4</sup> O bilhete orientador escrito por um leitor maduro, no caso o professor, facilita a interação do aluno com o seu próprio texto, sugerindo-lhes cortes, reformulações, acréscimos, em uma mediação da aprendizagem. Essa técnica é sugerida pelos manuais das Olimpíadas de Língua Portuguesa, sendo comprovadamente bem-sucedida. No entanto, não utilizamos essa estratégia devido aos objetivos formais desta pesquisa em buscar menor interferência possível na coleta do *corpus*. A correção linguística, sintática e ortográfica, ficou restrita aos momentos de devolução da crônica final produzida pelos alunos, que a partir de sugestões apontadas no texto deveriam reler o texto, corrigindo-o em duplas, com a ajuda do colega, e com consultas ao dicionário.

*dois corpus* para servir de análise definitiva desta pesquisa. A análise criteriosa do *corpora* permitiu-nos, então, chegar aos resultados do estudo.

### 3 Resultados e Discussões

As atividades de intervenção foram aplicadas em três turmas do 9º ano, em um universo de 58 alunos, mas somente 28 alunos estiveram presentes em todas as aulas em que a intervenção foi aplicada. Assim, consideramos a presença dos alunos em todas as aulas, como o critério de delimitação do *corpus I*.

Devido à complexidade em mensurar quantitativamente o uso de estratégias referenciais por nominalização em textos escritos, visto que cada aluno apresenta um modo particular de organizar suas cadeias referenciais, à análise do *corpus* inicial seguiu uma interpretação qualitativa. Para melhor visualizar o desempenho dos alunos, apresentamos, a seguir, as categorias que criamos, à semelhança da Escala de Proficiência do PROEB<sup>5</sup>, para agrupar os textos quanto aos níveis que apresentam de apropriação das estratégias referenciais.

*Nível baixo*: na estruturação das cadeias do texto, manifestam-se operações de retomada dos referentes por meio da repetição excessiva de pronomes e expressões nominais, sem apresentar evolução na focalização do referente e com limitações em conduzir a orientação argumentativa do texto. Progressão temática insuficiente, diminuição na informação e dificuldade crescente de processamento cognitivo.

*Nível intermediário*: as cadeias do texto são estruturadas a partir de anáforas correferenciais e cossignificativas, conseguem variar as estratégias de categorização e retomada dos referentes, reduzindo as ocorrências de repetições lexicais, mas não utilizam processos de recategorização.

*Nível recomendado*: recorrem-se a estratégias diversificadas de categorização e recategorização dos referentes, explorando o uso de expressões nominais em favor de relações de sentido associado ao propósito comunicativo.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica define padrões de desempenho estudantil — *baixo, intermediário e recomendado* — a partir dos quais se traçam metas educacionais. “Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão” (MINAS GERAIS, 2013b, p.34).

<sup>6</sup> Cumpre ressaltar que a categorização desses níveis de apropriação dos elementos referenciais não considera o domínio de aspectos gramaticais da superfície textual como ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência.

Paralelamente à análise dos padrões de desempenho do nível de escrita quanto à progressão referencial, observamos o enquadramento dos textos ao gênero crônica do tipo narrativo. Apenas dois textos apresentaram estrutura diferenciada: um deles manteve-se próximo ao gênero notícia e à exatidão dos fatos narrados e outro, mesmo expandindo os fatos com maior sensibilidade, estruturou-se por meio de reflexões dissertativas.

Apresentamos as primeiras análises em um quadro para visualização das características gerais do *corpus I*.

Padrão de desempenho quanto à progressão referencial	Quantidade de alunos	Gênero efetivamente produzido	Quantidade de alunos
Nível baixo	13	Notícia	1
Nível intermediário	11	Crônica reflexiva	1
Nível recomendado	04	Crônica narrativa	26
Total de alunos	28		28

**Quadro 2 - Avaliação dos padrões de desempenho das produções de textos do *corpus I* quanto às estratégias referenciais e à apropriação do gênero**

Fonte: Elaboração da autora, Montes Claros, 2015

A leitura do *corpus I* permitiu-nos comprovar, mais uma vez, o problema em estudo: a grande dificuldade dos alunos está em organizar cadeias referenciais que progridam em relações de sentido. A repetição dos referentes e o uso reiterado da mesma estratégia de referenciação mantiveram-se como os maiores empecilhos para a progressão textual.

A seguir apresentamos três textos do *corpus I*, na íntegra, como exemplificação dos níveis de escrita em relação às estratégias de (re)categorização por nominalização, acompanhados de análises da estruturação das cadeias do texto e reflexões sobre as causas que levam à dificuldade de apropriação das habilidades de produção escrita. Em cada texto, focalizamos um ou dois referentes relacionados aos personagens principais, os mesmos estão sublinhados de forma simples, dupla e pontilhada para diferenciar as cadeias referenciais entre si.

### ***Nível baixo***

(1)

**O Mendigo e o cachorro** (texto integral)

Aluno João do 9º ano<sup>7</sup>

<sup>7</sup> A título de preservar a identidade dos alunos, criamos um primeiro nome fictício para se referir aos autores dos textos utilizados no *corpus I e II*. Para comprovarmos a veracidade dos dados, todos os textos, ou fragmentos deles, utilizados para análise neste capítulo constam no Anexo III, seguindo a numeração aqui apresentada e retratando a produção original realizada pelo aluno em manuscrito.

Numa manhã bem chuvosa, Um cachorro e o seu dono anda tentando achar um lugar para dormir e um raio atinge a árvore logo a frente e outro cachorro se machuca e o homem pega o cachorro e ele acha um lugar para ele dormir, no dia seguinte ele leva o cachorro ao canil e ele vai visitar o cachorro machucado e ele vê que o cachorro tinha quebrado a perna, ele resolve esperar 1 mês até a perna melhorar. Para ele leva o cachorro com ele e se passaram os 1 mês e ele pega o cachorro ficaram casando um lugar para dormir e no dia seguinte ele foi atropelado e o foi para o hospital por três meses mais ele ficou deprimido e ele achou o abrigo e lá ele dormiu por quatro dias quando ele acordou ficou sentindo renovado mas um dos cachorros sumiu e ele foi atras por 1 dia mais o não achou quando o voltou ele teve uma surpresa a dona do cachorro estava lá esperando ele e ela disse — Obrigado por cuidar do meu cachorro para mim ele fez de casa e eu procurei por meses até ele voltar sozinho para casa eu só tudo. R\$ 200.00 o peço cachorro ele compro roupa para ele e coberto e ração para o cachorro e ele começou a trabalhar numa padaria ele copra a casa dos sonhos, caso e teve três filhos e o cachorro faz. Padaria sonho casa e teve três filhos e o cachorro faz parte da família. Eles foram até a casa da mulher disseram para a mulher a mulher quer lhe dar o dinheiro, que depois ele melhorou muito.

Fonte: *corpus 1*

Nesse texto podemos observar as cadeias delineadas a partir da introdução dos objetos de discurso: o mendigo, o cachorro e outro cachorro. No título, o referente “*o mendigo*” é introduzido já com uma percepção diferenciada de quem será esse personagem — um morador de rua, pobre, com condições precárias — mas, ao longo do texto, a sua retomada só ocorre pela expressão “seu *dono*” (dono do cachorro) e pelo pronome pessoal “*ele*”, reiterado inúmeras vezes. Percebemos que o aluno não domina outra estratégia. A elipse em sucessão de sujeito, apesar de não acrescentar aspectos semânticos, poderia ser mais utilizada, nesse caso, para não sobrecarregar o texto de elementos pronominais. Inclusive, a elipse como referência zero é apontada por Roncarati (2010) como uma estratégia utilizada em retomadas contínuas e que contribui para manter o tópico do personagem, neste caso, no foco da consciência do interlocutor. Outras expressões referenciais poderiam retomar o referente “*o mendigo*”, relacionando-o com o fato de, embora ser um morador de rua, é uma pessoa humana e tem sensibilidade para cuidar dos animais. No entanto, o aluno não explorou essa possibilidade.

Em relação às cadeias que se referem aos animais, percebemos a distinção entre dois cachorros diferentes: “um cachorro” de rua que pertence ao mendigo e “outro cachorro” que estava perdido e passou a receber cuidados. Em alguns momentos percebemos até certa ambiguidade de referência devido ao uso da mesma palavra “cachorro” para referir aos dois, mas é possível distinguir que o referente “um cachorro” evolui para “o cachorro faz parte da família” e “outro cachorro”, evolui para “o cachorro machucado”. Há ainda o fato de o pronome “*ele*” ser usado para se referir ao “*mendigo*”, a “*um cachorro*” e ao “*outro cachorro*”, causando dúvidas na retomada das informações referenciais.

Fica claro, que o aluno não conseguiu estruturar adequadamente as cadeias no texto. A repetição excessiva de pronomes e expressões nominais interferiram de forma negativa, impedindo a clareza e progressão de ideias.

### Nível intermediário

#### (2) A amizade de um homem e um cachorro (texto integral)

Aluna Maria do 9º ano

O morador de rua que seu nome era João, ele estava dormindo do lado do posto de saúde quando ele acordou olhou para o lado, e lá estava um cachorro dormindo, João colocou seu nome de Bidu, o cão criou um afeto com o João. Ele costumou a ir ao lixão.

João estava doente e Ø ficou um bom tempo sem ir ao lixão, mesmo assim ele achou um cabo de vassoura e Ø foi rastejando, chegando lá o homem não conseguiu voltar para onde Ø ficava, e João e Bidu ficaram morando lá.

O dono de Bidu já não fazia quase nada por causa da sua idade, Ø estava ficando mais velho.

O cão Bidu já estava acostumado a procurar as coisas no lixão e Ø foi sozinho procurar restos de comida, ele achou um resto de comida mais era bem pouquinha, o cão estava com muita fome, mais Ø não comeu e Ø resolveu levar para João.

Cada dia que passava o homem ia ficando mais doente. No outro dia Bidu foi de novo procurar restos de comida e Ø não achou nada. Eles ficaram uma semana sem comer e sem beber água.

O homem já não estava aguentando e Ø foi rastejando procurar restos de comida.

Quando João estava indo o caminhão de lixo tava chegando e o motorista não viu João e atropelou-o e ele morreu. O cão ficava ao redor do corpo de João o tempo inteiro. Bidu e tão esperto que cavou um buraco e Ø coloca João o cão só ficava lá ao redor do corpo e de tanta tristeza e de ficar com sede e fome Bidu morreu.

Fonte: *corpus I*

O texto produzido pela aluna Maria já apresenta um nível intermediário em relação à apropriação de estratégias referenciais. É nítida uma alternância entre o uso de expressões nominais, nomeação (nome próprio), pronominalização e elipse, todavia, ainda se destaca a repetição das expressões referenciais. Observe o delineamento das cadeias referenciais:

CR1: um homem → o morador de rua → seu → João → ele → ele → João → o João → ele → João → Ø → ele → Ø → o homem → João → o dono → Ø → mais velho → João → o homem → mais doente → o homem → Ø → João → João → o → ele → de João → João.

CR2: um cachorro → um cachorro → seu → de Bidu → o cão → Bidu → de Bidu → ele → o cão → Ø → Ø → Bidu → Ø → o cão → Bidu → tão esperto → Ø → o cão → Bidu.

Nessas duas cadeias referenciais aparecem exemplificações de predicções atributivas que corroboram para a introdução de informações novas como em: “estava ficando *mais velho*” “*mais doente*”, aspectualizando o referente “*um homem*” e, por sua vez, a predicção “*tão esperto*”, em relação ao referente “*Bidu*”. O uso dos sinônimos “*cão*” e “*cachorro*” e da nomeação “*Bidu*” colaboram para diminuir a repetição sem, contudo, acrescentar relações de sentido para expansão das informações.

### *Nível recomendado*

(3)

### **Poesia e parasita** (texto integral)

Aluna Ana do 9º ano

O coração acelerado, a adrenalina no sangue, é o que eu sempre sinto ao ouvir minha mãe me chamar pelo nome completo. Minha vida começa a passar em minha mente em alta velocidade, procuro coisas que fiz errado hoje, nessa semana e até mesmo no mês.

— Clarisse! Miseravi, não faz duas horas que Ø estou te chamando? Pega sua égua e vem como o vento! Já!

Largo o livro e desço as escadas correndo. Não sei bem o que aconteceu com a a D. Nayara depois que se aposentou, ela se tornou um monstro digno de pesadelos, uma criatura grotesca, carrancuda.

— Menina, que que você fez com a TV? Coloca no Rei do gado aí, eu tenho que ver o pitelzão do Antônio Fagundes. Mar menino, menina, menina, se eu te pego. Se eu te pego te mando pro...Ô! Ø Vô nem fala, vai que é pecado.

— É só ligar o estabilizador mãe — Ligo-o e volto as escadas. Quando já estou sentada prestes a abrir o livro, ouço-a gritar:

— E não esquece de arrumar esse ninho de cobra aí que você chama de quarto!

Quando ela termina olho ao redor, nisso pelo menos ela está certa, e então volto a ler meu livro. As vezes acho que a aposentadoria é uma doença sem cura, é como se quando a pessoa pegasse a primeira parcela da aposentadoria, um parasita se alojasse em seus corpos, causando grandes ondas de preguiça, abaixassem os níveis de compaixão e desse aos pobres aposentados uma sensação de sonhos quebrados, uma sensação interminável de angústia e irritação.

Afinal de contas estou na adolescência, preciso de paz, de liberdade, mas ela não entende! Mas também com um sistema operacional do século XVI, ela está precisando urgentemente de uma atualização de software. Já não basta a escola? Já não basta ter que aturar aqueles hipócritas? Isso é um insulto a classe dos filhos é algo intolerável.

— Menina, já fez o que eu mandei? Há mais se não tiver feito... Sua enfuzada! Ø Vou pegar esse trabrete e Ø taca na cabeça daquele tal de Itagrão não sei das quantas.

— É instagran mãe! Uma...— Ela me interrompe.

— Ø Vô ter que mandar você fechar essa matraca de chiqueiro?

E então se iniciou uma discussão, com palavras bem mais escrupulosas que chiqueiro, foram ditas palavras que não deveriam ser ditas nunca, rancores desalentos perdidos no tempo, naquele momento não havia um único resquício de amor. E em meio a palavras rudes me veio um pensamento que quase me fez sorrir, parecíamos dois anjos caindo, dois iniciados na audácia, eramos dois tributos na arena. Ela se cala, e então percebo que não prestei atenção em patatimbas do que ela disse.

E quando a briga vai recomeçar, ouvimos alguém cantando fora do tom na casa ao lado. “Sou uma gota d’água, sou um grão de areia, você me diz que seus pais não entendem, mas você não entende seus pais”. E então me vem um pensamento conclusivo, se minha mãe tem o parasita da aposentadoria, eu tenho o da aborrecência.

Fonte: *corpus I*

Nesse texto, se analisarmos apenas a CR em relação à mãe até poderemos afirmar que a repetição também se apresenta de forma substancial por meio do nome-núcleo “*mãe*” e do pronome pessoal “*ela*”, anáforas essas que, em alguns casos, poderiam ser eliminadas. Observe: CR: minha mãe → a D. Nayara → ela → um monstro digno de pesadelos → uma criatura grotesca → carrancuda → mãe → a → ela → ela → ela → ela → mãe → ela → ela → ela → mãe.

Entretanto, essa cadeia referencial é articulada em paralelo a várias outras cadeias que exploram a recategorização em favor da progressão de sentido, de modo que a repetição passa despercebida. Além de a mãe ser recategorizada por aporte atributivo como “*um monstro digno de pesadelos, uma criatura grotesca, carrancuda*”, muitos outros objetos apresentam uma evolução conceitual, como podemos ver a seguir entre o objeto de discurso e sua forma

anáforica: *quarto* → *esse ninho de cobra*; *a aposentadoria* → *doença sem cura*; *Clarisse* → *sua enfuzada*;  $\emptyset$  (*nós*) → *dois anjos caídos, dois iniciados na audácia, dois tributos na arena*.

Em uma análise comparativa dos três textos podemos refletir sobre o grau de apropriação dos recursos linguísticos pelos alunos. Nos textos de exemplificação de nível baixo e intermediário, notamos, além das dificuldades de manusear os elementos linguísticos, a limitação dos alunos em fazer progredir a temática de forma lógica. O enredo é desenvolvido sem aspectualizar traços dos personagens, do ambiente e das ações e, ainda, sem exigir conhecimentos prévios de seu interlocutor. Ao contrário, o interlocutor poderia até questionar alguns fatos narrados nas crônicas. No primeiro texto, escrito pelo aluno João, é questionável o fato de o morador de rua receber duzentos reais de gratificação e, a partir disso, mudar sua vida radicalmente, comprando a casa dos sonhos, se casando, etc. Por sua vez, no texto da aluna Maria, há uma ação pouco comum atribuída ao cachorro, quando esse deixa de comer o que encontra pela rua para levar para seu dono.

Em contraposição, o texto da aluna Ana, em nível recomendado, brinca com as palavras e com conhecimentos de mundo intertextuais que devem ser articulados pelo seu interlocutor. Pelos exemplos a seguir podemos notar que as nominalizações são usadas de modo a conduzir a interpretação a que se deseja chegar. No título, a contraposição entre duas categorias “*poesia*” e “*parasita*” pode ser compreendida em antecipação ao que será atribuído à *filha, adolescente* e à *mãe, aposentada*. O interlocutor, em vários momentos, precisa acionar conhecimentos prévios para interpretar cooperativamente as intenções configuradas pelos processos de categorização como os descritos nas exemplificações a seguir extraídas do texto.

Primeiramente, ao citar a novela *Rei do Gado*, em reprise em um canal de televisão no período em que se deu a produção do texto, há uma escolha intencional do adjetivo para caracterizar o ator da novela “o *pitelzão* do Antônio Fagundes”. Adjetivo esse que exemplifica uma gíria usada por pessoas de outra geração, representadas pela mãe da narradora. Para reforçar as diferenças de gerações também se fez interessante a introdução não ancorada do referente “*sistema operacional do século XVI*”, retomado por “*atualização de software*”, em associação indireta com termos técnicos da informática, mas que sugerem a necessidade da mãe de ampliar sua visão de mundo. Ao fazer referência ao humor (ou mau humor) da mãe após a aposentadoria, o locutor faz remissão, ainda, à escola: “*Já não basta a escola? Já não basta ter que aturar aqueles hipócritas?*”, categorizando os professores que, assim como as mães, também chamam a atenção dos alunos, como “*aqueles hipócritas*”, em outra referência não

ancorada. Também é perceptível o resgate de expressões em intertextualidade com obras literárias do público juvenil, quando a narradora categoriza a “*discussão*” entre elas, citando que não haveria “*um único resquício de amor*” e pareciam “*dois anjos caindo, dois iniciados na audácia, dois tributos na arena*”. Entre outros processos de referenciação bem empregados nesse texto, fica claro um maior entrosamento da aluna com a escrita, decorrente de práticas de leituras e de produções de textos mais sólidas.

A diferença que se estabelece entre o 1º e 2º textos em relação ao 3º é a prática da referenciação como atividade discursiva, manifestada apenas nesse último. Koch e Elias (2012a, p. 134), como a maioria dos teóricos em que baseamos este estudo, são enfáticas em afirmar que, em toda produção de texto escrita, o locutor estabelece um “projeto de dizer” e, para desenvolvê-lo, “opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede às escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente” ao que se pretende veicular. E, ainda, acrescentam que a referenciação é um processo decorrente de escolhas intersubjetivas que direcionam a construção e reconstrução dos referentes no decorrer do processo de escrita.

As escolhas intersubjetivas e as formas de manusear os elementos linguísticos em um texto revelam o grau de metacsciência textual e, ainda, os conhecimentos que o aluno possui armazenados em sua memória cognitiva. As habilidades de processamento discursivo-textuais são desenvolvidas em associação com as experiências socioculturais vivenciadas por cada um desses estudantes individualmente, permitindo-lhes a aquisição de conhecimentos, seja do tipo enciclopédico, linguístico, das situações comunicativas e de suas regras, dos gêneros e tipologias textuais, etc. Conseqüentemente, o desempenho de cada um em suas produções de texto é consequência dos hábitos particulares de leitura, da participação em eventos de letramento e da sua formação familiar e escolar.

Assim, quando o professor ensina na escola conhecimentos do tipo procedural, a exemplo do que fizemos em nossa intervenção, orientando-os a estruturar as cadeias referenciais por uso de expressões nominais, o aluno precisa ter um acervo de elementos léxico-semânticos adquiridos pelas experiências socioculturais para poder acessá-lo em favor da produção de sentido do texto. O fato de os textos 1 e 2 revelarem um emprego menos actualizado dos objetos de discurso, enquanto, no texto 3, os objetos são escolhidos e (re)categorizados em favor da orientação argumentativa do texto, torna visível a diferença de domínio da metacsciência textual de cada um.

Segundo Roncarati (2010, p. 20), a metaconsciência textual é um mecanismo que associa conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociointerativos à intertextualidade e ao dialogismo, permitindo, por meio da memória cognitiva, ativar e entender a “fabricação e a integração dos sentidos”. As atividades de interpretação estão diretamente associadas à compreensão do delineamento das cadeias referenciais que constituem os textos. A dificuldade em integrar as porções textuais pode ser resultante da falha dos leitores em retomar os referentes muitas vezes introduzidos em parágrafos ou capítulos anteriores e de associar informações e atributos novos a referentes distintos, principalmente quando, entre os referentes, são inseridos comentários e reflexões paralelamente à introdução contínua de novos referentes, tornando o processo de apreensão dos sentidos uma operação complexa, que se não dominada, resulta em descontinuidades, levando-os “a perder o fio da meada” do texto. Isso justifica a dificuldade dos alunos em compreender o sentido global do texto, principalmente se esse for extenso, ao final de sua leitura.

Passamos a seguir para a análise do *corpus II*, coletado ao final das atividades de intervenção, para analisarmos se os alunos conseguiram organizar melhor os seus textos em relação aos aspectos discursivos e referenciais.

O *corpus II* se restringiu a amostra de 26 textos produzidos a partir da reescrita e do refazimento da crônica inicial. Para compor esse *corpus*, eliminamos do *corpus I* um texto em nível intermediário, por se aproximar da estrutura de uma crônica reflexiva e um texto em nível baixo por apresentar estrutura composicional própria do gênero notícia.

Cada texto do *corpus II* foi lido em paralelo com a releitura do texto correspondente ao *corpus I*. Novamente restringimos a análise das (re)categorizações em torno de referentes relacionados aos personagens principais da narrativa.

Em uma leitura inicial, percebemos que houve um avanço significativo em relação ao uso de estratégias de (re)categorização dos referentes, apesar de essa melhora não ser suficiente para considerarmos que o nível de escrita dos alunos progrediu a olhos vistos, incorrendo-nos em sofismas. O confronto entre as 26 produções de texto final do *corpus II* em comparação com os 26 textos escritos pelos mesmos alunos no *corpus I* revelou uma tentativa dos alunos em buscar formas alternativas de retomar o referente através de processos de categorização por sinonímia, hiperonímia, nomeação e diminutivos e, em menor ocorrência, por recategorização. No entanto, os resultados revelam a necessidade de um aprofundamento contínuo da abordagem de estratégias referenciais para que, em um prazo mais longo, os alunos melhorem ainda mais

o nível de escrita. O Quadro 3 retrata o nível de escrita apresentado pelos alunos no *corpus I* e *corpus II*.

<i>Corpus I</i>		<i>Corpus II</i>	
Padrão de desempenho quanto à progressão referencial	Quantidade de alunos	Padrão de desempenho quanto à progressão referencial	Quantidade de alunos
Nível baixo	12	Nível baixo	07
Nível intermediário	10	Nível intermediário	15
Nível recomendado	4		4
	Total: 26		Total: 26

**Quadro 3- Comparativo do nível de escrita dos alunos em relação à apropriação das estratégias referenciais no *corpus I* e *II***

Fonte: Elaboração da autora, Montes Claros, 2015

Para exemplificarmos as nossas análises, retomaremos os textos (1) e (2) utilizados para exemplificação do nível baixo e intermediário quanto à apropriação das estratégias referenciais. Em termos de nível de escrita, os textos mantiveram-se estáveis, apresentando, no entanto, uma tentativa positiva de eliminar as repetições indesejadas e de recategorizar o referente. Observe, a seguir, como o aluno João procurou reestruturar as cadeias referenciais, apesar de apresentar ainda dificuldade em estruturar os elementos linguísticos.

**(4) O mendigo e o cachorro (texto integral)**

Aluno João do 9º ano

Numa manhã bem chuvosa, um cachorro e o dono dele andam tentando achar um lugar para dorme e um raio a tinge a árvore logo a frente outro ção se machuca e o honen pego o animal e eles acho un lugar para descansar no dia seguinte ele levaria o dog ao canil e o senhor vai o cachorro tinha quebrado a perna melhora para ele leva o dog com ele se passaram os 1 mês e ele pego o dog ficaram cansados no dia seguinte o homem foi atropelado ø foi para o hospital ø ficou 3 meses no hospital mas ele fico depre o honen acho o abrigo e la ele dornil por dias quando o cachorro tinha somido e o dono do cachorro estava la esperando Roger e a senhora disse.

— Obrigado por cuidar do mel canzinho para mim ele fuzil de casa e eu procurei por todo canto nesses o senhor sozinho para casa eu vou tudo R\$ 200,00 por ter cuidado do mel cachorro la e o honen comeso atrabalhar e teve a sua casa e uma família.

Fonte: *corpus II*

É possível perceber que o aluno buscou diversificar as formas de designação e retomada dos referentes. Enquanto no *corpus I*, as retomadas do referente “o mendigo” foram realizadas pelas expressões “dono”, “o homem”, pelo pronome “ele” e pela elipse; no *corpus II*, percebemos o acréscimo das expressões anafóricas “Roger” (nomeação), “o senhor” (sinonímia) e “o senhor sozinho” (expressão definida mais modificador). As anáforas utilizadas

privilegiaram relações correferenciais e cossignificativas. Apesar de a expressão “o senhor” denotar respeito e referência a uma possível idade avançada e o modificador “sozinho” acrescentar circunstância a esse fato, não houve alterações de sentido tão significativas se comparadas ao referente ativado “o mendigo”. O mesmo aconteceu com o referente “outro cachorro”, que além das formas referenciais “cachorro”, “ele” e “cachorro machucado”, agora apresenta o uso de “o animal”, “dog” e “cãozinho” como hiperônimo, designação alternativa e diminutivo, respectivamente. No entanto, as cadeias referenciais foram estruturadas de forma frágil, dificultando a processabilidade cognitiva e discursiva.

Em vários trechos do texto de João, percebemos lacunas nas relações de sentido e de contextualização dos eventos narrados. Entre as ações de procurar um local para dormir, achar um canil e um veterinário para atender ao cachorro, ser atropelado e se internar em um hospital e, ainda, após tudo isso, encontrar-se com a dona do animal, várias cadeias referenciais poderiam ter sido mais bem estruturadas. Faltou-lhe propriedade linguística para descrever e reelaborar as informações sobre o mundo, integrando-as ao longo das sentenças e dos parágrafos. Roncarati (2010, p.22-23) afirma que a organização textual-interativa envolve complexas relações entre linguagem, mundo e pensamento que determinam a escolha das expressões referenciais, colaborando para a produção de um discurso coerente. A incoerência, por sua vez, sinaliza a “inabilidade em organizar o conteúdo relevante em relação às partes constituintes de um texto”. Isso justifica a permanência do aluno no nível baixo de apropriação da escrita em relação aos processos referenciais.

Já ao analisar a reescrita do texto (2) pela aluna Maria, notamos avanços mais significativos na estruturação das cadeias referenciais, como se observa pela leitura do texto a seguir:

(5) **A amizade de um cão e um homem** (texto integral)

Aluna Maria do 9º ano

O homem estava dormindo ao lado do posto de saúde, quando o acordou e o viu um cachorro. O morador de rua saiu para catar latinha para viver, e o cãozinho foi junto a ele, todos os lugares que João ia o peludinho seguia.

O catador de latinhas estava ficando doente e o ficou um bom tempo só deitado e Bidu ao seu lado. Ele um pouco melhor sem conseguir andar direito achou um cabo de vassoura e o foi caçar um modo de sobreviver.

Bidu criou um afeto com João, e como ele não estava aguentando muita coisa e tinha dias que o tava sem alimentar, o cao já acostumado sair pela rua pedindo alimento na casa das pessoas, impediu que seu dono fosse e o foi sozinho.

O companheiro do senhor, foi onde costumava pedir comida e com o rabinho balançando, a mulher entendeu o que ele foi fazer lá e colocou arroz e feijão, aborbora e carne em uma vasilha e na sacola e pendurou no pescoço do animal ele levou-a até o moço.

Cada dia que passava o idoso ia ficando mais doente. No outro dia o super cão foi buscar alimento de novo mas a dona que o dava tinha viajado. Eles ficaram cinco dias sem alimentar.

O homem não aguentando mais pegou o cabo de vassoura e  $\emptyset$  foi ver se arranjava alguma coisa para comer.

Mas quando João tava indo atravessar a rua, um caminhão havia passado e o motorista não viu o senhor e atropelou e  $\emptyset$  não resistiu e  $\emptyset$  morreu. O herói ficava ao redor do corpo o tempo inteiro, ele tão esperto que cavou um buraco e  $\emptyset$  rastou o corpo e  $\emptyset$  colocou la dentro e  $\emptyset$  tampou-o com a terra que tinha cavado. Bidu de tanta tristeza, fome e sede não aguentou muito tempo e  $\emptyset$  morreu do lado do corpo de seu dono.

Fonte: *corpus II*

Em um comparativo com as cadeias referenciais em torno dos referentes “*um homem*” e “*um cachorro*” no *corpus I*, percebemos que a aluna Maria procurou realizar algumas recategorizações, mostrando evolução de sentido. Observe como as novas cadeias ficaram estruturadas.

CR1: um homem → o homem →  $\emptyset$  →  $\emptyset$  → o morador de rua → ele → João → o catador de latinhas →  $\emptyset$  → ele →  $\emptyset$  → João → ele →  $\emptyset$  → dono → o moço → o idoso → o homem →  $\emptyset$  → João → o senhor →  $\emptyset$  →  $\emptyset$  → do corpo → o corpo → o corpo → corpo de ... dono.

CR2: um cão → um cachorro → o cãozinho → o peludinho → Bidu → Bidu → o cão → seu →  $\emptyset$  → o companheiro do senhor → o rabinho → ele → do animal → o super cão → o herói → ele → tão esperto →  $\emptyset$  →  $\emptyset$  →  $\emptyset$  → Bidu →  $\emptyset$ .

Na CR1, o referente evolui de “*um homem*” qualquer a alguém identificado como “*João*”, passando por sua condição de “*morador de rua*”, sua ocupação e forma de sobrevivência “*catador de latinhas*” até a referência à idade “*o idoso*”. Também há uma remissão ao referente por anáfora associativa quando se retoma “*um homem*” pela expressão “*o corpo*”.

Da mesma forma na CR2, utilizaram-se expressões referenciais diferenciadas para retomar o referente “um cão”. Entre elas: sinonímia (cão, cachorro, cãozinho), hiperonímia (animal), nomeação (Bidu), todas em relação de correferência e cossignificação. Da mesma forma, a pronominalização (ele, seu) e a elipse ( $\emptyset$ ), usadas sem alteração de sentido. As escolhas lexicais mais significativas foram pelo uso dos objetos “peludinho”, “o companheiro do senhor”, “super cão” e “herói”, alterando as relações de sentido. Primeiro, a substantivação do adjetivo, por indicar uma característica física do cachorro desconhecida até a sua enunciação e, ao mesmo tempo, denotar carinho, afeição; segundo, por operar uma recategorização ao denominar esse animal como “*o companheiro*”, “*o herói*” o “*super cão*”, justificando as atitudes, antes incoerentes, de um cachorro deixar de comer o que encontra de alimento para levar para o seu dono.

Maria conseguiu contextualizar melhor os fatos narrados, eliminando a repetição que empobrecia o texto em nível de informatividade e justificando as ações do cachorro. Como recurso de retomada de referente também se destaca a anáfora indireta que, por relação meronímica, se usou “*rabinho*”, uma parte do corpo em retomada ao todo “*cachorro*” e a predicação atributiva “*tão esperto*”. Percebemos que, ao longo dessas análises, a aluna desenvolveu um monitoramento sobre a sua escrita, almejando aprofundar as relações de sentido.

Os textos (4) e (5) são bem representativos de todos os outros demais textos que compuseram a amostra do *corpus II*. De um lado temos alunos em nível baixo que buscaram estratégias de designação alternativa dos referentes, demonstrando uma compreensão das atividades realizadas na intervenção, mas que não conseguiram produzir textos claros e proficientes devido às dificuldades de monitorar os instrumentais linguísticos mais formais da superfície textual. Por outro lado, os alunos em nível intermediário obtiveram êxito, estruturando de forma mais organizada as cadeias referenciais e explorando o uso de recategorização dos referentes.

Ao confrontarmos o *corpus I* com o *corpus II*, principalmente os textos de nível baixo e intermediário, percebemos que, mesmo apresentando avanços na estruturação de cadeias referenciais, ainda é necessário que esses alunos melhorem a estrutura do texto. Segundo Koch (2009), a escolha dos referentes passa pela dimensão da percepção-cognição, o que aponta para a necessidade de nossos alunos aprofundarem as relações de sentido do texto, de forma subjetiva, criativa, explorando os recursos expressivos com cunho valorativo. Isso implica pensar o texto como uma atividade discursiva, principalmente por se tratar do gênero crônica, em que a referenciação pode propor caminhos alternativos para reelaborar expressivamente os fatos do cotidiano.

À luz das análises realizadas e dados obtidos, percebemos que a etapa de intervenção desta pesquisa atendeu aos objetivos iniciais. De um modo geral, os textos constituintes do *corpus II* apresentaram uma estruturação de cadeias referenciais mais eficientes que as utilizadas no *corpus I*. A partir de estratégias de manipulação das formas nominais definidas e indefinidas, das relações de sinonímia, hiperonímia, associações semânticas e predicções atributivas, os alunos procederam a uma (re)categorização dos referentes, evitando a repetição literal desnecessária, aprofundando o nível de informatividade do texto e, conseqüentemente, a progressão temática.

Não obstante os avanços apresentados, importante considerar que os alunos deram apenas alguns passos em relação à apropriação da metacsciência textual. Muitas outras questões precisam ser aprofundadas para permitir-lhes manusear com mais propriedade e segurança os mecanismos textuais-discursivos. Os alunos precisam compreender uma das máximas apontada por Cavalcante (2013, p. 108-110), sobre a atividade de referenciação ser uma negociação entre interlocutores. Muitas lacunas de sentido presentes nos textos estão associadas ao fato de o aluno escrever para si mesmo e, em sua mente, interpretar o que escreveu como algo lógico. Da mesma forma que, como leitores, realizamos um esforço cognitivo para compreender os textos alheios, esses alunos, como produtores devem começar a se esforçar mais, cognitivamente, na produção dos próprios textos.

Encerramos nossas análises frisando que o trabalho em torno do ensino de estratégias de produção de texto na escola é processual e deve ser ancorado em práticas metodológicas que revelem aos alunos a multiplicidade de fenômenos decorrentes da linguagem em uso, ou seja, a linguagem inserida em contextos reais de produção de sentido. A partir de um trabalho direcionado para práticas discursivas e produções de texto contextualizadas, é possível, de forma processual, ir instrumentalizando o aluno com conhecimentos ativos sobre as diversas formas de dizer e compreender a realidade. Isso exige um trabalho articulado, envolvendo as habilidades de leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos e, ainda, o envolvimento ativo de diversos sujeitos sociais entre os quais se destacam professores e alunos, além de outros, representativos das instituições escola e família.

### **Considerações Finais**

Concluimos que o trabalho com a recategorização representou um exercício valioso e, assim, deve fazer parte de práticas recorrentes em sala de aula, despertando os alunos para perceber como os recursos léxico-semânticos são articulados em prol das intenções comunicativas. A escola precisa promover vivências socioculturais diversificadas em estreita relação com as práticas de leitura, ensinar o aluno a fazer a leitura do mundo e a compreender o mundo nas leituras que se faz. O incentivo à leitura, à compreensão das especificidades intersubjetivas em se usar uma expressão e não outra, à percepção da intertextualidade, da internalização de conhecimentos diversificados, da ampliação de vocabulário, torna o aluno mais apto a compreender as relações discursivas.

A abordagem de estratégias de introdução e retomada de referentes, por meio de anáforas correferenciais, recategorizadoras, associativas e indiretas, revelou que a articulação

de cadeias referenciais é determinante para a construção de sentido do texto e sua coerência. Diante disso, trabalhar esses aspectos em sala de aula é fundamental para sanar muitas dificuldades dos alunos relacionadas com habilidades de leitura, interpretação e organização lógica de ideias nas produções de texto, uma vez que os processos referenciais dão acesso a conhecimentos prévios, integrantes do acervo cognitivo de estratégias operacionais, decisivos para a articulação das relações sintáticas, morfológicas e semânticas da língua.

### Referências

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

CIULLA e SILVA, Alena. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, vol. 21, n. 2, jul. 2008. Disponível em: [http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Ingedore\\_Koch.pdf](http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Ingedore_Koch.pdf). Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A* 14 (número especial). São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

\_\_\_\_\_; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.



RONCARATI, Claudia. *Cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

*Recebido em 29 de maio de 2018.  
Aceito em 21 de setembro de 2018.*