



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**GERCIANE LIMA DE MIRANDA**

**OS MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES DO GÊNERO**  
**RELATÓRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA PRODUZIDO POR ALUNOS DO**  
**ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA**

**2022**

GERCIANE LIMA DE MIRANDA

**OS MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES DO GÊNERO  
RELATÓRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA PRODUZIDO POR ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística  
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

Miranda, Gerciane Lima de.

os movimentos retóricos em introduções do gênero relatório de pesquisa científica produzido por alunos do ensino médio / Gerciane Miranda. – 2023.

118 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 1, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.

1. Referenciação. 2. Gêneros textuais. 3. Ensino. I. Título.

CDD

---

GERCIANE LIMA DE MIRANDA

OS MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES DO GÊNERO RELATÓRIO  
DE PESQUISA CIENTÍFICA PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.  
Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 06/05/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Pereira Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Dores Nogueira Mendes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rose Maria Leite de Oliveira  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A Deus que me sustenta, guia meus passos e ilumina minha mente. À minha mãe, Maria Jacinta Lima, por me acompanhar desde as primeiras letras, por ser minha primeira Mestra, e maior incentivadora.

## AGRADECIMENTOS

(Sou grato para com aquele que me fortaleceu,  
Cristo Jesus, nosso Senhor!  
1 Timóteo 1:12)

A Deus, por me fazer forte na fraqueza, por ser minha base, meu sustento e minha fortaleza.

Aos meus pais, pelo empenho em favor de minha formação, e por acompanharem com orgulho e alegria os meus passos e conquistas em níveis mais elevados de escolarização. Vocês são minha inspiração. Sou forte, porque vocês sempre foram fortes por mim, meus irmãos, e por nossa família.

À minha orientadora, professora Ana Célia Clementino Moura, por todos os ensinamentos acadêmicos e para a vida, pela confiança e segurança depositadas em mim e que me fizeram acreditar ser capaz de finalizar com êxito essa jornada, e por toda compreensão, atenção, responsabilidade e amabilidade com que conduziu e acompanhou todo o processo de realização desta pesquisa.

Aos professores Messias Dieb, Maria das Dores e Meire Virginia, que contribuíram decisivamente para esta dissertação ao participarem da banca que qualificou seu projeto.

Aos meus companheiros e amigos de trajetória acadêmica Marcos Randall, Geana Barbosa, Alverbênia, Aline Motta, Angelyna Mello, pela amizade, trocas terapêuticas, motivação, apoio e incentivo, que foram afaços fundamentais durante toda essa etapa de formação.

À EEMTI Balbina Jucá de Albuquerque, na pessoa de seus gestores, professores e alunos, por contribuírem de forma decisiva para a composição do corpus *desta* pesquisa.

Aos meus sobrinhos João Miguel e João Gabriel, cuja presença trouxe alegria a dias de estudo solitários.

Ao meu namorado, Otto Magalhães, que sempre torceu por mim, pelo companheirismo e compreensão diante do desafio da execução desta pesquisa.

À CAPES, instituição financiadora e parceira dessa pesquisa.

À SEDUC-CE, por me disponibilizar o tempo necessário para o engajamento nesse projeto, e absolutamente fundamental para a qualidade da pesquisa desenvolvida.

*É apaixonante ver como o trabalho realizado em solidão se transforma numa experiência partilhada com muitíssimas pessoas que convergem num mesmo ponto.*

(Auster, Paul. Em:

<https://www.citador.pt/frases/citacoes/t/escrita/50>)

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da seção de Introdução dos relatórios de pesquisa produzido por alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da rede estadual, com o objetivo principal de analisar aspectos linguísticos formais e estruturais presentes na seção Introdução do gênero relatório de pesquisa científica, produzido na disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Partindo do pressuposto de que por ser um gênero pertencente ao domínio discursivo acadêmico, o gênero relatório de pesquisa científica possui movimentos prototípicos que pertencem a macroestrutura do gênero e faz com que ele seja reconhecido como tal pelos membros da comunidade pertencentes ao domínio discursivo acadêmico, buscamos identificar os movimentos retóricos presentes na seção Introdução dos relatórios analisados, à luz da proposta sociorretórica de Swales para o estudo de gêneros textuais. Considerando a coesão textual como um dos elementos estruturais indispensáveis para a construção textual discursiva do gênero analisado, buscamos também identificar ao analisar a seção Introdução dos relatórios, as estratégias de coesão referencial responsáveis por introduzirem e recuperarem o referente que atua como núcleo do tema, objeto de pesquisa, de cada relatório analisado; e as estratégias de coesão sequencial utilizadas para o estabelecimento de relações semânticas e discursivas entre as orações, enunciados ou sequências do texto. Para tanto utilizamos a abordagem sobre a coesão referencial de Ingedore Koch (2007), (2014), (2018), que trata a coesão como ferramenta para o avanço informacional e argumentativo do texto. Discutimos ainda acerca da importância das estratégias de coesão identificadas e analisadas no processo de continuidade e progressão textual. Por fim, constatamos, por meio da análise qualitativa do corpus constituído por cinco relatórios de pesquisa produzidos por alunos da primeira série do ensino médio matriculados na disciplina NTPPS, que os movimentos retóricos mostraram uma presença que podemos considerar constante na distribuição das informações na seção analisada; e que as estratégias apresentadas pelos alunos tanto para construção das cadeias referenciais de seus objetos de pesquisa quanto para o estabelecimento das relações semânticas e discursivas estabelecidas entre as orações, enunciados ou sequências do texto, por meio da coesão sequencial, evidenciaram que ocupam diferentes estágios de desenvolvimento de escrita da modalidade referente ao gênero solicitado, no caso relatório de pesquisa científica, bem como de apropriação do discurso acadêmico-científico. Considerando os resultados apontados, acreditamos fornecer contribuições para o ensino de língua portuguesa, por meio da

consolidação dos movimentos retóricos, bem como de estratégias de coesão para a construção de gêneros textuais discursivos pertencentes ao domínio discursivo acadêmico.

**Palavras-chave:** referenciação; articuladores textuais; gêneros textuais; ensino.

## **ABSTRACT**

This paper presents an analysis of the Introduction section of research reports produced by students in the first grade of high school from a full-time school in the state network, with the main objective of analyzing formal and structural linguistic aspects present in the Introduction section of the scientific research report genre, produced in the subject Center of Work, Research and Social Practices (NTPPS). Based on the assumption that because it is a genre belonging to the academic discursive domain, the scientific research report genre has prototypical movements that belong to the macrostructure of the genre and make it to be recognized as such by community members belonging to the academic discursive domain. We seek to identify the rhetorical movements present in the Introduction section of the analyzed reports, in the light of Swales socio-rhetorical for the study of textual genres. Considering as one of the indispensable structure elements for the construction of the analyzed genre, we also seek to identify, when analyzing the Introduction of reports section, the referential cohesion strategies responsible for introduction and recovering the referent that acts as the nucleus of the theme, the object of research of each report analyzed; and the sequential cohesion strategies used to establish semantic and discursive relation between clauses, utterances or sequences in the text. We use the approach to referential cohesion of Ingedore Koch (2007), (2014), (2018), which treats cohesion as a tool for the informational and argumentative advancement of the text. We also discussed the importance of the cohesion strategies identified and analyzed in the process of continuity and textual progression. Finally, we found, through the qualitative analysis of the corpus consisting of five research reports produced by students of the first grade of high school enrolled in the NTPPS subject, that the rhetorical movements showed a presence that we can consider constant in the distribution of information in the analyzed section; and that the strategies presented by the students both for the construction of the reference chains of their research objects and for the establishment of the semantic and discursive relations established between the clauses, utterances or sequences of the text, through sequential cohesion, showed that they occupy different stages of writing development of the modality referring to the requested genre, in this case the scientific research report, as well as appropriation of the academic scientific discourse. Considering the results pointed out, we believe we provide contributions to the teaching of the Portuguese language, through the consolidation of rhetorical movements, as well as cohesion strategies for the construction of discursive textual genres belonging to the academic discursive domain.

**Keywords:** referencing; textual articulators; textual genres; teaching.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.....   | 37  |
| Quadro 2 - Trabalhos com aplicação do modelo CARS.....  | 38  |
| Quadro 3 - Temáticas discutidas nos relatórios .....  | 56  |
| Quadro 4 - Recorrência dos movimentos retóricos na seção de introdução.....   | 57  |
| Quadro 5 - Recorrência dos passos retóricos em seções de introdução de relatórios de pesquisa. ....                         | 66  |
| Quadro 6 - Cadeia referencial de “suicídio” .....   | 72  |
| Quadro 7 - Cadeia referencial de “automutilação” .....  | 74  |
| Quadro 8 - Cadeia referencial de “bullying” .....   | 77  |
| Quadro 9 - Cadeia referencial de “lixo” .....   | 81  |
| Quadro 10 - Cadeia referencial de “esporte” .....   | 82  |
| Quadro 11 - Expressões referenciais remissivas presentes em T1, T2, T3, T4, T5.....   | 83  |
| Quadro 12 - Recorrência das expressões referenciais remissivas em seções de introdução de relatórios de pesquisa. ....      | 86  |
| Quadro 13 - Recorrência dos mecanismos de coesão sequencial frástica em seções de introdução de relatórios de pesquisa..... | 106 |

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 - Recorrência dos movimentos retóricos na seção de introdução .....                                       | 57 |
| Gráfico 2 - Recorrência dos passos retóricos do Movimento 1 em seções de introdução de relatórios de pesquisa.....  | 61 |
| Gráfico 3 - Recorrência dos passos retóricos do Movimento 2 em seções de introdução de relatórios de pesquisa.....  | 63 |
| Gráfico 4 - Recorrência dos passos retóricos do Movimento 3 em seções de introdução de relatórios de pesquisa. .... | 65 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>1 LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS: CONTRIBUÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA SOB O OLHAR DA PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA</b>         |            |
| 1.1 Perspectiva de língua .....  | 21         |
| 1.2 Perspectiva de texto .....   | 23         |
| 1.3 Gênero e o ensino de língua .....  | 25         |
| 1.4 Domínio Discursivo Acadêmico e o Ensino. ....  | 29         |
| <b>2 PROPOSTA SOCIORRETÓRICA DE SWALES PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS:</b>  |            |
| 2.1 Elementos característicos dos gêneros.....   | 34         |
| 2.2 O modelo CARS .....  | 36         |
| <b>3 REFERENCIAÇÃO:</b>  |            |
| 3.1 A Coesão Referencial .....   | 39         |
| 3.2 Formas Remissivas Gramaticais e Lexicais .....   | 42         |
| 3.3 Coesão sequencial.....   | 44         |
| <b>4 NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS): DESENVOLVENDO CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS PARA A VIDA:</b> |            |
| 4.1 NTPPS: Como se configura? .....  | 48         |
| 4.2 Educação pela pesquisa.....  | 49         |
| <b>5 METODOLOGIA</b>   |            |
| 5.1 Método de abordagem.....   | 52         |
| 5.2 Delimitação do universo e amostra.....   | 52         |
| 5.3 Descrição da coleta dos dados.....   | 53         |
| 5.4 Procedimento de análise dos dados .....  | 53         |
| <b>6 ANÁLISE DE DADOS</b>  |            |
| 6.1 A organização retórica.....  | 55         |
| 6.2 Expressões referenciais remissivas .....   | 69         |
| 6.3 Coesão sequencial frástica .....   | 94         |
| 6.3.1 Encadeamento por justaposição .....  | 94         |
| 6.3.2 Encadeamento por conexão .....   | 98         |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>115</b> |

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que muitas e diversificadas são as facetas da linguagem, e que muitos são seus campos, suas áreas, ou linhas, e possibilidades de investigação, como pesquisas, ou seja, como processos investigativos que contemplem desde seu processo de formação, descrição e aquisição, até uma análise de seu comportamento, sua atuação e seu funcionamento nas produções interações discursivas tanto na modalidade verbal como na escrita. Desse modo, pretendemos contribuir com as pesquisas referentes a esse macrocampo por meio da investigação de uma atividade linguística de produção textual de um gênero científico dentro da modalidade escrita.

Entendemos caber, sobretudo, à escola o papel de dar a conhecer e desenvolver os instrumentos heurísticos que possibilitem o acesso e o desenvolvimento das modalidades escrita e oral da linguagem, por meio da construção de um saber formal e sistematizado, com o sentido de formar para um movimento eficaz dentro do campo das práticas comunicativas.

Percebemos tanto a partir da leitura de livros e trabalhos acadêmicos sobre escrita, como de nossa experiência em sala de aula, que a recusa de muitos alunos, quando solicitados deles a produção textual de um gênero específico, decorre muitas vezes não de um desinteresse pela língua, mas de uma insegurança na sua capacidade de estruturar adequadamente um texto, ou do seu desconhecimento do texto solicitado. Assim, junto-me à voz de outros colegas, para explicitar a necessidade de pensar e desenvolver estratégias para o desenvolvimento da competência escrita em língua materna dos alunos.

Dessa forma, a partir do exposto, nossa visão enquanto docente de língua portuguesa é a de que precisamos e devemos tanto encontrar maneiras, formas de realizar um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos quanto pensar estratégias e intervenções que possam estimular e potencializar em nossos alunos a capacidade de lidar com a maior diversidade possível de tipos textuais de forma produtiva e eficaz, a partir dos conteúdos e contextos discursivos com os quais se defrontam em suas vivências diárias.

Desejamos, deste modo, com o intuito de contribuir para o alcance dessa finalidade, identificar e refletir, a partir da análise da seção de introdução do gênero relatório de pesquisa científica, solicitado na disciplina de Núcleo de Trabalho Pesquisa

e Práticas Sociais (NTPPS), de que forma está se dando a apreensão pelos alunos da organização retórica, bem como de fatores estruturantes pertinentes a este gênero que faz parte do domínio discursivo acadêmico.

Por consequência, ressaltamos a importância de pesquisas que reflitam e viabilizem práticas e intervenções pedagógicas que possibilitem aos alunos superar dificuldades referentes ao processo de escritura do gênero relatório de pesquisa científica solicitado na disciplina de Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), possibilitando-lhes um processo significativo de aprendizagem e eficácia na relação com a escrita do referido gênero.

Motivados por esse desejo, propomo-nos realizar uma reflexão a partir da questão sobre que movimentos retóricos podem ser encontrados na produção textual do gênero relatório de pesquisa científica de alunos da primeira série do ensino médio, de uma escola estadual de tempo integral, matriculados na disciplina de Núcleo de Trabalho Pesquisa e Produção para o Desenvolvimento Social (NTPPS), buscando identificar se os alunos contemplam em seus textos os movimentos que científica e prototipicamente, de acordo com o modelo CARS - que consiste num modelo desenvolvido por John M. Swales para o estudo de gêneros textuais - devem estar presentes nas introduções de gêneros acadêmicos, como é o caso do relatório de pesquisa.

Muitas são as variáveis que estão envolvidas no desenvolvimento do processo de escrita, no entanto, pretendemos nos ater às que dizem respeito à natureza do objeto de nossa análise, o gênero relatório de pesquisa. Pretendemos realizar o contato com essas variáveis, através da identificação e reflexão a partir dos textos dos alunos de fatores textuais micro (formas remissivas) e macroestrutural (movimentos retóricos). Pretendemos, também, por meio da análise dos textos, identificar que movimentos pertinentes à seção introdução foram consolidados por eles, com o intuito de perceber a apropriação do gênero acadêmico (escrito), relatório de pesquisa, por esses alunos da primeira série do ensino médio.

Os estudos relativos aos gêneros do discurso constituem-se como uma área abrangente, motivo pelo qual é considerada como um campo com diferentes perspectivas e caminhos de estudo, o que tem proporcionado pesquisas relevantes para o campo da linguística textual e da linguística aplicada, bem como contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Desse modo, entendemos ser o trabalho metodológico em sala de aula, com gêneros textuais em contextos sociocomunicativos concretos, uma ferramenta essencial para que os alunos desenvolvam estratégias de compreensão e escrita. Conforme Shuman (1993), por meio dos gêneros, que apresentam formas de padronização estáveis, podemos observar as habilidades da escrita. Em nosso caso, habilidades de estrutura composicional requeridas pela natureza discursiva e pragmática do gênero abordado.

Dos trabalhos considerados como mais relevantes para esta pesquisa, destacamos, inicialmente, Marcuschi (2008), por trazer importantes noções e esclarecimentos acerca do estudo dos gêneros textuais; Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) por contemplarem a proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais.

No que diz respeito ao estudo dos gêneros, Marcuschi (2008) faz uma análise destes na oralidade e na escrita, realiza ainda uma reflexão sobre os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino, e o uso dos gêneros textuais em sala de aula. Compartilhamos da noção do autor de que o discurso é constituído por uma enunciação em que entram os participantes e a situação sócio-histórica de enunciação, além de aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero.

Levamos também em conta, para nossas reflexões, a articulação que Marcuschi (2008) faz entre texto, discurso e gênero como imbricados para dar conta do texto como objeto empírico. Entendemos objeto empírico como material comunicativo que se adequa e corresponde ao papel social (gênero) que lhe foi atribuído intencionalmente. Para Marcuschi (2008), fundamentando-se em (Coutinho 2004, p. 35-37), “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”.

Acreditamos, assim como Marcuschi (2008, p. 150), que o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade, por advirem dela e por realizarem aí todo seu processo de produção e cristalização. Não pretendemos aqui atribuir ao gênero uma estrutura rígida e fixa, pois muitos são os estudos e as pesquisas que nos levam a considerar os gêneros como entidades dinâmicas, porém acreditamos ser fundamental para o aluno conhecer e se apropriar da estrutura “cristalizada” - no sentido de movimentos retóricos convencionados para o gênero dentro do domínio discursivo ao

qual pertence - do gênero produzido, com o fim de atingir determinado objetivo, “pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação” (p. 150).

Encontramos em Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) um capítulo sobre o modelo de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. A introdução do referido capítulo informa ser a obra de Swales “voltada para aplicações em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais” (p.108), por isso acreditamos ser a perspectiva teórica do autor pertinente para a análise do gênero relatório de pesquisa, produzido pelos alunos da disciplina NTPPS, que pretendemos analisar, uma vez que é um gênero pertencente ao domínio discursivo acadêmico.

Consideramos esta teoria como fundamental para nossa pesquisa por perceber nos trabalhos do autor o intuito de que os aprendizes se apropriem das características dos gêneros textuais para que consigam ter uma experiência exitosa na produção do texto do gênero estudado. Pretendemos ainda expor as definições de gênero, comunidade discursiva e propósito comunicativo desenvolvidas por Swales.

Os trabalhos de Koch (2011, 2014, 2018) constituem nossa base teórica para explicar os pressupostos sobre coesão referencial, e a partir dessa explicação verificar quais estratégias de coesão referencial se encontram presentes na seção introdução dos textos dos alunos na construção da cadeia referencial do referente que atua como seu objeto de estudo (tema). Os estudos da autora também nos fornecem subsídios sobre a questão da coesão sequencial que nos permitem traçar uma reflexão sobre seu uso e atuação como mecanismo de progressão textual nos textos analisados.

Selecionamos, dentre importantes trabalhos, as obras supracitadas, por apresentarem posicionamentos e discutirem aspectos relacionados à questão de gêneros, texto e ensino. Assim, consideramos essas produções fundamentais no direcionamento das perspectivas que iremos adotar neste trabalho em meio à diversidade de teorias existentes em torno da questão de textos, gêneros, escrita e ensino.

Esta pesquisa nasce da percepção de que muitos alunos do ensino básico apresentam resistência a propostas de atividades que envolvam a modalidade escrita e de que quanto mais formal o gênero solicitado maior se torna essa resistência. Acreditamos que essa resistência ocorra, dentre outros fatores, devido à falta de contato, e, conseqüentemente, de experiência na forma de atuar com o gênero solicitado.

Assim, nós nos propomos analisar aspectos linguísticos formais e estruturais presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa científica, produzido na disciplina NTPPS, por alunos da primeira série do ensino médio, com o fim de compreender se os alunos estão atendendo, de forma adequada em seus textos, às características composicionais micro e macroestruturais próprias gênero abordado.

Para o alcance desse objetivo, buscamos nessa pesquisa, constatar os movimentos retóricos presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa científica produzido por alunos da primeira série do ensino médio, à luz da proposta sociorretórica de Swales para o estudo de gêneros textuais; identificar estratégias de coesão referencial utilizadas, na seção introdução do gênero relatório de pesquisa, como procedimento de manutenção temática; detectar marcas linguísticas de sequenciação frástica presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa que atuam como mecanismos de progressão textual.

Debruçamo-nos também sobre os trabalhos de Lima (2001), Santos (2011) e Silva (2015), que nos serviram de referência por diferentes aspectos. Apoiamo-nos em Lima (2001), por abordar em seu estudo a progressão referencial em produções textuais do ensino médio; em Santos (2011), por tratar sobre coesão referencial e ensino, assim, temos em comum com o autor o fato de refletir acerca de implicações provenientes dos usos que os alunos fazem das expressões referenciais na e para a construção do texto; em Silva (2015), por termos em comum com o autor o traço de trabalhar com um gênero pertencente ao domínio acadêmico: o relatório de pesquisa.

Dentre as várias perspectivas teóricas em curso, de acordo com Marcuschi (2008), entendemos que este trabalho contemplará uma perspectiva sociorretórica com atenção voltada para língua materna, tendo em vista que refletimos em nossa pesquisa sobre o tratamento sociorretórico do gênero do gênero textual discursivo relatório de pesquisa na modalidade escrita, por meio da análise e identificação de estágios (movimentos e passos) mais ou menos recorrentes na seção introdução desse gênero, sob à luz da proposta sociorretórica de Swales (1990) para análise de gêneros textuais acadêmicos.

Com o intuito de desenvolver um percurso que contribua para o alcance do objetivo dessa pesquisa buscamos apresentar no primeiro capítulo noções de língua, texto, gêneros e ensino, que nortearão a construção do pensamento aqui apresentado a partir da análise dos textos. Também nesse capítulo apresentamos uma reflexão sobre os

gêneros discursivos acadêmicos. No segundo capítulo apresentamos o modelo de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais (modelo CARS), bem como as definições de gênero, comunidade discursiva e propósito comunicativo desenvolvidas pelo autor.

No terceiro capítulo, destacamos o estudo das questões relativas às expressões referenciais vistas sob a ótica da referenciação, com destaque para a anáfora e suas possibilidades de construção. Nesse mesmo capítulo tratamos ainda da coesão sequencial, pontuando os mecanismos de sequenciação que consideramos pertinentes para os objetivos dessa investigação.

No quarto capítulo discorremos sobre a implantação do Programa NTPPS pela SEDUC-CE nas escolas da rede estadual de ensino, como também da proposta curricular da disciplina para o ensino médio. Pontuamos também nesse capítulo a abordagem metodológica da educação pela pesquisa adotada ao longo de todo o ensino médio, na disciplina que foi implantada em 2012, e a posterior orientação do Documento da BNCC em 2017, para adesão no ensino do modelo de abordagem adotado na disciplina NTPPS.

No quinto capítulo, fazemos a exposição de aspectos metodológicos com a descrição do contexto e do universo da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, e descrição do *corpus* utilizado. No sexto capítulo, voltamo-nos para a análise do *corpus*, constituído por relatórios produzidos por alunos da primeira série do ensino médio, visando detectar os movimentos retóricos presentes na seção introdução, como também estratégias de coesão utilizadas como procedimentos de manutenção temática e progressão textual.

No último capítulo, traçamos as considerações finais, nas quais assinalamos os principais resultados encontrados, as contribuições que esse estudo permitiu proporcionar para o ensino e para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, bem como procuramos pontuar novas perspectivas de investigação para o fortalecimento da produção textual.

## **1. LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS: CONTRIBUÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA SOB O VIÉS DA PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA**

Acreditamos que a articulação entre língua, texto e gênero funciona como um potente tripé para refletirmos acerca do ensino da produção de textos escritos. Por isso pretendemos, nesse capítulo, tanto apresentar a perspectiva de língua, texto e gêneros textuais discursivos que correspondem à visão na qual nos baseamos para guiar, para traçar nossa análise, como abordar a articulação, como realizar uma explanação sobre a forma como esses conceitos se encontram imbricados no processo de ensino e aprendizagem.

### **1.1 Perspectiva de língua**

Falar da teoria de gêneros do discurso implica falar de texto que, por sua vez, implica falar de língua, pois, de forma geral, podemos afirmar que se trata de um estudo sobre a língua. Assim, então, acreditamos aqui produzir um estudo sobre um modo de interação entre os estudantes e a língua, por intermédio da produção escrita do gênero relatório de pesquisa científica desenvolvido ao longo da disciplina NTPPS.

Decidimos adotar, entre as várias noções de língua, a posição que a toma como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, pois, em nossa perspectiva, consideramos o texto tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.

Coadunamos, portanto, com o pensamento de Marcuschi (2008) que considera a língua como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados.

Continuando na linha de raciocínio de Marcuschi (2008), compartilhamos da noção de língua, também apresentada pelo autor, como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. Em suma, a língua serve aos nossos propósitos comunicativos de interação como meio de inserção, engajamento e atuação social.

Há muito é consenso entre linguistas teóricos aplicados que o ensino de língua deva dar-se através de textos, estando essa abordagem também presente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que regem o ensino de língua portuguesa na educação básica em âmbito nacional, estadual e municipal. Porém, o que nos causa preocupação, decorrente sobretudo das avaliações externas de aprendizagem, é o modo como essa diretriz está sendo posta em prática, uma vez que lidamos enquanto professores da educação básica com resultados de baixo desempenho dos alunos na área de língua portuguesa em avaliações externas de âmbito estadual (SPAECE) e nacional (ENEM).

Efetivamente, a Secretaria de Educação do Ceará tem se empenhado em desenvolver políticas voltadas para a educação por meio da promoção de formações e programas voltados para formação continuada de professores e gestores, avaliações diagnóstica para aferição do desenvolvimento da aprendizagem em Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino da educação básica estadual, bem como elaboração, disponibilização e distribuição, para as escolas, de material estruturado de Língua Portuguesa com foco nos saberes identificados como críticos, ou seja, saberes cuja aprendizagem ainda não foi consolidada pelos alunos.

Ressaltamos, porém, que todo esse esforço, além de precisar ser contínuo, deve atuar como uma corrente que deve ter como fim a relação de ensino professor-aluno na sala de aula, com o intuito de que esse movimento cíclico que parte das orientações dos documentos oficiais, passe pela promoção de políticas públicas de aperfeiçoamento da educação e chegue na sala de aula, podendo alcançar, dessa forma, tanto a melhoria dos resultados dos índices e indicadores das avaliações externas, como também do desempenho dos alunos de forma individual, bem como de sua formação de forma integral.

Compreendemos que várias são as possibilidades de se trabalhar com o texto, porém nos distanciamos da prática de um ensino descontextualizado que utilize o texto apenas como pretexto para o trabalho normativo, para nos voltarmos para um trabalho com o texto que valorize a reflexão sobre a língua e não só o trabalho normativo.

Sabemos que o estudo da língua enquanto sistema explica com excelência vários aspectos de seu funcionamento. Porém, defendemos que o trabalho com o texto não se restrinja a esse aspecto, mas que a abordagem com textos leve em conta sua atuação nas práticas sociais, que os textos sejam vistos, situados em contextos sociointerativamente relevantes.

Assim, entre os aspectos abordados em Marcuschi (2008), que postula uma compreensão heterogênea de língua, entendemos ser o que contempla este trabalho, o que considera a língua “uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”. (2008, p.64)

Percebemos, dessa forma, um imbricamento entre língua, sujeito e sociedade na construção dos eventos discursivos e, conseqüentemente, no processo de construção e reconstrução dos objetos discursivos. A esse respeito, afirma Koch (2014, p. 32) que

a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Essa mesma mobilização de conhecimentos mencionada por Koch para a abordagem dos encadeamentos discursivos, deve fazer-se presente também no tratamento, no modo de lidar com os textos, além de atuar como um fator que tem uma importante contribuição para a construção e, conseqüentemente, aferição e identificação do sentido pretendido no texto, tema que abordaremos na próxima seção.

## **1.2 Perspectiva de texto**

Quanto à noção de texto, adotamos a definição desenvolvida por Beaugrande (1997) que postula ser o texto um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Não podemos deixar de mencionar ainda que os critérios de textualização devem ser considerados como critérios de relevância para o acesso à produção de sentido e que produzem a textualidade. Vale ressaltar, porém, que, em consonância com Marcuschi (2008), a ausência desses critérios não se constitui um entrave nem um impedimento para que se tenha um texto.

Segundo Marcuschi (2008), o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.

Partindo dessa premissa, o escritor para conseguir operar sobre conteúdos e atuar com eficácia em contextos socioculturais nos quais está inserido, precisa lançar mão de estratégias para conseguir atingir seu propósito comunicativo., levando em consideração a cena enunciativa em que se encontra.

Para Kleiman (in MARCUSCHI, 2008), a partir dos anos 1990, passou-se a adotar uma nova visão de texto, visão orientada pelos estudos do letramento, ciências sociais, sociolinguística interacional, análise do discurso crítica, entre outros.

Sabemos que dada configuração linguística só atuará como texto na medida em que conseguir produzir efeitos de sentido. Assim, enquanto estudiosos preocupados com o aprimoramento da competência comunicativa de nossos alunos, devemos nos empenhar, enquanto docentes, no sentido de lhes proporcionar cada vez mais possibilidades de uma atuação adequada no uso da linguagem em diferentes situações de comunicação.

Faz-se necessário mencionar aqui a tríade autor-texto-leitor como pressuposto para o entendimento do texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores. Com isso podemos perceber que o leitor, com toda sua bagagem de conhecimentos que leva para a leitura, é peça fundamental no processo de construção de sentido.

Assim, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

A bagagem de conhecimentos portada pelo leitor na interação com o texto também conhecida como conhecimentos individuais, conhecimentos prévios, conhecimentos enciclopédicos ou conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, sendo, muitas vezes, decisivos para a produção de sentido a partir do material linguístico. Dessa forma, na maioria dos casos, para que a compreensão ocorra de modo satisfatório, o leitor deve ativar conhecimentos quando da interação com o texto, conseguindo construir, assim, a coerência do texto, movimento essencial e determinante no processo de compreensão. “Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Acreditamos que o escritor ativa, bem como utiliza, esse seu conjunto de conhecimentos durante seu processo de escrita para selecionar, interpretar informações e construir sua linha de raciocínio argumentativa que lhe permite desenvolver e estruturar seu texto de acordo com a intenção comunicativa pretendida.

Juntamo-nos à voz de outros pesquisadores no sentido de sublinhar a questão da complexidade que envolve o processo de compreensão, uma vez que, por mais que funcione como um lugar de construção de uma leitura, exige-se por parte do leitor um engajamento e uma boa vontade no intento de alcançar o propósito comunicativo autorizado pelo texto e pelo autor.

Portanto, levando em conta as considerações realizadas, entendemos que a construção de sentidos tanto na leitura quanto na escrita se encontra nas diversas formas de comunicação, nos diferentes gêneros, a partir dos quais o professor ensina, ou seja, o professor seleciona o gênero adequado ao conteúdo a ser explorado e organiza suas aulas com base neles. Compreendendo que assim deve ocorrer o ensino, na próxima seção, abordaremos a noção de gênero e seu uso como estratégia de ensino.

### **1.3 Gênero e o ensino de língua**

Como seres sociais que somos, devemos nos capacitar no intuito de participar e agir eficazmente por meio de nossa inserção social de forma que possamos ter acesso pleno e atuar da forma mais igualitária possível na esfera sociodiscursiva.

Acreditamos ser o domínio dos gêneros textuais discursivos uma medida potente no caminho para uma participação social plena, ou seja, que consigamos utilizar eficazmente nossas habilidades comunicativas, quando forem solicitadas com o intuito de alcançar um fim, um objetivo, uma vez que os gêneros textuais discursivos são constituintes de nossas práticas diárias. Sendo assim, por esse motivo eles nos estão sendo constantemente solicitados. Compartilhamos com o pensamento de Marcuschi (2008) para quem os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.

Em nossa prática social, dentro da qual também incluímos nossa prática em sala de aula, podemos perceber que, muitas vezes, por mais que os indivíduos não possuam um saber teórico sistematizado do estudo dos gêneros textuais discursivos, conseguem reconhecê-los e

lidar com esses gêneros, conseguindo, muitas vezes, atender ao propósito comunicativo do gênero com o qual estão dialogando.

Esse conhecimento tácito acerca de gêneros textuais discursivos, num primeiro momento, pode ser considerado inconsciente ou inato, e nós o atribuímos ao engajamento social, uma vez que, como partícipes de situações comunicativas rotineiras internalizamos características gerais nas quais nos apoiamos para identificar os gêneros com os quais nos deparamos em nossas práticas sociais e culturais. Este conhecimento, proveniente das situações comunicativas rotineiras, é utilizado pelos indivíduos não só para reconhecimento dos gêneros com os quais entram em contato em suas práticas comunicativas, como também para a sua decisão quanto ao gênero que devem produzir em diferentes contextos comunicativos.

Pautamo-nos para essa afirmação no caráter de aspecto convencional da teoria dos gêneros do discurso, que permite o reconhecimento dos gêneros pela sociedade, que se orienta para exercer esse reconhecimento dos gêneros, nos contextos específicos nos quais eles são usados, propósitos comunicativos compartilhados, uso de formas discursivas e léxico-gramaticais características.

Através de uma possível convenção e observação de atuação na prática social, Marcuschi (2008) propõe a identificação dos gêneros usando pelo menos um desses critérios: 1. forma estrutural (gráfico; rodapé; debate; poema); 2. propósito comunicativo (errata; endereço); 3. conteúdo (nota de compra; resumo de novela); 4. meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail); 5. papéis dos interlocutores (exame oral; autorização); 6. contexto situacional (conversação espontânea; carta pessoal).

Consideramos de fundamental importância que, no caso do gênero solicitado, relatório de pesquisa científica, por pertencer a um domínio discursivo com o qual os alunos não têm contato em suas práticas discursivas diárias, que consiste no domínio do discurso acadêmico, os alunos consigam observar todos os aspectos citados por Marcuschi para a identificação dos gêneros, uma vez que, sabe-se que não se trata de um gênero fácil para os participantes inseridos – até mesmo experientes – na comunidade discursiva em que esse gênero é (ou pelo menos deveria ser) mais recorrente, quanto mais para os alunos que apenas estão entrando em contato com esse gênero que não fazia parte do seu repertório discursivo. Dessa forma, se configura num desafio para eles realizar adequadamente os movimentos retóricos esperados na construção de texto científico do gênero solicitado.

Escrever para aprender ciências é uma orientação pedagógica que suscita questões delicadas no que se refere à relação de completude que deve existir entre o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo próprios de todo gênero, principalmente, quando – grosso modo – ocorre o erro no âmbito do conhecimento científico e tecnológico. (Costa, 2017, p.178)

Uma vez que nossa vivência é permeada pela linguagem, realizada por meio de discursos manifestados através dos gêneros textuais discursivos orais e escritos, é que visualizamos a relevância da investigação dos gêneros no sentido de um acesso consciente dos usuários da língua como parte integrante de seu conhecimento comum de forma a facilitar a prática comunicativa. A respeito da nossa exposição à diversidade de gêneros, assegura Marcuschi (2008, p. 207) que:

há muito mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações linguísticas que praticamos no dia-a-dia na modalidade escrita. As civilizações em que a escrita tem um papel central nas tarefas do dia-a-dia, mormente no comércio, indústria e produção do conhecimento, tendem a diversificar de maneira acentuada as formas textuais utilizadas. Essa tendência torna de algum modo difícil a vida do cidadão comum, que já não consegue dominar com facilidade essa verdadeira selva textual. Por isso é importante que nos dediquemos a entender melhor essa questão.

Nesse sentido, é que defendemos uma prática de ensino dos gêneros escritos tomando cada um deles de forma situada em contextos de práticas reais como forma de aproximação e identificação por parte dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Baseado em Heinemann & Viehweger (1991), observa Marcuschi (2008) que os falantes lançam mão de conhecimentos de três grandes sistemas cognitivos para processar seus textos. Essas três esferas do saber são: I- saber linguístico; II- saber enciclopédico; III- saber interacional.

É muito comum que, baseados nestes conhecimentos, os interlocutores consigam identificar o gênero dos textos com os quais entram em contato. Em nossa perspectiva, o ideal seria que o interlocutor recorresse a esses conhecimentos de forma integrada para reconhecer e operar, de forma produtiva, com os diferentes gêneros textuais discursivos que circulam na sociedade. Acreditamos não ser imprescindível, para o reconhecimento do gênero, uma atuação síncrona desses sistemas cognitivos, uma vez que o interlocutor pode, com o domínio de um desses conhecimentos conseguir operar de forma positiva para o reconhecimento do gênero.

Um novo modo discursivo que vem ganhando atenção de estudiosos e merece nossa atenção são os gêneros textuais no domínio da mídia virtual. Ora, sabemos que os gêneros, por si só, são dinâmicos, flexíveis e históricos. Sabemos ainda que alguns podem desaparecer e que novos gêneros surgem dentro do domínio social, principalmente para atender a uma demanda comunicacional cada vez mais

condicionada por ferramentas tecnológicas. Assim, faz-se necessário pautar essa perspectiva que cada vez mais vem ganhando espaço, que são os gêneros emergentes na mídia social.

Diante disso faz-se necessária a captação de como se configuram esses gêneros por meio do ensino, pois, uma vez que funcionam como uma prática social é preciso que saibamos operar com eles. Encontramos aí uma nova e promissora situação de letramento.

Uma outra forma de atuação dos gêneros, verificada sobretudo em anúncios publicitários, consiste em uma mistura de gêneros, que seria, como sugere Marcuschi (2008), uma mescla de gêneros em que um deles assume a função de outro. Expressada de diferentes formas por estudiosos, elegemos intergenericidade, usada por Marcuschi (2008), como a expressão que melhor traduz o fenômeno.

Ao analisar alguns trabalhos sobre o tema, percebemos em seus direcionamentos, que o ensino dos gêneros pelo viés da transgressão, por ser mais dinâmico e participativo, pode contribuir para que os alunos se tornem leitores mais eficientes visto que desenvolverão seus conhecimentos sobre as várias roupagens assumidas pelos gêneros. Existe nessa nova forma de atuação dos gêneros uma reelaboração nos modos de ler um texto, que contempla diferentes formas de letramentos, necessidade observada por Dionísio (2011) devido à multimodalidade, advinda dos novos arranjos tecnológicos.

Conforme afirma Lazarini (2013, p. 44),

o ato de ler não pode se resumir apenas ao mero exercício da decodificação linguística; é preciso que esse ato capacite os alunos a hierarquizar e relacionar ideias, a compreender informações subliminares, a inferir a partir do que leem, associando o que o texto diz ao seu conhecimento de mundo. Só assim poderemos ter uma leitura plena de significado para esses alunos.

Analogamente às capacidades requeridas no ato da leitura, sabemos que por mais que os textos se realizem por meio dos gêneros, o contato ocasional com eles não é suficiente para que os alunos consigam identificar e produzir todos os gêneros escritos e orais, sobretudo os mais formais. Daí a necessidade de sistematizar esse ensino de forma a oferecer ao nosso aluno a possibilidade de conseguir lidar eficazmente com uma diversidade de gêneros de forma que possa eleger aquele que melhor se adequa ao

seu objetivo em um dado contexto discursivo, potencializando, assim, sua atuação e seu engajamento social.

Vemos em muitos dos documentos que orientam o ensino, tais como os PCN, DCRC, e mais atualmente a BNCC, orientações que contemplam uma abordagem de ensino dos gêneros com o objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos. No entanto, falta um empenho maior desde os manuais tradicionais de ensino de língua portuguesa até a atuação dos próprios professores, no sentido de adotarem práticas que visem desenvolver a competência comunicativa dos alunos de forma mais efetiva e completa, integrando saberes para a construção do conhecimento, pois muitas vezes o trabalho com os gêneros em sala de aula acontece levando em conta apenas a apreensão da estrutura textual.

Entendemos serem variadas as causas que podem atuar para a presença desse quadro, desde a não aquisição e utilização de materiais adequados, ou seja, que tenham uma maior eficácia para os fins pretendidos, a uma não qualificação dentro da formação dos professores que lhes possibilite essa prática.

Por conseguinte, como professora pesquisadora que sou, acreditamos que, para além de especularmos e nos determos nesta ou naquela causa, devemos contribuir para um ensino eficaz no sentido de capacitar nossos alunos para que possam se apropriar dos gêneros, para que consigam alcançar suas expectativas nas distintas práticas sociais, em que estiverem inseridos, desenvolvidas em diferentes domínios discursivos, uma vez que, “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Compartilhamos do pensamento de Dolz & Schneuwly (1998) que, assim como Bakhtin (1979), distinguem três dimensões essenciais, pensadas como forma de operacionalizar o gênero: 1) os conteúdos que se tornam decidíveis no gênero; 2) a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

Consideramos o trabalho com os movimentos retóricos também uma dimensão que deve ser considerada como forma de operacionalizar o gênero, uma vez que

possibilita e contribui para o reconhecimento do texto, como sendo um protótipo do gênero pretendido, pelos membros da comunidade discursiva pertencentes ao domínio no qual o gênero encontra-se inserido.

Assim, por compreendermos que os gêneros com os quais atuamos estão inseridos em domínios discursivos, esboçamos na próxima seção algumas reflexões sobre o relatório de pesquisa como pertencente ao domínio dos gêneros textuais discursivos acadêmicos e sua correlação com os gêneros textuais discursivos captados pela modalidade escolar.

#### **1.4 Domínio Discursivo Acadêmico e o Ensino**

Durante sua trajetória de formação na Educação Básica, os alunos são estimulados a lidarem com diferentes gêneros os quais lhes são solicitados, seja por meio da leitura, retextualização, produção oral e escrita desses nas diferentes disciplinas do currículo. Acreditamos que os gêneros com os quais os alunos lidam durante essa etapa de sua formação podem ser considerados como pertencentes à modalidade discursiva escolar ou educacional. Entendemos como pertencentes a essa modalidade diferentes gêneros textuais discursivos, que fazem parte dos diferentes domínios discursivos, que têm como finalidade atuar como instrumentos de aprendizagem através de sua utilização como meio para realização de exercícios de aprendizagem na escola.

Consideramos ser inviável uma lista de gêneros classificados como específicos de tal modalidade, devido à realidade heterogênea da Educação Básica Brasileira e à preocupação da disciplina de Língua Portuguesa em abordar o ensino do maior número possível de gêneros, no intuito de proporcionar ao aprendiz uma atuação efetiva e competente nas práticas de leitura e escrita em sociedade. Conforme Koch (2011, p. 55),

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

A par da realidade mencionada, optamos pela utilização da nomenclatura de gêneros pertencentes à modalidade discursiva escolar, para distingui-los dos gêneros textuais discursivos que exercem sua função social na sociedade dentro de sua respectiva modalidade e domínio discursivo, como o acadêmico.

Por gêneros acadêmicos, entendemos aqui, aqueles caracterizados, conforme restringe Maingueneau (2005), ora pelo domínio de produção e divulgação de saberes acadêmicos, tais como conferências, palestras, mesas-redondas, comunicações, teses etc., ora pelo suporte material específico, os periódicos acadêmicos especializados (resenha, artigo, ensaio, entrevista, relatório etc.) (Carvalho, 2017, p. 197).

Podemos afirmar que, já desde o ensino médio, no estado do Ceará, os alunos vivenciam na disciplina NTPPS o fazer científico através de todos os movimentos envolvidos no processo de construção do gênero relatório de pesquisa, pertencente ao domínio discursivo acadêmico, desde a escolha e delimitação do tema, idealização do projeto de produção do gênero, até atendimentos aos propósitos comunicativos próprios da comunidade acadêmica.

Destacamos, ainda, que, ao produzirem um gênero pertencente ao domínio acadêmico, devem levar também em consideração as condições específicas de produção desse gênero, como especificidades da linguagem, recursos gramaticais e normas do texto científico.

Para Carvalho (2017), a escrita do gênero acadêmico deve observar regras gerais estabilizadas pelos órgãos de normalização competentes, e por mais que os gêneros acadêmicos não sejam estruturados do mesmo modo, os textos abrigam elementos canônicos em sua estrutura esquemática que os enquadram como pertencentes a uma determinada ordem discursiva. No caso deste estudo, um gênero pertencente à ordem do domínio acadêmico.

Acreditamos, assim, que o domínio da estrutura esquemática do gênero que o aluno tem que produzir é condição *sine qua* para a aceitação desse gênero pela comunidade de membros pertencente ao domínio discursivo no qual o gênero está enquadrado, no caso, o acadêmico, como também condição para uma possível subversão do gênero. “As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar de forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade” (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p.115).

Entendemos, a partir do exposto que, ao trabalhar com um gênero próprio do discurso acadêmico, o aluno assume, mesmo que implicitamente, o compromisso de realizar o potencial do gênero, por meio de sua estrutura esquemática. Tal compromisso, além de exigir uma grande responsabilidade, constitui-se um desafio, pois deverá

dominar a linguagem própria do meio acadêmico ao interagir com textos e produções com propriedades complexas e linguagem com características diferenciadas das quais está habituado, enfrentando, ainda, durante o processo de produção, ao entrar na ordem discursiva do discurso acadêmico, o confronto com outros modos de dizer próprios desse discurso.

Dessa forma, é de suma importância que sejam explicitadas para os alunos, além da composição estrutural do gênero com o qual trabalharão, os critérios que caracterizam a ordem discursiva à qual o gênero relatório de pesquisa pertence, no caso, a ordem do discurso acadêmico-científico. Deve-se ainda explicitar que esses critérios devem ser não só apresentados, mas discutidos em sala de aula do ensino médio, de modo a possibilitar ao aluno ter conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, próprios desse gênero da esfera acadêmica.

Como vimos, o relatório de pesquisa é um gênero próprio do domínio acadêmico que tem como propósito apresentar o relato de uma experiência com o rigor científico. Em Lakatos; Marconi (1992) encontramos um capítulo intitulado *projeto e relatório de pesquisa*. Após explicitar a estrutura do projeto de pesquisa, com uma explanação posterior de cada item da estrutura apresentada, as autoras expõem a estrutura do relatório de pesquisa que, para elas, é compreendida pelas seguintes partes: a) apresentação; b) sinopse; c) sumário; d) introdução; e) revisão da bibliografia; f) metodologia; g) embasamento teórico; h) apresentação dos dados e sua análise; i) interpretação dos resultados; j) conclusões; k) recomendações e sugestões; l) apêndices; m) anexos; n) bibliografia.

Vale ressaltar que as autoras discriminam os itens que compõem, ou seja, que devem ser realizados em cada parte da estrutura apresentada. Mencionaremos, no entanto, apenas os itens concernentes à introdução, tendo em vista ser a seção a qual nos dedicaremos nesta pesquisa.

De acordo com a autora, a introdução engloba os itens: a) objetivos (formado pelos movimentos: tema, delimitação do tema, objetivo geral, objetivos específicos), b) justificativa, c) objeto (formado pelos movimentos: problema, hipótese básica, hipóteses secundárias, variáveis, relação entre variáveis).

Em seguida, ao explicar cada parte da estrutura do relatório, as autoras afirmam haver poucas diferenças entre a apresentação do projeto e a do relatório.

Também salientam que a função do relatório consiste em demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa, apresentando todos os dados pertinentes e significativos, apontando, inclusive, resultados inconclusivos, quando for o caso.

Consideramos o capítulo referido como essencial em obras e manuais de metodologia científica, uma vez que apresenta um exemplo de modelo estrutural do gênero relatório de pesquisa com uma explicação de cada parte que compõe sua estrutura, o que consiste em um conhecimento valioso tanto para alunos que estão tendo o primeiro contato com esse gênero quanto para professores que buscam conhecimento e material de apoio para trabalhar com o gênero referido. Registramos, porém, que entre as obras e manuais de metodologia científica que encontramos e analisamos, foram poucas as que fizessem menção ou apresentasse noções básicas do gênero relatório de pesquisa.

Tendo em vista nosso intuito de contribuir com o conhecimento e fomento dos estudos do gênero relatório de pesquisa científica, apresentamos, no capítulo seguinte, a proposta sociorretórica de Swales para o estudo de gêneros textuais que utilizaremos como categoria de análise com a intenção de identificar de que forma está se dando a organização das informações nos relatórios de pesquisa escritos pelos alunos da primeira série do ensino médio, matriculados na disciplina NTPPS, que se constituem o *corpus* de nossa análise.

## **2. PROPOSTA SOCIORRETÓRICA DE SWALES PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Nesse capítulo, faremos uma explanação da abordagem e dos elementos característicos dos gêneros, desenvolvidos por Swales, sua definição de gênero, como também da descrição do modelo CARS, também desenvolvido pelo referido autor, para aplicações em análises de gêneros textuais.

### **2.1 Elementos característicos dos gêneros**

Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Swales acredita que “o conhecimento do gênero, que depende de conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, é uma ferramenta primordial para quem trabalha com textos em situações profissionais” (p. 110). Entendemos que essa visão se adequa para o ensino da produção escrita pautada em um gênero específico, por meio de um ensino que proporcione, cada vez mais, uma visão ampla do funcionamento e atuação

Assim, com relação ao trabalho de desenvolvimento e apropriação do protótipo de um gênero textual discursivo, cremos na hipótese de que a aprendizagem dos movimentos retóricos pertencentes ao gênero trabalhado e produzido pelo aluno funciona como um guia para que ele consiga organizar e textualizar sua intenção ilocucionária tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Segundo as autoras, a abordagem sobre gêneros textuais e ensino desenvolvida por Swales teve, entre suas influências, estudos das estratégias usadas para leituras com objetivos variados. Para Swales, leitores que conhecem bem a área com a qual estão em contato utilizam estratégias processuais dependendo de cada situação de leitura. Assim, também, acreditamos que essa influência tenha levado o autor a traçar o mesmo paralelo para o gênero, uma vez que quanto maior for o domínio do indivíduo da tipificação do gênero mais exitosa será sua experiência processual de escrita. Outra de suas influências constituem-se em pesquisas na área da aprendizagem.

Somos adeptos, assim como Swales, de uma abordagem analítica que analisa exemplares de gêneros para deles tanto extrair como também deduzir fatores retóricos, como, por exemplo, a classificação de um discurso, que poderiam não ser notados.

De acordo com as autoras, inspirado nos campos de estudos de folclore, dos estudos literários, da linguística, e de retórica, Swales postula alguns elementos

característicos dos gêneros. O primeiro seria a ideia de classe: “O gênero é uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável” (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p. 113).

A segunda característica mencionada pelas autoras é a de propósito comunicativo. Segundo elas, “na definição de 1990, Swales sustenta a posição de que o propósito comunicativo é o critério de maior importância porque o propósito motiva uma ação e é vinculado ao poder” (p. 113). A terceira característica dos gêneros referida é a prototipicidade, que atribui o pertencimento de um texto a um determinado gênero se possuir os traços descritos para o gênero em sua definição.

A quarta característica do gênero refere-se à razão ou à lógica subjacente ao gênero, que consiste nas convenções esperadas em um gênero para atingir a um propósito reconhecido pela comunidade discursiva. Assim, a partir do exposto no tocante à quarta característica, defendem as autoras que “a razão, vinculada às convenções do discurso, estabelece restrições em termos de conteúdo, posicionamento e forma” (p. 114). Com base nos exemplos do autor, citamos como exemplo o convite, reconhecido pelos membros da comunidade como uma solicitação de presença ou participação em um evento, e que em termos de conteúdo esperasse como certo encontrar informações como dia, horário e local do evento a ser realizado.

A quinta característica mencionada consiste nos termos atribuídos ao gênero pela comunidade discursiva. Swales mostra que alguns destes termos elaborados pelos membros ativos e mais experientes da comunidade podem fazer referência ao propósito do gênero como em “sessão de revisão”, ou ao momento em que ocorre o evento, como em “exame final”. Porém, Swales admite que pode acontecer de as atividades associadas a um gênero mudarem, e cita como exemplo a palestra, que pode ocorrer como um monólogo ou como um evento interativo. “Por causa disso, segundo Swales, a análise do gênero deve levar em consideração o comportamento comunicativo efetivo dos membros para dar conta da evolução do gênero e para refletir adequadamente as funções dos gêneros” (p. 114).

Tendo esboçado os elementos característicos dos gêneros para Swales, explicitamos a definição de gênero apresentada pelas autoras, proposta por Swales em 1990.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (Swales, 1990, p. 58).

Encontramos, ainda nesse capítulo, a informação de que em um artigo escrito em coautoria com Inger Askehave, Swales revê o conceito de propósito comunicativo, e os autores passam a tomar então, em uma nova conceituação, o propósito comunicativo como consequência do resultado da análise, ou seja, não é mais visto como uma característica predominante ou evidente, mas como um critério manifestado a partir da análise do gênero.

## **2.2 O modelo CARS**

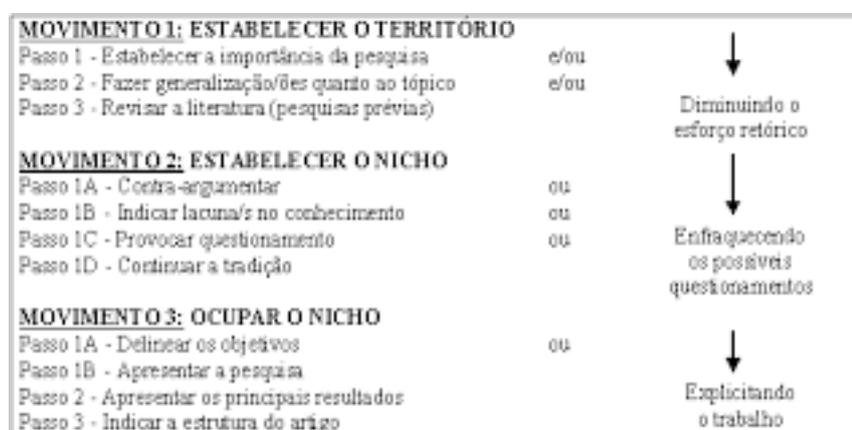
Elegemos o modelo CARS (create a research space) de Swales, como categoria de análise para esta pesquisa, por ser voltado para aplicações em análises de gêneros textuais. Pretendemos utilizar um dos princípios adotados pelo autor em seus trabalhos, que consiste em utilizar a análise textual para iluminar o gênero, no intuito de constatar o conhecimento, adquirido pelos alunos, do gênero relatório de pesquisa, por meio da verificação da apreensão de elementos e características pertinentes ao gênero em questão, a partir da análise textual da seção de introdução dos textos produzidos pelos alunos.

Assim, a adesão pelo princípio mencionado, e adotado pelo autor em seus trabalhos, consiste, sobretudo, pela compatibilidade de nossos objetivos com os dos trabalhos aplicados de Swales que, segundo as autoras “visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem-sucedido as características do gênero” (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p. 108).

Dessa forma, pretendemos utilizar o modelo de análise elaborado pelo autor, por ser o estudo de um gênero nosso objeto de pesquisa, além de sentirmo-nos contemplados pela abordagem de Swales também por sua abordagem ser voltada por uma reocupação com o ensino de produção de textos. Optamos por utilizar o termo “modelo” conforme opção terminológica adotada pelas autoras para se referirem à concepção metodológica de Swales.

O modelo CARS (create a research space), desenvolvido por Swales, teve como base a análise de introduções de artigos. Na primeira versão do modelo, os resultados “apontaram uma regularidade de quatro movimentos (moves), a saber: movimento 1 - estabelecer o campo de pesquisa; movimento 2 – sumarizar pesquisas prévias; movimento 3 – preparar a presente pesquisa; movimento 4 – introduzir a presente pesquisa” (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p. 120).

Devido a algumas limitações do modelo, percebidas por outros pesquisadores, o autor reformulou o modelo inicial e sintetizou os quatro movimentos a três, acrescentando alguns passos em cada um dos movimentos, como se pode verificar na figura abaixo.



Fonte: A construção de um modelo de análise do gênero artigo acadêmico experimental (AAE): ensinando, negociando e compartilhando conhecimentos. Paiva, 2019

Pretendemos utilizar esse último modelo apresentado como referência para a análise das introduções dos relatórios de pesquisa produzidos pelos alunos da primeira série do ensino médio matriculados na disciplina de NTPPS.

Muitos pesquisadores já utilizaram a proposta teórico-metodológica de Swales em suas pesquisas. Apresentamos a figura 2, com pesquisas que mostram a aplicabilidade do modelo CARS a diferentes gêneros.

**QUADRO 2**  
Tentativas de aplicação do modelo CARS

| PESQUISADORES                                 | APLICAÇÕES DO MODELO CARS                                       |
|---|---|
| Wood (1982)                                   | em seções de métodos e resultados em textos de química          |
| Dudley-Evans (1986)                           | em seções de introdução e discussão de dissertações de mestrado |
| Crookes (1987)                                | em textos científicos de diversas áreas                         |
| Motta-Roth (1995)<br>e Araújo (1996)          | em resenhas de livros   |
| Aranha (1996)                                 | em introduções de artigos de pesquisa                           |
| Santos (1995); Motta-Roth<br>e Hendges (1996) | em resumos de artigos de pesquisa                               |
| Biasi-Rodrigues (1998)                        | em resumos de dissertações                                      |
| Bernardino (2000)                             | em depoimentos dos alcoólicos anônimos                          |
| Hendges (2001)                                | em seção de revisão da literatura                               |
| Bezerra (2001)                                | em resenhas acadêmicas  |
| Dudley-Evans (2001)                           | em ensaios acadêmicos   |

Fonte: Elaboração própria, a partir do texto de Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 122).

Fonte: RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.

É interessante observar que a aplicação do modelo CARS, conforme se vê na figura 2, não se deu apenas em trabalhos constituídos por gêneros textuais discursivos pertencentes exclusivamente à área de estudos do domínio discursivo acadêmico, mas também em um trabalho com o gênero depoimento, utilizado nas interações verbais de um grupo on-line de Alcoólicos Anônimos, o que evidencia a possibilidade de abrangência do modelo a outras áreas e domínios discursivos.

### 3. REFERENCIAÇÃO

#### 3.1 A Coesão Referencial

De acordo com Koch (2017), a referenciação constitui uma atividade discursiva. Assim, a textualização do mundo por meio da linguagem consiste num processo de (re)construção do real.

O produtor, durante o processo de textualização, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (Koch 1999, 2002).

Por mais que tal questão não se constitua objetivo de investigação desta pesquisa, tenho a impressão de que o material linguístico do qual os alunos dispõem para realizar suas escolhas para representar estados de coisas, consiste em seu conhecimento pessoal adquirido durante sua trajetória escolar, o que nos leva a considerar que cada texto apresenta seu repertório próprio de estratégias referenciais, pautadas no conhecimento pessoal do produtor.

Dessa forma, é fundamental que o aluno adquira conhecimento sistematizado dos mecanismos de referenciação, para que possa, a partir de suas intenções comunicativas, construir a referência do objeto textual, que se constitui como referente em construção, com o intuito de alcançar as intenções comunicativas pretendidas, uma vez que “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (Koch, 2017).

Segundo Koch (1997), na constituição da memória discursiva, estão envolvidas, como operações básicas, as seguintes estratégias de referenciação:

- Construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo;
- Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco);

- Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.

No caso desta pesquisa pretendemos identificar as estratégias referenciais que dizem respeito a um único referente, objeto textual, que corresponde ao tópico central, ou seja, ao tema de cada relatório analisado. Ao lado dessa identificação, estaremos observando as estratégias de referenciação, que constituem a memória discursiva, desde a introdução no texto do objeto textual, sua reconstrução, ou reativação, bem como sua possível desfocalização.

Koch (1997), recorrendo aos termos cunhados por Prince (1981), afirma serem de dois tipos os processos de construção de referentes textuais. A ativação no modelo textual pode ser “ancorada” e “não ancorada”.

Conforme a autora, tem-se uma introdução não ancorada quando é introduzido no texto um objeto de discurso totalmente novo; já a introdução ancorada se dará sempre que um novo objeto de discurso for introduzido, sob o modo do dado, por meio de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação, consideradas como anáfora associativa e anáforas indiretas.

Uma vez ativado no modelo textual, a manutenção em foco do objeto através das cadeias referenciais ou coesivas “pode realizar-se por meio de recursos de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos etc.), bem como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.)” (Koch, 1997, p.72).

Para Koch (2018) a coesão, diz respeito aos recursos semânticos mobilizados com propósito de criar textos. Já para Marcuschi (1983, p.16) os fatores de coesão são definidos como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”. Para o autor, a coesão não se trata de condição necessária nem suficiente para a criação do texto, pois existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. (KOCH, 2018, p.17).

É interessante observarmos que Marcuschi aborda a questão da coesão afirmando existirem textos destituídos de recursos coesivos, levando em consideração os fatores de coesão que dão conta, ou seja, presentes na superfície do texto. No entanto, é relevante pontuar que se consideramos os fatores de coesão como aqueles que também dão conta da estruturação da sequência profunda do texto, então a coesão torna-se indispensável para a criação do texto, uma vez que podemos estabelecer coesão pela continuidade no nível do sentido.

Logo, a coesão existe, mesmo que estabelecida por estratégia distinta da presença explícita de conectores linguísticos textuais, mas que conseguem, porém, exercer a mesma função atribuída a estes, de atuar como organizadores textuais, ou seja, organizadores ao nível das relações entre os constituintes linguísticos que compõem o segmento textual. Assim, divergimos do pensamento dos autores para os quais a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto. E compartilhamos do pensamento de Halliday e Hasan (1976), para quem a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente, para a criação do texto.

Devemos também considerar que a afirmação mencionada da existência de textos destituídos de recursos coesivos, deve sempre levar em conta o gênero discursivo, visto que para uma grande quantidade de gêneros a explicitude dos elementos coesivos constitui-se um importante fator de organização textual, sobretudo em gêneros como os pertencentes ao domínio acadêmico, por serem considerados gêneros secundários que são por sua natureza considerados complexos por atuarem em contextos de situações comunicativas mais elaboradas, como é o caso dos gêneros pertencentes ao discurso acadêmico. De acordo com Koch (2018),

o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos- científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo- a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. (KOCH, 2018, p.18).

Ainda de acordo com a autora, o trabalho de Halliday e Hasan (1976) tem servido de base para pesquisas sobre coesão. Os autores mencionados distinguem cinco mecanismos de coesão: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção, e a coesão lexical. Koch (2018) assevera que, “para os autores, a referência pode ser situacional (exofórica) e textual (endofórica)” (pág. 18).

A referência exofórica é estabelecida quando o referente está fora do texto, já a

endofórica se estabelece quando o referente se encontra expresso no próprio texto. Em tal caso, nomeia-se anáfora, se o referente precede o item coesivo; e catáfora se vem após ele. Tendo em consideração os objetivos deste trabalho, pretendemos identificar apenas os casos de referência textual endofórica, levando em conta nosso intuito de perceber como estão sendo construídas pelos alunos em um nível micro, ou seja, da superfície do texto, as cadeias referenciais do objeto textual, que corresponde ao tópico central, isto é, ao tema de seu relatório.

A partir das considerações de Halliday e Hasan (1976), e tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, Koch propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação).

Os mecanismos de coesão referencial fazem, segundo Koch (2018), de alguma forma, remissão a outro elemento do texto. Contudo, em nossa análise procuraremos identificar apenas as formas referenciais utilizadas pelos alunos que têm como referente textual o objeto discursivo que se constitui como tema de seus respectivos relatórios, em consonância com o pensamento de SANTOS (2011, pág. 66), quando afirma que “realizada a construção do referente cabe ao falante o estabelecimento da identificação referencial, isto é, o uso de expressões linguísticas, ao longo do texto, que irão se reportar ao objeto-de-discurso”.

Assim, apesar de, conforme Koch (2018), a noção de elemento de referência ser bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado, nosso elemento de referência será representado pelo nome ou sintagma que se constitui como núcleo do tema de cada relatório analisado, por exemplo: *bullying, suicídio, automutilação, lixo esportes ou práticas esportivas*.

As formas remissivas ou referenciais em português podem ser de ordem gramatical ou lexical (KOCH, 2018), tópico que abordamos na próxima seção.

### **3.2 Formas Remissivas Gramaticais e Lexicais**

Segundo Koch (2018), as formas gramaticais não fornecem ao leitor, ao ouvinte, quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão, por exemplo: concordância de gênero e número, e podem ser *presas ou livres*. Já as formas

remissivas ou referenciais lexicais são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional.

Após estudo das principais formas referenciais em português de ordem gramatical e lexical apresentadas pela autora, elegemos dentre as formas referenciais gramaticais livres, a elipse ( $\emptyset$ ), e os pronomes de terceira pessoa (ele, ela, eles, elas). E dentre as formas referenciais lexicais, elegemos trabalhar com: expressões sinônimas ou quase sinônimas (menina < garota); hiperônimos (carro < veículo); formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do sintagma nominal antecedente (cães < cães); nomes genéricos e expressões nominais.

Elegemos as formas referenciais gramatical e lexical em decorrência do estudo de nosso referencial teórico sobre referenciação, bem como da leitura do trabalho com o componente de Língua Portuguesa proposto no documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino fundamental e para o ensino médio, por serem, de acordo com esse documento, estratégias de coesão que devem ser adquiridas pelos alunos durante o ensino fundamental e consolidadas no ensino médio. Fortalecem nossa escolha, ainda, o fato de estas serem estratégias fundamentais que devem ser utilizadas pelos alunos tanto como elementos de conexão quanto como procedimento de manutenção temática.

O documento da BNCC orienta que no ensino fundamental o trabalho com o componente língua portuguesa seja pautado em eixos correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística.

O eixo de prática de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão tais como, construção da textualidade, que contempla habilidades dentre as quais as mencionadas no excerto.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática; Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. (BRASIL, 2018, p. 77).

Além das habilidades transcritas, têm-se, também, dentro das práticas de linguagem do eixo análise linguística, como habilidades direcionadas ao 8º ano:

(EF08LP14) utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial

(articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF08LP15) estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (BRASIL, 2018, p. 191)

Já para o ensino médio contemplam-se, dentro das práticas: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica; a habilidade:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 498)

Consideramos, assim, serem essas habilidades, adquiridas pelos alunos no ensino fundamental, e reforçadas e consolidadas no ensino médio, devendo, dessa forma, serem mobilizadas na construção de seus textos, tendo em vista a importante função organizacional que exercem na construção textual do sentido.

### 3.3 Coesão sequencial

Conforme Koch (2018), uma das formas de progressão textual, a qual a autora denomina frástica, se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação.

Esses encadeamentos, quando executados de forma adequada, fazem com que o texto progrida sem rodeios, repetições desnecessárias, ou retornos que provoquem “ralentamento” no fluxo informacional. O encadeamento permite estabelecer relações semânticas e discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto, e pode ser obtido por justaposição ou conexão (KOCH, 2018).

De acordo com a autora, a justaposição pode dar-se com ou sem o uso de elementos sequenciadores. As categorias de sequenciação frástica que pretendemos encontrar nas seções de introdução dos relatórios analisados consistem no encadeamento por justaposição com elementos sequenciadores, pois permite-nos observar o sequenciamento coesivo explícito entre porções da superfície textual.

Ainda conforme Koch, tais elementos operam nos níveis hierarquizados, conforme a seguir descrito.

- Metanível ou nível metacomunicativo em que funcionam como sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais (ex: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição etc.);
- Marcadores de situação ou ordenação no tempo-espço, que podem funcionar, por exemplo, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais), ou como indicadores de ordenação textual. Exemplos: Muitos anos depois, mais além, primeiramente, a seguir, finalmente;
- Marcadores conversacionais de variados tipos, especialmente os que assinalam introdução, mudança ou quebra do tópico (descritos para o português por Marcuschi, 1986). Exemplos: a propósito, por falar nisso, abrindo um parênteses, etc. (Koch, 2018).

Com vista a atingir nosso objetivo, de identificar marcas linguísticas de sequenciação frástica que atuam como mecanismos de progressão textual, buscaremos identificar na seção introdução, o nível metacomunicativo e os marcadores de situação ou ordenação no tempo-espço (que funcionem como indicadores de ordenação textual), visto que os marcadores conversacionais dizem respeito ao nível conversacional, o qual não contemplaremos nessa pesquisa.

Já o encadeamento por conexão pode se concretizar através de relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado, como também por relações discursivas ou argumentativas. Elegemos, dentre essas duas categorias, trabalhar com a identificação das relações discursivas argumentativas, por serem, de acordo com a autora, responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos.

Tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas ou argumentativas. (Koch, 2018, p.72)

Por mais que os conectores os quais introduzem as relações discursivas determinem a orientação discursiva dos enunciados, não se constitui objetivo desse trabalho um olhar voltado para tal questão. Nosso intuito na identificação das relações discursivas argumentativas é constatar sua utilização pelo aluno como procedimento de progressão textual, posto que essas relações agem como procedimento de manutenção temática, uma vez que mantêm ao mesmo tempo que renovam o tema.

Conforme já mencionado a identificação dessas relações será feita por meio dos articuladores que as introduzem, que segundo/de acordo com Koch (2005):

Eles não apenas são responsáveis, em grande parte, pela sequenciação do texto, como também se destinam a otimizar a interlocução, trazendo para a cena enunciativa um número bastante significativo de indicações ou sinalizações destinadas, ao lado das expressões nominais referenciais, a orientar o(s) interlocutor(es) na construção interacional do sentido. (Koch, 2005, p.24).

Entre as relações discursivas argumentativas que buscaremos identificar podem ser citadas, segundo Koch (2018), as descritas a seguir:

Conjunção – efetuada por meio de operadores como *e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda*.

Contração – através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador (*mas, porém, contudo, todavia etc.*).

Explicação ou justificativa – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior (*que, pois etc.*).

Comprovação – em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro.

Conclusão – em que, por meio de operadores como, *portanto, logo, por conseguinte, pois etc.*, introduz-se um enunciado de valor conclusivo.

Comparação – expressa-se por meio dos operadores (tanto, tal)... como (quanto), mais... (do) que, menos... (do) que, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade.

Generalização/extensão – em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, ou uma amplificação da ideia nele expressa (*aliás, também, é verdade que, de fato, realmente*).

Especificação/exemplificação – em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro (*por exemplo, como etc.*).

Correção/redefinição – quando, através de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação (isto é, ou melhor, de fato, pelo contrário, etc.).

Essas são as relações que procuraremos identificar na seção de introdução das produções analisadas, acreditando na possibilidade de uso dessas relações pelos alunos como estratégia de progressão textual. Existem ainda muitos outros tipos de relações, porém, em consonância com as competências e habilidades propostas na BNCC para essa etapa, espera-se que os alunos tenham tanto apreendido e consolidado as habilidades que contemplam estratégias de progressão textual, como desenvolvido a capacidade de mobilizá-las e aplicá-las em seus escritos.

#### **4. NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS**

Nesse capítulo apresentaremos o programa NTPPS: sua idealização; metodologia de abordagem; implantação na rede pública de ensino médio do Ceará. Debruçamo-nos, ainda, sobre o princípio da educação pela pesquisa adotado pelo programa, como também sobre os benefícios e impactos proporcionados por meio da adesão da proposta educacional do programa pelas escolas, a partir da introdução da disciplina NTPPS na proposta curricular do ensino médio.

##### **4.1 NTPPS... Como se configura?**

Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais consiste em um programa de reorganização curricular embasado na metodologia do programa Com Domínio Digital (CDD) pertencente ao Instituto Aliança (IA). O Instituto Aliança foi idealizado a partir da parceria entre algumas instituições que se uniram com o objetivo de contribuir com a promoção de mudanças culturais e estruturais na região nordeste do Brasil.

O NTPPS, portanto, é um programa idealizado pelo Instituto Aliança, que teve início na rede pública de ensino médio do estado do Ceará a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação do estado com o Instituto Aliança (IA). Implantado no ano de 2012, inicialmente em doze escolas que foram convidadas para ingressar em uma experiência piloto de três anos, o programa vem sendo ampliado gradativamente.

A proposta do NTPPS volta-se para uma reorganização curricular do ensino médio por meio de um trabalho transdisciplinar. A referida proposta tem a pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio e, assim, promove um ensino no qual os conhecimentos acontecem de forma integrada, incluindo abordagem de temas transversais. Dessa forma, supera a fragmentação do ensino, tão amplamente presente nos currículos escolares. Além disso, há de se ressaltar o trabalho desenvolvido pela proposta no tocante às competências socioemocionais e cognitivas.

Podemos verificar na adoção dessa proposta o interesse por parte daqueles que formam a pasta educacional do estado em proporcionar cada vez mais aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos e competências para a vida, além de um interesse na formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

O NTPPS se constitui um modelo que investe no desenvolvimento de competências para o século XXI a partir de metodologias participativas que estimulam o

protagonismo e a autonomia dos jovens, favorecendo uma formação integral que leva em conta o cenário globalizado no qual estamos inseridos. Visa, ainda, propiciar aos alunos do ensino médio uma experiência diferenciada de formação com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e na qualidade do ensino.

A metodologia de abordagem do NTPPS se estrutura em formato de oficinas realizadas por meio de material estruturado (planos de aula e caderno do aluno). Os professores de NTPPS recebem formação profissional ministrada pelo IA. Existe ainda um coordenador externo, que faz parte do Instituto Aliança, responsável pelo acompanhamento das atividades que envolvem o componente curricular (NTPPS) na escola.

#### **4.2 Educação pela pesquisa**

O pressuposto metodológico da educação pela pesquisa está presente ao longo de todo o ensino médio, no entanto, em cada série desenvolvem-se temáticas diferenciadas. Inicialmente na etapa da primeira série, após as oficinas de acolhida, integração e desenvolvimento das habilidades socioemocionais, os alunos são inseridos no universo da produção da pesquisa científica, tomando conhecimento dos princípios que a norteiam, bem como conhecendo e construindo textos pertencentes a esse domínio.

Essa proposta de inserção do aluno no universo de produção da pesquisa científica coaduna com a concepção de estudo de língua que apresentamos, pautada no ensino e aprendizagem da língua a partir de uma reflexão proporcionada por contextos, práticas, situações e vivências comunicativas reais.

O ambiente de investigação dentro do qual estão situadas as vivências e as pesquisas no primeiro ano do NTPPS consiste na escola e na família, podendo ter ramificações como saúde, meio ambiente, poluição, alimentação, doenças, afetividade, dentre outras. Para o segundo ano o ambiente de investigação é a comunidade, âmbito que passa a funcionar como laboratório no qual devem atuar e situar suas pesquisas. No terceiro ano o ambiente de investigação é o mundo do trabalho.

No que se refere ao funcionamento prático da metodologia científica no âmbito do projeto NTPPS, os alunos são orientados, num primeiro momento a formarem suas equipes de pesquisa por afinidades de área de interesse, posteriormente são realizados

convites a professores de outras disciplinas pertencentes à grade curricular da escola para atuarem como orientadores e acompanharem a produção científica dos alunos de seu grupo, estabelecendo uma interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no processo de pesquisa dos alunos e as áreas de conhecimento.

Assim, os orientadores devem ser profissionais especializados nas áreas de interesse. No entanto, devido às realidades complexas e cambiantes de cada universo escolar, nem sempre isso é possível e, muitas vezes, por não haver um professor especializado na área de interesse do grupo disponível, um professor de outra área pode se prontificar a acolher o grupo para que este não fique sem orientação.

Ao longo das aulas e oficinas os alunos produzem seus projetos de pesquisa que serão submetidos a uma qualificação. Esse momento é muito importante para os alunos, pois constitui-se a ocasião na qual receberão uma devolutiva, *feedback*, dos pontos positivos e dos pontos a serem melhorados em seus trabalhos, o que se configura como um direcionamento fornecido aos alunos pelos profissionais que constituem a banca de avaliação.

Após o planejamento da metodologia de seus trabalhos, os grupos entram em campo para aplicação dos instrumentos de coleta de dados, seja por meio de entrevistas, enquetes, observação etc., para posterior análise. Paralelamente, as equipes produzem os relatórios de pesquisa, objeto de avaliação final da disciplina. No dia marcado para entrega dos relatórios de pesquisa, os resultados desses são apresentados a uma banca de defesa formada por profissionais convidados para esse momento, e posteriormente, geralmente em uma outra data, para toda comunidade escolar.

A disciplina possui ainda uma última atividade denominada ação. Para a consecução dessa atividade as equipes devem elaborar uma proposta de intervenção para os resultados encontrados em suas pesquisas com vistas a melhorias na área que fora foco de seus estudos. Todo esse contexto estruturado em educação pela pesquisa, possibilita tanto o envolvimento do aluno com a realidade na qual está inserido, quanto o desenvolvimento de sua criticidade.

Em nossa pesquisa, conforme já mencionado, nos detemos em analisar a produção textual escrita produzida pelos alunos da primeira série do ensino médio. Consideramos que a análise das produções provenientes do primeiro contato desses alunos com uma abordagem pedagógica pautada em atividades de pesquisa e produção

científica, nos proporcionou um panorama mais geral de verificação da apreensão da dimensão estrutural do gênero materializado na escrita dos relatórios de pesquisa produzidos durante o período letivo da disciplina NTPPS.

Desde sua implantação pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), diversas escolas da capital e do interior foram contempladas com o projeto NTPPS, atingindo em 2018 o total de 190 escolas, sendo 111 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) e 79 escolas de tempo parcial.

De acordo com informações presentes no site da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC, ao aderir ao NTPPS, a escola obtém uma série de benefícios como,

alunos mais motivados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem; maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas; ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola; envolvimento dos professores com as pesquisas e com o processo de aprendizagem dos alunos; maior domínio da metodologia científica de pesquisa; alunos com autoestima e autoconfiança fortalecidas; projetos de vida esboçados e elaborados ao final de três anos; integração da dimensão do trabalho às práticas educativas; formação de professores na metodologia participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades; acompanhamento sistemático ao programa. (SEDUC, 2021)

É importante ressaltar também que o projeto já está sendo objeto de estudo de pesquisadores de áreas como a Linguística, dentro da qual podemos citar a pesquisa de mestrado de Silva (2015), que tem como objeto de estudo a produção científica realizada pelos alunos do NTPPS, e verifica o movimento processual dos níveis de *letramento científico* alcançado pelos alunos.

Desse modo, o impacto positivo do projeto tem promovido o interesse na implementação dessa abordagem como componente estratégico no currículo do ensino médio das escolas do estado do Ceará.

## **5 METODOLOGIA**

### **5.1 Método de abordagem**

Com base nas considerações de Marconi e Lakatos (2001), definimos o nosso método de abordagem como sendo de caráter dedutivo, pois partiremos de um modelo, modelo CARS (create a research space), idealizado por Swales para o estudo e análise de gêneros textuais, com o intuito de verificar os movimentos presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa científica, produzidos na disciplina NTPPS por alunos da primeira série do ensino médio, de uma escola estadual de tempo integral.

Além de analisarmos os movimentos presentes na seção introdução, buscamos identificar nesta mesma seção do relatório, estratégias de coesão referencial, utilizadas pelos alunos, que operam como procedimento de manutenção temática. Aliada a estas, analisamos, ainda, marcas linguísticas de coesão sequencial que atuam como mecanismos de progressão textual, partindo dos pressupostos apontados por Koch (2011, 2014, 2018), apresentados e discutidos no terceiro capítulo.

### **5.2 Delimitação do universo e amostra**

A pesquisa foi realizada com estudantes da primeira série do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de tempo integral, localizada em Fortaleza. Os textos que compõem nosso *corpus* pertencem à modalidade escrita e são constituídos pelos relatórios de pesquisa científica produzidos na disciplina de NTPPS ao longo do ano 2019, pelos alunos da primeira série do ensino médio. Os critérios de seleção dos participantes foram: 1- estarem matriculados na primeira série do ensino médio na modalidade integral; 2- estarem participando da produção do relatório de pesquisa requerido como trabalho para obtenção de nota da disciplina NTPPS.

Optamos por trabalhar com as turmas da primeira série do ensino médio pelo fato de os alunos virem de uma transição da última série do Ensino Fundamental Séries Finais para a primeira série do Ensino Médio, o que nos permite ter uma visão de como esses alunos estão lidando com a proposta de trabalho de produção de um gênero acadêmico com o qual estão tendo apenas o primeiro contato.

### **5.3 Procedimentos da coleta dos dados**

Para a coleta de dados, realizamos uma pesquisa documental. Para isso, solicitamos à direção da EEMTI Professora Balbina Jucá de Albuquerque os relatórios de pesquisa produzidos pelos alunos do 1º ano do ensino médio, arquivados na escola, a fim de fazermos cópia dos mesmos. No ano correspondente à coleta do material, a escola possuía duas turmas de 1º ano do ensino médio. Além da solicitação junto à direção da escola, também solicitamos o consentimento dos professores da disciplina de NTPPS e dos professores orientadores dos trabalhos produzidos, explicando-lhes o teor de nossa pesquisa. Os alunos das duas turmas se dividiram formando sete grupos de pesquisa. No dia agendado pela coordenadora, responsável pelo programa na escola em que fomos receber os relatórios, conseguimos encontrar apenas cinco dos sete relatórios que se encontravam dentro das pastas pertencentes às equipes.

Posteriormente, entramos em contato tanto com a coordenadora quanto com os professores orientadores das equipes que não estavam com os relatórios arquivados em suas respectivas pastas, no intuito de obter os outros dois relatórios, no entanto, não obtivemos sucesso. Assim, tivemos acesso a cinco relatórios que constituem o *corpus* dessa pesquisa.

Na análise, fizemos recortes dos textos para apresentar trechos que possam caracterizar a presença tanto de movimentos retóricos como de passos que caracterizam esses movimentos.

#### **5.4 Procedimento de análise dos dados**

Neste trabalho, objetivamos identificar os movimentos retóricos presentes na produção textual dos relatórios de pesquisa científica produzidos na disciplina NTPPS pelos alunos do 1º ano do ensino médio. Para tanto, uma vez de posse dos relatórios, realizamos a análise que nos permitiu constatar os movimentos retóricos presentes em cada um deles. De acordo com Vera (2019), tais dados são de fonte primária, pois serão coletados pelo próprio pesquisador e ainda não foram objeto de estudo e análise.

Optamos por analisar todos os relatórios produzidos pelas turmas do 1º ano por acreditarmos termos em mão material para a realização de uma análise mais densa e profunda. Passamos então a observar os dados, relacionando-os com a teoria. Para interpretar esses dados, consideramos como ponto de partida as indicações de ocorrências de movimentos retóricos presentes nos textos em análise, à luz do modelo

desenvolvido por Swales (1990), (modelo CARS), para análise de introduções de artigos.

Dessa forma, constatamos os movimentos retóricos, próprios dos gêneros científicos, presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa produzido na disciplina NTPPS pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de tempo integral, pertencente à rede estadual, localizada na cidade de Fortaleza.

Paralelamente à identificação dos movimentos retóricos, buscamos, nos textos dos alunos, expressões referenciais, a partir da classificação encontrada em Koch (2018), que atuam na construção da cadeia referencial do referente que exerce a função de tema (objeto) de estudo do relatório analisado, bem como dissertar sobre como a construção dessa cadeia contribui para o processo de manutenção temática. Em seguida, efetuamos a identificação nos textos das marcas linguísticas de sequenciação frástica, listadas por Koch (2018), e sua atuação como mecanismo de progressão textual.

Os dados referentes aos movimentos retóricos, e os passos respectivos a cada movimento, encontrados nas seções de introdução dos relatórios de pesquisa foram tabulados em planilhas e colocados em gráficos que permitem verificar seu grau de recorrência no *corpus*.

No tocante à simbologia adotada, cada trecho do texto correspondente aos passos identificados nas seções de introdução analisadas será codificado pelas iniciais em maiúscula de *seção de introdução do relatório de pesquisa* (SIRP), acompanhadas da numeração referente ao relatório no qual o trecho se encontra, ex. (SIRP 02).

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus*, formado pelas seções de introdução dos relatórios de pesquisa produzidos pelos alunos do 1º ano do ensino médio, matriculados na disciplina NTPPS. Iniciamos com a constatação dos movimentos retóricos presentes nas seções de introdução analisadas. Em seguida, apresentamos as estratégias de coesão referencial, identificadas nesta mesma seção do relatório, utilizadas pelos alunos, que operam como procedimento de manutenção temática do objeto de estudo de cada relatório analisado. Posteriormente, apresentamos e analisamos as marcas linguísticas de coesão sequencial que atuam como mecanismos de progressão textual. Nossa intenção, portanto, é constatar, por meio das análises mencionadas, como a condução do texto, a partir dos movimentos retóricos, bem como dos processos de referenciação escolhidos refletem a capacidade dos alunos de produzir textos que realizem de modo bem-sucedido as características do gênero relatório de pesquisa.

### 6.1 A organização retórica

Realizamos, neste momento, a apresentação dos dados obtidos por meio da análise feita nos relatórios, demonstrando, inicialmente, os movimentos retóricos e seus respectivos passos presentes na seção introdução do gênero relatório de pesquisa científica produzido pelos alunos, estabelecendo uma comparação com a proposta sociorretórica de Swales para o estudo de gêneros textuais.

A apresentação dos dados é feita por meio de um quadro síntese no qual consta a tabulação dos movimentos e os passos identificados em cada relatório. Logo após, descrevemos as informações constantes no quadro para depois interpretarmos e realizarmos uma explanação dos dados referentes aos movimentos presentes nos relatórios em análise.

Em seguida, identificamos, ainda na seção introdução de cada relatório, as expressões referenciais remissivas (gramaticais livres e lexicais), elegidas como categorias de análise, buscando perceber seu funcionamento como procedimento de manutenção temática. Essa identificação também é demonstrada por meio de quadros classificando o tipo e a quantidade de expressões encontradas.

Por fim, constatamos as marcas linguísticas de sequenciação frástica, que promovem o encadeamento, o qual permite o estabelecimento de relações discursivas entre enunciados ou sequências maiores do texto, e sua atuação como mecanismo de progressão textual.

Como já explicitado, o *corpus* analisado no presente estudo é constituído por cinco produções escritas de alunos do 1º ano do Ensino Médio, matriculados na disciplina NTPPS. As produções se constituem no gênero relatório de pesquisa, porém, trabalharemos, especificamente, com a seção *Introdução*.

Optamos trabalhar com esse segmento textual, por nos permitir identificar os movimentos retóricos desenvolvidos por Swales (1990). Ademais, o referido segmento trata-se de uma seção de caráter predominantemente informativo, tendo em vista caber à introdução o papel de orientar o leitor quanto aos assuntos que serão tratados no decorrer do trabalho, estimulando, assim, seu interesse em dar seguimento à leitura (FELTRIM; ALUÍSIO; NUNES, 2000). Além disso, acreditamos, que por ser uma seção integralmente construída pelo aluno, este texto nos possibilitará identificar estratégias de referenciação de construção/ativação e reconstrução/reativação do referente, como também encadeadores de tipo discursivo responsáveis pelo estabelecimento de relações discursivas entre os enunciados do texto.

Salientamos que iremos nos referir a cada relatório por meio de seu respectivo tema. Assim, para fins didáticos de compreensão, utilizaremos a seguinte numeração atribuída de forma aleatória:

Relatório 1: Suicídio

Relatório 2: Automutilação

Relatório 3: Bullying

Relatório 4: Lixo

Relatório 5: Esporte

Quadro 3- Temáticas discutidas nos relatórios

| <b>Relatório</b> | <b>Tema</b>  |
|------------------|--|
| 1                | Suicídio: Estudo sobre o tema suicídio entre os adolescentes que estudam na EEMTI Balbina Jucá de Albuquerque. |
| 2                | A automutilação entre os adolescentes de 13 a 18 anos que estudam na EEMTI Balbina Jucá de Albuquerque.        |
| 3                | O bullying e a autoafirmação da homossexualidade dos adolescentes na escola EEMTI Balbina Jucá de Albuquerque. |

|          |   |
|----------|---|
| <b>4</b> | O descarte adequado do lixo e a conscientização dos alunos com a limpeza da escola.   |
| <b>5</b> | O papel dos esportes dentro do âmbito escolar como ferramenta na busca pela qualidade de vida da EEMTI Balbina Jucá de Albuquerque. |

Fonte: Produção da autora (2021)

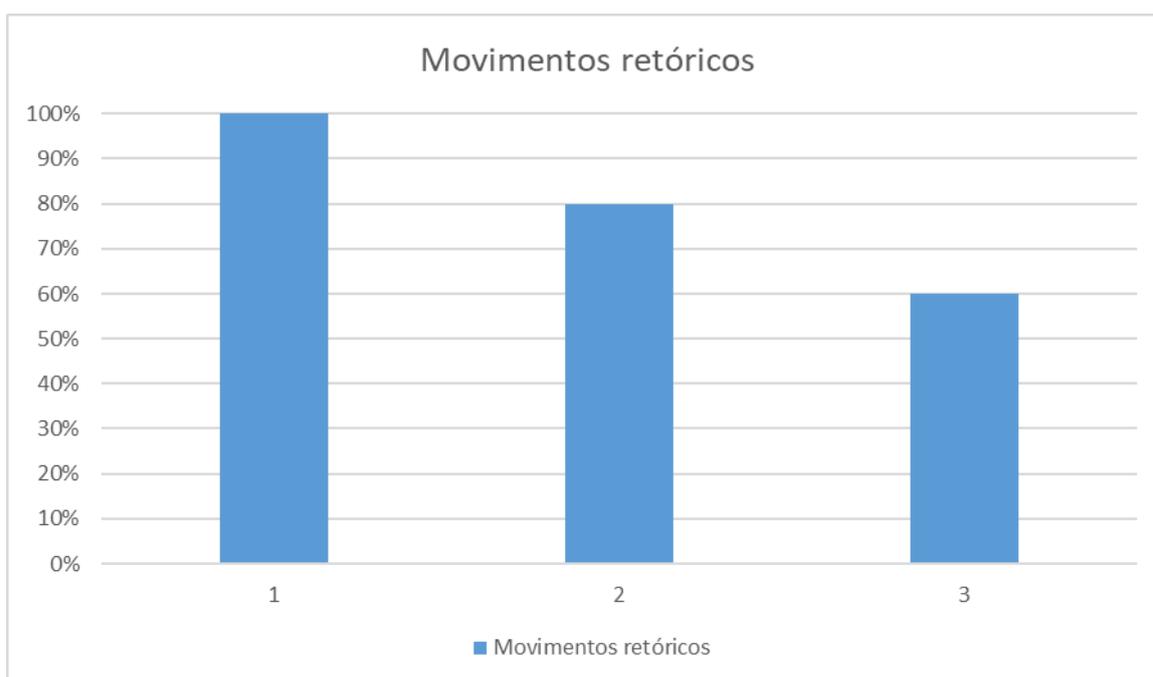
Quadro 4- Recorrência dos movimentos retóricos na seção Introdução.

| <b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b> | <b>R1</b> | <b>R2</b> | <b>R3</b> | <b>R4</b> | <b>R5</b> |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Movimento1</b>           | X         | X         | X         | X         | X         |
| <b>Movimento 2</b>          | X         | X         | -         | X         | X         |
| <b>Movimento 3</b>          | X         | X         | -         | X         | -         |

Fonte: Produção da autora (2021)

Como podemos observar, o movimento 1 está presente nos cinco relatórios. Já o movimento 2 foi realizado em 80% dos relatórios. O movimento 3 teve a menor porcentagem de ocorrência dentre os movimentos retóricos identificados, sendo contemplado em 60% das seções analisadas por pelo menos um de seus passos. Assim, pode-se constatar que todas as equipes apreenderam o movimento 1 como sendo um movimento prototípico da organização retórico-argumentativa do gênero relatório de pesquisa, sendo necessário ainda para alguns alunos consolidarem em seus trabalhos a realização dos movimentos 2 e 3.

Gráfico 1- Recorrência dos movimentos retóricos na seção de introdução



Fonte: Produção da autora (2021)

### Movimento Retórico 1: Estabelecer o território

Neste movimento retórico, o autor faz generalização/ões sobre a área de pesquisa na qual seu trabalho e seu objeto de estudo estão inseridos. Menciona também estudos, pesquisas, e informações relevantes para seu campo de investigação e/ou que tratam do seu objeto de pesquisa. Por mais que esse movimento retórico se realize no parágrafo inicial do texto da maioria das seções de introduções analisadas, conforme sua colocação em primeiro lugar no modelo CARS, o texto pode também iniciar com a realização de um outro movimento, como aconteceu no R2 que apresenta o início do texto a partir de um passo pertencente ao MR3.

A seguir, indicamos os passos retóricos que os autores da seção Introdução utilizaram para estabelecer o território, com o seu percentual de recorrência, seguidos de exemplos transcritos dos relatórios que constituem nosso *corpus*.

Passo 1- Estabelecer a importância da pesquisa (11%)

Ex.1 – SIRP 04

*O tema é de grande relevância no contexto em que a escola está inserida: localizada num bairro da periferia de Fortaleza, aonde percebe-se em alguns lugares, que ainda não há um saneamento básico adequado e, embora, o caminhão do lixo passe duas vezes por semana, ainda há muito lixo espalhado pelas ruas, inclusive nos arredores da escola. Além do mais, nota-se uma falta de cuidado com o ambiente escolar: salas de aula, pátio e banheiros muito sujos.*

*Diante da necessidade percebida, acredita-se que a pesquisa será de grande valia para a melhoria do tratamento dado ao lixo na escola Balbina Jucá de Albuquerque.*

Neste trecho, observamos que os autores realizam o passo 1 ao chamar a atenção do leitor para a importância do tema abordado na pesquisa, por meio de uma contextualização do ambiente no qual a escola está localizada. Percebemos também como o ambiente tanto interno (escola) quanto externo (bairro) foram os fatores motivacionais que determinaram a construção desse passo.

É interessante ressaltar também que esse passo se encontra dividido no texto em parágrafos diferentes. A seção de introdução do R4 é constituída por seis parágrafos. O passo 1 inicia no terceiro parágrafo e posteriormente no quinto, sendo intercalado por outro movimento. No entanto, a nosso ver o fato do passo 1 aparecer intercalado não prejudicou a compreensão do texto, e pode ser visto como uma estratégia que atende o autor no seu processo de continuidade e progressão da construção do texto.

Passo 2- Fazer generalização/ões quanto ao tópico (56%)

Ex.2- SIRP 04

*A questão do lixo tem se tornado atualmente uma grande preocupação mundial, pois a falta de cuidado com o lixo pode acarretar vários problemas dentre deles:*

*Disseminação de insetos que são hospedeiros de doenças*

*Decomposição de matéria orgânica*

*Contaminação do solo*

*Deslizamento de encostas*

*Assoreamento de mananciais e enchentes*

*Armazenamento de materiais que não são biodegradáveis*

*Além de estragar a paisagem*

*No Brasil são coletados 228 mil toneladas de lixo por dia. Somente 10% vai para os lixões controlados, 9% vai para os aterros sanitários e somente 2% é reciclado. O lixo pode ser classificado como orgânico (restos de alimentos, folhas, sementes, papeis, madeiras entre outros) o inorgânico pode ser recicláveis ou não (plásticos, metais, vidros e etc) lixos tóxicos (pilhas, baterias, tintas e etc) e o lixo altamente tóxico (nuclear e hospitalar).*

Podemos perceber que os autores realizam as características esperadas para esse passo. Tomam uma posição neutra e fazem declarações superficiais sobre o tema, ou seja, não se aprofundam nos tópicos abordados. Contudo, percebemos também que essas informações trazidas pelos autores são específicas, no sentido de que não se constituem como um repertório que faz parte do conhecimento comum das pessoas.

Acreditamos, assim, que as passagens que consistem em dados estatísticos e informações específicas, deveriam ter sido mencionadas pelos autores, por meio de alguma estratégia de citação, acompanhada da fonte dessas informações, ou pelo menos marcações com o intuito de sinalizar que essas informações foram provenientes de outros estudos ou pesquisas.

Ex.3- SIRP 01

*Manchete publicada em setembro de 2019, que fala sobre casos de ansiedade, depressão e suicídio entre os estudantes das escolas de ensino médio do estado do Ceará, chamou a atenção dos integrantes do grupo da disciplina NTPPS da EEMTI Professora Balbina Jucá de Albuquerque.*

Já neste caso, ainda de realização do passo 2, nos chama atenção o fato tanto de uma referência explícita a um outro texto “*manchete publicada em setembro de 2019*”, como a presença do conteúdo dessa manchete ter atuado como fator motivacional para a

escolha do tema de trabalho pela equipe, o que poderia constituir um outro passo dentro desse movimento, “*chamou a atenção dos integrantes do grupo da disciplina NTPPS*”.

Dessa forma percebemos que um passo pode ser constituído por outros, devendo-se observar, nesse caso, qual o passo predominante, ou seja que se sobressai, em função do qual os outros passos atuam para sua constituição.

Passo 3- Revisar a literatura (pesquisas prévias) (33%)

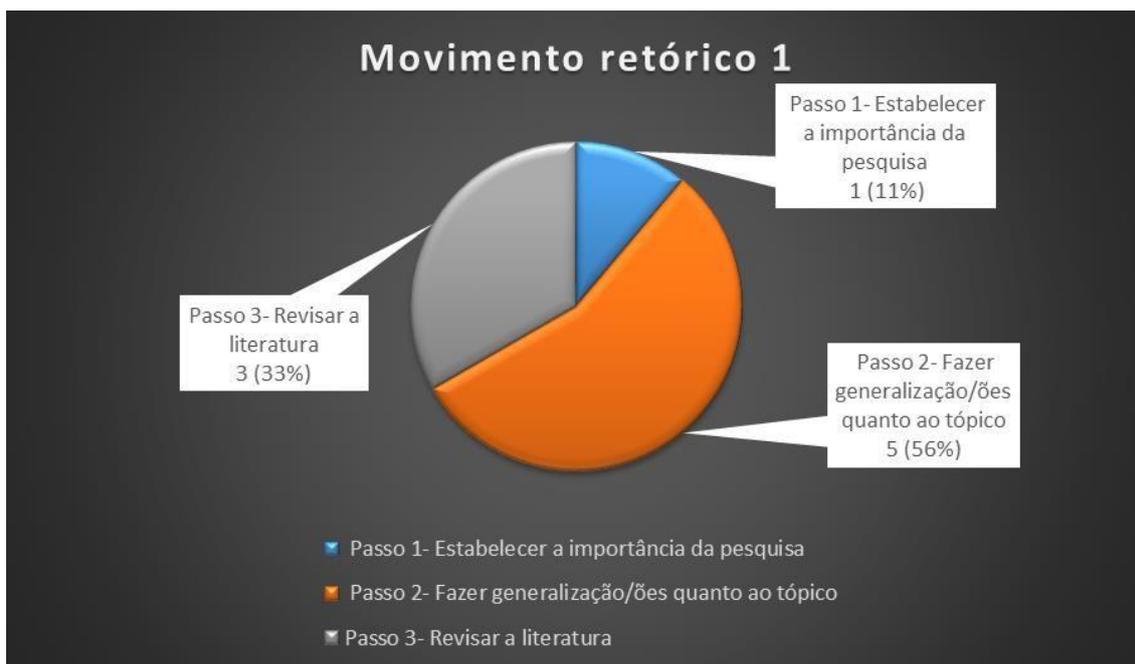
Ex.4- SIRP 02

*O autor Luiz Guilherme de Oliveira Labinas relata em seu artigo, publicado em seu site, em setembro de 2019, o seguinte: “Ouço constantemente no consultório relatos de que aquele gesto de traçar uma linha horizontal nos braços, abdômen ou pernas ajuda a aliviar o aperto no peito e angústia que sofrem”.*

*A autora Tatiana Pimenta define: “A automutilação é o nome dado ao ato de provocar, por vontade própria, qualquer tipo de ferimento físico. Esse comportamento, além de causar dor, não é uma prática habitual. Pode ser adotado por pessoas com diagnósticos de transtornos mentais e que não possuem o entendimento da realidade, como são registrados em alguns quadros de esquizofrenia, por exemplo”.*

No exemplo 4- SIRP 02, os autores realizam o passo 3 ao fazerem referência a pesquisadores que atuam na área, citando seus estudos e descobertas, ou seja, tratam de autores e pesquisas que servirão como aporte teórico à investigação que pretendem desenvolver, embora tanto a citação quanto a referência aos autores não estejam de acordo com as normas estabelecidas para o trabalho científico.

Gráfico 2- Recorrência dos passos retóricos do Movimento 1 em seções de introdução de relatórios de pesquisa.



### **Movimento Retórico 2- Estabelecer o nicho**

O movimento retórico 2 teve uma recorrência menor que o movimento retórico 1, sendo realizado através de pelo menos um de seus passos em 80% dos textos analisados. De acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 121), “O movimento 2, no modelo de Swales, tem apenas um passo obrigatório – passo 1B, entre as quatro opções levantadas por ele, e é o mais prototípico, segundo o autor”.

Observamos que não tivemos nos exemplos analisados do nosso *corpus* nenhuma ocorrência do passo 1B (indicar lacuna/s no conhecimento), tido pelo autor como o mais prototípico para esse movimento. Este fato nos leva a crer que, por mais que os alunos tenham claras suas questões de pesquisa, não conseguiram perceber por conta própria, nem, possivelmente, foram orientados a textualizarem em seus trabalhos a procedência de suas respectivas questões de pesquisa a partir de uma lacuna no conhecimento da área investigada.

Consideramos que esse movimento, bem como seus passos, possuem um papel retórico semelhante ao da seção justificativa de projeto de pesquisa, no sentido de executar os passos desse movimento com o intuito de atrair o leitor de forma a garantir sua adesão à leitura do texto.

Os trabalhos analisados revelaram apenas uma das quatro estratégias apontadas no modelo de Swales (1990) para estabelecer o nicho. Seguem abaixo exemplos dessas ocorrências, que consistem na realização do passo 1C do movimento retórico 2.

Passo1C- Provocar questionamento (100%)

Ex. 5- SIRP 02

*A partir daí, ficamos curiosos em saber se esse distúrbio atinge os alunos da nossa escola e em que grau isso ocorre, já que é considerado uma doença silenciosa.*

*Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental que é a automutilação?*

Ex.6- SIRP 04

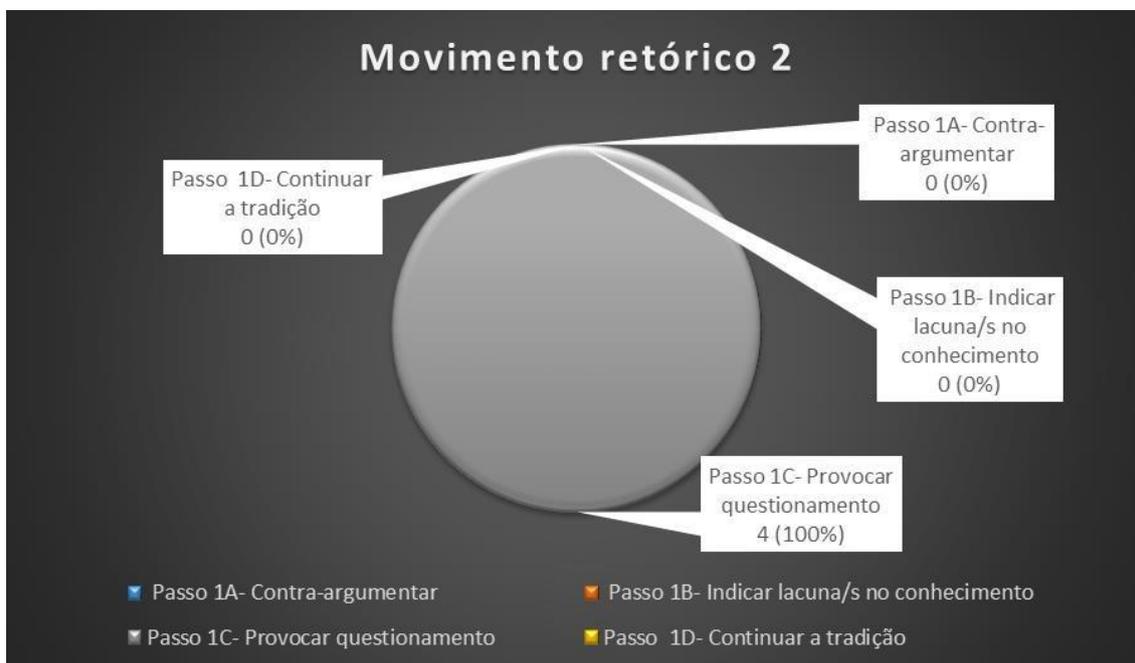
*Sendo assim, é de suma importância a análise do papel da escola nesse processo de conscientização da importância do cuidado com o lixo: Como a escola tem tratado o tema? O que tem sido feito em relação a isso? Há projetos voltados para o tema na escola? Tem sido feito algum trabalho com a comunidade? Os alunos possuem conhecimento sobre o assunto? Eles se importam com a questão do lixo? A falta de informação é um fator importante para a falta de cuidado com o lixo?*

Ex.7- SIRP 05

*Então, baseados nessa nova linha educacional, que mudanças podem ocorrer nos hábitos dos alunos da escola de tempo integral com o acréscimo dos esportes?*

A partir dos exemplos mencionados, que constituem o passo 1C (SIRP 02, SIRP 04, SIRP 05), podemos perceber que os autores levantam questionamentos os quais têm a pretensão de aguçar a curiosidade e o interesse do leitor para a temática proposta; são pertinentes para a delimitação de um território específico; e têm a função de contribuir para o direcionamento da pesquisa.

Gráfico 3- Recorrência dos passos retóricos do Movimento 2 em seções de introdução de relatórios de pesquisa.



### Movimento Retórico 3- Ocupar o nicho

O movimento retórico 3, dentre os relatórios analisados, teve uma recorrência ainda menor que o 2; 60% dos textos realizaram o movimento retórico 3 através de pelo menos um de seus passos. Nesse movimento retórico os passos desenvolvem o papel de realizar a ocupação de um espaço de pesquisa determinado. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), esse movimento tem, no modelo de Swales, um passo obrigatório, no qual o autor expõe o objetivo principal ou os objetivos da sua pesquisa (passo 1A), e descreve suas principais características (passo 1B).

Ainda segundo as autoras a realização desses passos é marcada por ausência de referências a pesquisas anteriores e uso de referências dêiticas ao próprio texto, tais como: *este artigo, o objetivo do presente artigo, este estudo, o presente trabalho*. As autoras afirmam ainda que “Nesse movimento, o autor ainda anuncia os principais achados (passo 2) e pode também indicar a estrutura do artigo de pesquisa (passo 3) Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 121).

Os trabalhos analisados demonstraram a realização por parte dos autores de três estratégias diferentes para ocupar o espaço de pesquisa estabelecido no movimento

2. Vejamos alguns exemplos de cada uma delas, que são as realizações dos passos do movimento retórico 3.

Passo 1A- Delinear os objetivos (20%)

Ex. 8- SIRP 04

*Por isso, buscou-se responder a seguinte pergunta: Como a comunidade escolar Balbina Jucá Albuquerque poderia contribuir para uma melhor conscientização da importância do cuidado com o lixo?*

Percebemos que, ao indicar o objetivo de sua pesquisa, os autores estabelecem um território específico para a pesquisa, ainda que não apresente a indicação de um aporte teórico específico para esse fim.

Em alguns trechos, os passos 1A e 1B, aparecem bastante imbricados, sendo difícil estabelecer limites entre eles. Assim, guiando-nos pelas expressões *nosso objetivo, buscou-se responder, o objetivo desta pesquisa*, acompanhadas ou não de uma pergunta direta, consideramos o trecho uma realização do passo 1A.

Passo 1B- Apresentar a pesquisa (60%)

Ex. 9- SIRP 01

*Como os relatos do artigo publicado e lido pela nossa equipe são apontados como dados empíricos tivemos a curiosidade de pesquisar sobre o assunto suicídio e saber se em nossa escola existem alunos que passam por esse momento difícil em sua vida e tentar fazer práticas sociais para dar a quem precise a possibilidade de se expressar e pedir ajuda.*

Já no caso do passo 1B, percebemos que os autores realizam a apresentação da pesquisa por meio da introdução do tema da pesquisa, ou seja, de seu objeto de investigação, acompanhado de frases declarativas que abordam as intenções decorrentes do trabalho com o tema proposto.

Passo 3- Indicar a estrutura (20%)

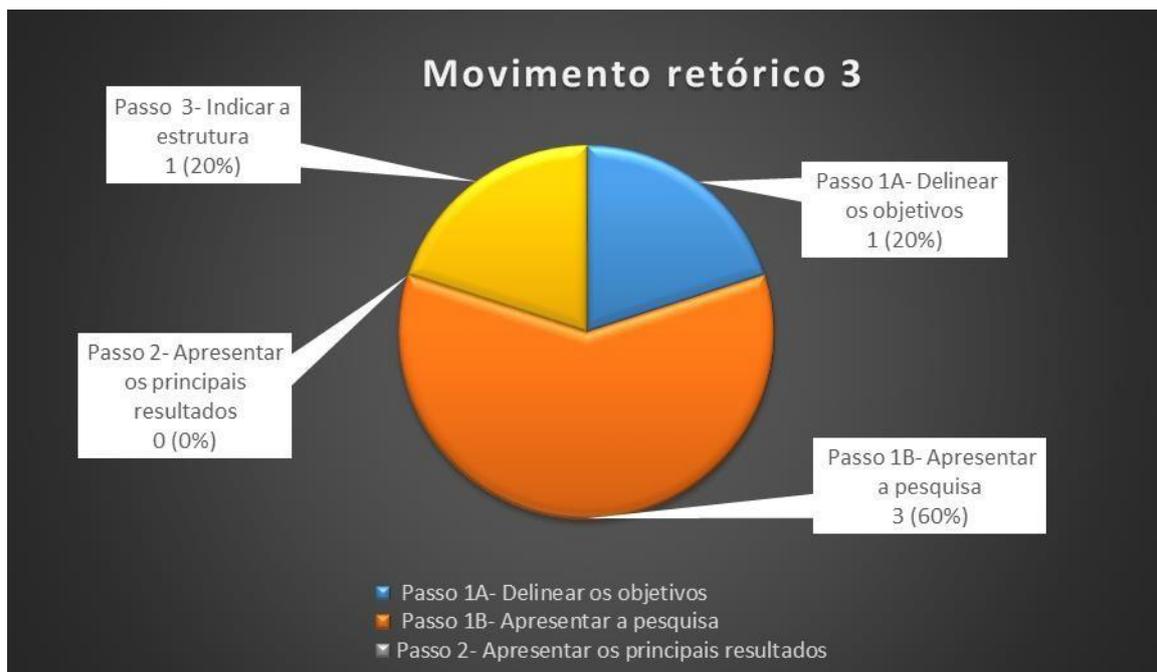
Ex. 10- SIRP 02

*A partir dessa dúvida, desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, definimos um público-alvo a ser estudado na escola, elaboramos um questionário, fizemos coleta de dados e chegamos a uma conclusão reveladora.*

Podemos identificar no trecho acima transcrito a indicação de procedimentos a serem realizados pelos autores durante o percurso da pesquisa, *definimos um público alvo, elaboramos um questionário, fizemos coleta de dados*, com o intuito de atingir seu objetivo, o que consideramos uma tentativa de sinalizar a estrutura do relatório.

Chamou-nos atenção ainda a forma não usual como os autores predicam o termo *conclusão*, por meio do adjetivo *reveladora*. O que nos parece uma estratégia para realizar uma das principais expectativas esperadas da seção *Introdução*, que consiste em despertar no leitor o interesse pela pesquisa apresentada. Uma outra possibilidade para o uso da estratégia observada pode advir das sugestões do orientador, que pode ter dito que por meio da pesquisa eles teriam algumas revelações que seriam colocadas na conclusão.

Gráfico 4- Recorrência dos passos retóricos do Movimento 3 em seções de introdução de relatórios de pesquisa.



Fonte: Produção da autora (2021)

Quadro 5- Recorrência dos passos retóricos em seções de introdução de relatórios de pesquisa.

| <b>Modelo CARS</b>                                  | <b>R1</b> | <b>R2</b> | <b>R3</b> | <b>R4</b> | <b>R5</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Movimento 1: Estabelecer o território</b>        |           |           |           |           |           |
| Passo 1<br>Estabelecer a importância da pesquisa    | -         | -         | -         | X         | -         |
| Passo 2<br>Fazer generalizações quanto ao tópico    | X         | X         | X         | X         | X         |
| Passo 3<br>Revisar a literatura (pesquisas prévias) | X         | X         | X         | -         | -         |
| <b>Movimento 2: Estabelecer o nicho</b>             |           |           |           |           |           |
| Passo 1 <sup>A</sup><br>Contra-argumentar           | -         | -         | -         | -         | -         |
| Passo 1B<br>Indicar lacunas no conhecimento         | X         | -         | -         | -         | -         |
| Passo 1C<br>Provocar questionamento                 | X         | X         | -         | X         | X         |
| Passo 1D<br>Continuar a tradição                    | -         | -         | -         | -         | -         |
| <b>Movimento 3: Ocupar o nicho</b>                  |           |           |           |           |           |
| Passo 1 <sup>A</sup><br>Delinear os objetivos       | -         | -         | -         | X         | -         |
| Passo 1B<br>Apresentar a pesquisa                   | X         | X         | -         | X         | -         |
| Passo 2<br>Apresentar os principais resultados      | -         | -         | -         | -         | -         |
| Passo 3<br>Indicar a estrutura do artigo            | -         | X         | -         | -         | -         |

Fonte: Produção da autora (2021)

Como podemos observar no quadro 5, o R1 contempla os três movimentos retóricos. O autor realiza o movimento 1 por meio dos passos 2 (fazer generalizações quanto ao tópico) e 3 (revisar a literatura). Já o movimento 2 é realizado por meio dos passos 1B (indicar lacunas no conhecimento) e 1C (provocar questionamento). O movimento 3 é contemplado na realização do passo 1B (apresentar a pesquisa), totalizando a realização de 5 passos. Consideramos importante ressaltar que a equipe de trabalho responsável pelo R1 era formada por quatro alunos, entretanto, três desistiram durante o percurso da pesquisa. Assim, a pesquisa e, conseqüentemente, o relatório foi finalizado e apresentado por apenas um dos integrantes da equipe.

O R2 também contempla os três movimentos retóricos, realizando o movimento 1 por meio dos passos 2 (fazer generalizações quanto ao tópico) e 3 (revisar a literatura). Já o movimento 2 é realizado apenas por meio do passo 1C (provocar questionamento). O movimento 3, por sua vez, é contemplado na realização dos passos

1B (apresentar a pesquisa) e 3 (indicar a estrutura do artigo), totalizando a realização de 5 passos.

O R3 contempla apenas o movimento retórico 1, através da realização dos passos 2 (fazer generalizações quanto ao tópico) e 3 (revisar a literatura), totalizando a realização de 2 passos. Por considerarmos ser um fator que interferiu nos dados, consideramos relevante informar que, assim como aconteceu no R1, neste R3, o texto final foi arrematado e apresentado também por apenas um dos integrantes da equipe, uma vez que os outros desistiram durante o percurso da pesquisa.

Apesar de sabermos que muitos outros fatores tanto internos quanto externos também contribuíram para o resultado apresentado, não temos pretensões nem condições de abordá-los nesse trabalho, porém, registramos a importância da continuidade deste tema por meio de pesquisas que contemplem outros fatores como os referentes ao processo da pesquisa.

O R4, por sua vez, também contempla os três movimentos retóricos, realizando o movimento 1 por meio dos passos 1 (estabelecer a importância da pesquisa) e 2 (fazer generalizações quanto ao tópico). Já o movimento 2 é realizado por meio apenas do passo 1C (provocar questionamento). E o movimento 3, contemplado na realização dos passos 1A (delimitar os objetivos) e 1B (apresentar a pesquisa), totalizando a realização de 5 passos.

Por fim, o R5 contempla dois dos três movimentos retóricos. Realiza o movimento 1 por meio do passo 2 (fazer generalizações quanto ao tópico) e o movimento 2 através do passo 1C (provocar questionamento). O movimento 3, por sua vez, não foi contemplado neste relatório, totalizando a realização de dois passos.

Passamos, agora, aos desdobramentos efetivados para a realização dos movimentos retóricos, ou seja, as estratégias utilizadas pelos autores para distribuição e condução das informações na seção Introdução. Ressaltamos que na literatura em que nos baseamos as estratégias que consistem na realização dos passos que formam cada movimento retórico, não são obrigatórias, mas, sim, formas opcionais de conduzir as informações.

A função de *fazer generalizações quanto ao tópico*, preenchida pelo passo 1 do movimento retórico 1 foi registrada em todas as análises realizadas, ou seja, foi textualizada em 100% dos trabalhos. Essa ocorrência do passo 1 na totalidade dos

relatórios nos leva a compreender que talvez tenha sido um passo enfatizado pelo orientador. É interessante ressaltar também, ainda nesse movimento, que por mais que o R4 não realize o passo 3, *revisar a literatura*, podemos encontrar características desse passo presentes na realização do passo 2 fazer generalizações quanto ao tópico, como a citação de dados estatísticos provenientes de pesquisas prévias, o que de acordo com o modelo de Swales (1990) não deveria ocorrer, uma vez que, para o autor, os relatos e as informações sobre o tema apresentado devem vir acompanhados da referência aos pesquisadores que atuaram na área de investigação em um momento anterior.

Além disso, considerando o caráter dialógico da linguagem, sabemos que a produção de um gênero científico está em constante diálogo com outras enunciações, inclusive, como fator propiciador de cientificidade. No entanto, essa exposição de enunciações textualizadas sob a forma de apreensão do discurso de outrem, precisa ser apresentada por meio de regras sintáticas, composicionais e estilísticas existentes para a apresentação do discurso do outro.

Acreditamos, assim, que o que se verifica nesse caso, com relação à ocorrência sinalizada, decorre de dificuldades de escrita como também do desconhecimento por parte dos autores tanto da necessidade, quanto das estratégias e procedimentos para fazer referência a outras vozes no texto pertencente à modalidade discursiva acadêmica.

Podemos observar também que o Movimento 2 foi identificado nos trabalhos analisados por meio unicamente da realização do passo 1C (provocar questionamento), presente em 80% das seções analisadas, manifestado sob a forma de levantamento de problemáticas advindas das reflexões apresentadas sobre o objeto de pesquisa.

Já o movimento 3 foi identificado nos trabalhos analisados através da realização dos passos 1A (delimitar os objetivos), 1B (apresentar a pesquisa) e passo 3 (indicar a estrutura do artigo). Como já mencionado anteriormente, o passo 1A foi considerado por Swales em sua análise como o passo mais prototípico desse movimento, porém em nossa análise registramos apenas uma ocorrência desse passo.

É importante destacar que todos os relatórios possuem um tópico posterior à seção *Introdução*, no qual são descritos os objetivos geral e específicos da pesquisa. Creditamos a esse motivo o fato de constatar uma única ocorrência do passo 1A (considerado por Swales como o mais prototípico do movimento 3) no *corpus* analisado. O passo 1B (apresentar a pesquisa), por sua vez, foi realizado em 60% dos

trabalhos analisados. Percebemos que, ao apresentar a pesquisa por meio da exposição do tópico principal, os autores produzem, paralelamente, a contextualização da pesquisa, a partir de referências a indicadores como, área de conhecimento ou campo no qual sua pesquisa está inserida, e levantando problemáticas referentes ao seu objeto de investigação.

O passo 3 do Movimento 3 (indicar a estrutura do artigo) também teve apenas uma ocorrência entre os trabalhos analisados, explicitando a descrição de procedimentos gerais a serem realizados durante a execução da pesquisa. Por mais que esse passo não tenha sido executado por meio da indicação de capítulos ou conteúdos da estrutura a serem desenvolvidos, entendemos a forma realizada pelos autores como uma possibilidade de indicação da estrutura.

Com base nas análises realizadas observamos e asseveramos que os alunos do 1º ano do ensino médio matriculados na disciplina NTPPS da escola que nos acolheu, estão se apropriando dos movimentos orientados por Swales como pertinentes aos gêneros do domínio discursivo acadêmico, como o gênero relatório de pesquisa. Acreditamos também que um estudo longitudinal, por meio de pesquisas realizadas a partir do acompanhamento dessa mesma turma no 2º e no 3º ano permitiria ao pesquisador constatar a evolução da apreensão e conseqüente apropriação das características pertinentes ao gênero trabalhado.

## **6.2 Expressões referenciais remissivas**

Apresentamos, a seguir, os textos que formam a introdução dos relatórios analisados, identificando nestes as estratégias referenciais remissivas utilizadas pelos alunos, para constituírem a cadeia referencial, que realizam os movimentos de introdução e continuidade do objeto de discurso que atua como tema de seus relatórios. Compartilhando do pensamento de Marcuschi (2006, p. 9), entendemos que

parece de extrema importância que um discurso, seja ele falado ou escrito, deve necessariamente preencher o requisito de topicalidade fundada na referenciação continuada, seja ela na base pronominal ou na base lexical. Pode haver lacunas preenchíveis por atividades cognitivas e investimento de conhecimentos externos. Podem ocorrer relações globais, ou seja, de extensões maiores ou outros aspectos que exijam maior esforço interpretativo. O que não pode faltar é uma base referencial preservada que permita a construção da coerência. É nisto que reside a possibilidade de identificar sobre o que se fala, ou então, se em dado momento, se volta a falar sobre o mesmo tópico já apresentado.

Dessa forma, ao analisarmos o *corpus* que corresponde às introduções dos relatórios produzidos pelos alunos do 1º ano do ensino médio, procuramos mostrar de que forma os autores estruturam o texto com o intuito de fornecer, ao leitor, uma rede de referentes eficaz.

Consideramos também de grande importância para a nossa análise as estratégias utilizadas para a construção da cadeia referencial, uma vez que a construção dessa cadeia é essencial para a constituição dos dois grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão. Além disso, ressalte-se o que afirma SANTOS (2011, p. 72): “Organizando uma cadeia referencial o falante promove, um mapeamento e uma rede de dados a respeito do objeto-de-discurso em questão, tendo como pressuposto, naturalmente, a identidade referencial”.

Para o processo de identificação e análise das estratégias utilizadas pelos alunos em seus textos, convencionamos nos referir a elas textualmente por meio de siglas formadas a partir de suas iniciais: remissão gramatical por elipse- RGE; remissão gramatical por pronomes pessoais- RGPP; remissão lexical por lexema idêntico- RLLI; remissão lexical por expressão sinônima ou quase sinônima- RLES; remissão lexical por hiperônimo- RLH; remissão lexical por expressão genérica- RLEG; remissão lexical por expressão nominal- RLEN. O numeral entre colchetes [ ] equivale ao item textual analisado.

É importante ressaltarmos que, por mais que estejamos considerando em nossa análise aspectos formais da referência, não deixamos de levar em conta que as relações referenciais se dão paralelamente à construção do discurso, o que faz com que devamos ter em vista que para o entendimento das relações referenciais que formam a cadeia referencial de um objeto, temos que atentar para a negociação de significados que ocorre por meio do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Ressaltamos, ainda, que em consonância com o pensamento de Mondada (1994, p. 97) para quem “a questão da adequação referencial não pode ser posta sem a concepção de que a referência é constituída local e interativamente, e não dada por critérios *a priori* em relação com uma realidade independente.”, todas as nossas análises sobre o uso das estratégias de coesão referencial utilizadas na composição das cadeias referenciais dos objetos de estudo analisados foram realizadas de forma interativa com o contexto enunciativo no qual estão inseridas.

Havemos de destacar que decidimos manter todos os textos com as grafias originais.

(T1)

Manchete publicada em setembro de 2019, que fala sobre casos de ansiedade, depressão e suicídio [1] entre os estudantes das escolas de ensino médio do estado do Ceará, chamou a atenção dos integrantes do grupo da disciplina NTPPS da E.E.M.T.I PROFESSORA BALBINA JUCÁ DE ALBUQUERQUE.

Segundo o psicólogo Italo Cosme em seu artigo afirmou que “professores e psicólogos apontam ansiedade, depressão, automutilação e suicídio [2] como os principais transtornos mentais [3] observados nas escolas do ensino médio da rede pública no Ceará. A constatação parte do depoimento das vivências do dia a dia desses profissionais, tendo em vista a ausência de dados oficiais sobre o assunto”.

Pedro Magalhães, psicólogo na creche de Russas, aponta que a causa desses transtornos [4] está relacionada a problemas com autoestima, falta de suporte familiar e pressões sociais. “Eles se cobram muito no sentido de ter alta performance para serem melhores em tudo e dar conta de tudo”.

Como os relatos do artigo publicado e lido pela nossa equipe são apontados como dados empíricos tivemos a curiosidade de pesquisar sobre o assunto suicídio [5] e saber se em nossa escola existem alunos que passam por esse momento difícil [6] em sua vida e tentar fazer práticas sociais para dar a quem precise a possibilidade de se expressar e pedir ajuda.

Será que existem alunos na nossa escola que entram como parte da estimativa divulgada nesse artigo?

A cadeia referencial do referente “suicídio” sublinhada no texto é: suicídio [1], suicídio [2], transtornos mentais [3], desses transtornos [4], o assunto suicídio [5], esse momento difícil [6].

É importante ressaltar que não contabilizamos o uso da estratégia de coesão referencial de remissão lexical por meio de expressão nominal “estimativa”, presente no último parágrafo do texto, como parte da cadeia referencial de “suicídio”, por não conseguirmos identificar com clareza e segurança o referente dessa expressão, uma vez que existe mais de uma possibilidade de referente para tal expressão referencial nominal, como “suicídio”, “transtornos mentais”, “dados oficiais”. Considerando-a,

assim, como um caso de inadequação referencial, devido a ambiguidade proporcionada pela forma como a estratégia referencial foi empregada.

Quadro 06: Cadeia referencial de “suicídio”

|                                 |                         |
|---------------------------------|-------------------------|
| <u>suicídio</u> [1]             | Introdução do referente |
| <u>suicídio</u> [2]             | RLLI                    |
| <u>transtornos mentais</u> [3]  | RLH                     |
| <u>desses transtornos</u> [4]   | RLH                     |
| <u>o assunto suicídio</u> [5]   | RLLI                    |
| <u>esse momento difícil</u> [6] | RLEN                    |

Fonte: Produção da autora (2021)

Observamos como primeira estratégia utilizada pelos autores a introdução do referente por meio do lexema “suicídio”. Em seguida, aparece a remissão lexical por lexema idêntico, “suicídio” [2]. Logo após, os autores se utilizam da estratégia de remissão lexical por hiperônimo, “transtornos mentais” [3] e “desses transtornos” [4], respectivamente.

Tanto a primeira quanto a segunda ocorrência de hiperônimo devem ser interpretadas por meio de uma inferência do tipo descendente, ou seja, a lei invocada para autorizar a inferência é a regra lexical que diz ser “transtornos mentais” hiperônimo de “suicídio”. Porém, em muitos casos, mais do que o conhecimento lexical é preciso levar em conta também um conhecimento enciclopédico.

Portanto, sem que se tenha os conhecimentos mencionados, lexical ou enciclopédico, o locutor deverá recorrer a pistas presentes no discurso que lhe permitam construir o conhecimento que lhe autoriza concluir a premissa indicada pela estratégia referencial de remissão lexical por uso de hiperônimo.

Em [5] podemos observar que a remissão lexical por lexema idêntico vem precedida de uma remissão lexical por expressão genérica “o assunto suicídio”. Acreditamos ter sido essa estratégia adotada pelo fato da última menção ao referente suicídio por lexema idêntico ter sido realizada em um longo espaço textual, o que possivelmente poderia dificultar a compreensão no caso do uso apenas da expressão genérica “assunto” como estratégia para retomar o referente, o que contribui também para reforçar o tópico central sobre o qual os autores estão discorrendo.

Entendemos assim, que os autores do relatório compreendem que a remissão lexical por lexema idêntico, por mais que seja desorientada, no sentido de evitar seu uso recorrente, sua ocorrência é necessária em determinadas situações, como depois de um longo espaçamento textual.

Em [6], ao realizar a manutenção do referente por meio de uma expressão nominal, os autores fazem uso do que Koch (2014) caracteriza como “descrições nominais definidas”, uma propriedade do referente em foco, relevante para os propósitos do locutor. Essa propriedade pode estar determinada contextualmente, e faz parte dos conhecimentos pressupostos tidos como partilhados pelos interlocutores.

Logo, os autores acreditam que, ao utilizarem como estratégia remissiva, a expressão nominal “esse momento difícil”, os locutores não terão dificuldade em reconhecer essa propriedade como própria do referente em foco, uma vez que essa característica é tida como inerente ao referente. Salientamos que essa estratégia, além de contribuir na construção da cadeia coesiva por meio da manutenção do referente textual analisado, contribui com o critério de informatividade e, conseqüentemente, auxilia na construção do sentido.

Destacamos também que, conforme Koch (2014), as expressões nominais referenciais têm também função predicativa. “Trata-se, pois, de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada, como de informação nova” (KOCH, 2014, p. 54)

Cabe ressaltar ainda, que acreditamos, também, que por meio do uso da expressão nominal “esse momento difícil” ocorre uma recategorização do referente “suicídio”, pois entendemos que contextualmente, ao utilizar a referida expressão, os autores não fazem uma remissão correferencial no sentido de uma retomada semântico-pragmática total do referente, contudo, acreditamos que a correferenciação se configura na relação de identidade material que pode se estabelecer com o referente, objeto-de-discurso “suicídio” por meio da inferência dos termos: pensamentos suicidas, tentativas de suicídio, proporcionada pelo uso da expressão nominal “esse momento difícil”.

## (T2)

Querendo conhecer um pouco mais sobre assunto saúde mental [1] dos adolescentes que estudam no ensino médio da escola Balbina Jucá, resolvemos

pesquisar sobre esse tópico para podermos direcionar a nossa pesquisa, da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS.

Segundo estudos bibliográficos, nos deparamos com vários relatos de psicólogos e psiquiatras que falam sobre um distúrbio [2] que é conhecido como a automutilação [3].

O autor Luiz Guilherme de Oliveira Labinas relata em seu artigo, publicado em seu site, em setembro de 2019, o seguinte: “Ouço constantemente no consultório relatos de que aquele gesto de traçar uma linha horizontal nos braços, abdômen ou pernas ajuda a aliviar o aperto no peito e angústia que sofrem”.

A autora Tatiana Pimenta define: “A automutilação [4] é o nome dado ao ato de provocar, por vontade própria, qualquer tipo de ferimento físico. Esse comportamento [5], além de causar dor, Ø [6] não é uma prática habitual. Ø [7] Pode ser adotado por pessoas com diagnósticos de transtornos mentais e que não possuem o entendimento da realidade, como são registrados em alguns casos de esquizofrenia, por exemplo”.

De acordo com o referencial teórico lido, foi possível ver como esse distúrbio [8] é presente entre a população jovem. A partir daí, ficamos curiosos em saber se esse distúrbio [9] atinge os alunos da nossa escola e em que grau isso ocorre, já que Ø [10] é considerado como uma doença silenciosa.

Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental [11] que é a automutilação [12] ? A partir dessa dúvida, desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, definimos um público-alvo a ser estudado na escola, elaboramos um questionário, fizemos coleta de dados e chegamos a uma conclusão reveladora.

Temos como cadeia referencial do referente “automutilação” sublinhado no texto: saúde mental [1], um distúrbio [2], automutilação [3], automutilação [4], Esse comportamento [5], Ø [6], Ø [7], esse distúrbio [8], esse distúrbio [9], Ø [10], esse transtorno mental [11], automutilação [12].

Quadro 07: Cadeia referencial de “automutilação”

|                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| <u>saúde mental</u> [1]  | RLH                     |
| <u>um distúrbio</u> [2]  | RLH                     |
| <u>automutilação</u> [3] | Introdução do referente |
| <u>automutilação</u> [4] | RLLI                    |

|                                    |      |
|------------------------------------|------|
| <u>Esse comportamento</u> [5]      | RLEG |
| Ø [6]                              | RGE  |
| Ø [7]                              | RGE  |
| <u>esse distúrbio</u> [8]          | RLH  |
| <u>esse distúrbio</u> [9]          | RLH  |
| Ø [10]                             | RGE  |
| <u>esse transtorno mental</u> [11] | RLH  |
| <u>automutilação</u> [12]          | RLLI |

Fonte: Produção da autora (2021)

Observamos que os autores do texto 2 não iniciam a cadeia referencial por meio da introdução do referente “automutilação”, como ocorreu nos demais casos, mas por meio da estratégia de remissão lexical por hiperônimo. Vemos essa estratégia como um caminho de gradação no qual os autores traçam um percurso no qual apresentam primeiramente a área mais geral do referente de maneira vaga e imprecisa, por meio da estratégia referencial de remissão lexical por hiperônimo de forma catafórica, para só depois fazer a identificação mais precisa e específica do objeto de discurso a ser tratado no trabalho, conforme assevera Kock (2011, p. 93), que afirma que “quando catafóricas, na maioria dos casos, o referente da expressão nominal é apresentado apenas de maneira vaga, inespecífica, de forma que, apenas depois de “rebatizado” lexicalmente, fica claro em que consiste verdadeiramente esse “objeto de discurso”.

Consideramos essa estratégia como um meio eficaz para instigar a curiosidade do leitor que tenha interesse pela área de estudo, incitando-o para o prosseguimento da leitura, garantindo assim, sua adesão.

Acreditamos também que na primeira manifestação de referência lexical por hiperônimo por meio do lexema “saúde mental”, os autores deveriam ter utilizado o termo “doença mental”, uma vez que o referente “automutilação” está relacionado a este termo. Acreditamos ainda que os autores utilizaram o termo “saúde mental” de forma indiscriminada, ou seja, sem que houvesse percepção da diferença, pelo fato da maior parte das pessoas, quando ouvem falar em saúde mental, pensarem em doença mental.

Logo após temos a introdução do referente “automutilação”[3] e, em seguida, remissão lexical por lexema idêntico “automutilação”[4]. Em [5] tem-se remissão lexical por expressão genérica “Esse comportamento”. Como podemos observar no uso

dessa nominalização, assim como também muitas vezes em casos de rotulações de sequências textuais, o lexema que constitui o nome-núcleo da expressão é genérico.

Esse nome-núcleo vai ter sua realização lexical, segundo Koch (2014), no contexto, o que exige do leitor e do ouvinte a capacidade de interpretação não só da expressão em si, como também da informação contextual precedente ou subsequente. Isso pode ser verificado no uso da estratégia de remissão lexical por expressão genérica em [5] “esse comportamento”, que retoma a informação contextual precedente, “A automutilação”.

As estratégias referenciais Ø [6] e Ø [7] consistem em remissão gramatical por elipse, por meio da qual entende-se que o espaço antes do verbo no qual se encontra a posição vazia representada pelo símbolo elíptico “Ø” deve ser preenchida pelo referente, “automutilação”, no caso, “ Ø [6] não é uma prática habitual”; “Ø [7] Pode ser adotado por pessoas com diagnósticos de transtornos mentais (...)”.

As estratégias [8] esse distúrbio e [9] esse distúrbio correspondem à remissão lexical por hiperônimo, uma vez que o lexema “distúrbio” pode ser considerado hiperônimo do referente “automutilação”. Em [10] Ø tem-se novamente remissão gramatical por elipse. Já a estratégia [11] esse transtorno mental corresponde à remissão lexical por hiperônimo, posto que de acordo com o contexto no qual a expressão “transtorno mental” se encontra, o lexema pode ser considerado hiperônimo do referente “automutilação”. E, por fim, tem-se em [12], uso da estratégia de remissão lexical por lexema idêntico, “automutilação”.

É relevante ressaltar que a última estratégia adotada pelos autores, remissão lexical por lexema idêntico, foi precedida por remissão lexical por hiperônimo. Uma análise mais atenta nos permite ainda constatar que, na verdade as três estratégias que antecedem à última consistem em remissão lexical por hiperônimo, fato que acreditamos ter sido levado em consideração pelos autores para a escolha da RLLI como última estratégia de referenciação. É importante salientar também que a opção por essa estratégia, RLLI, fez com que a forma remissiva anterior, [11] esse transtorno mental, funcione tanto anafórica quanto cataforicamente, simultaneamente.

### (T3)

|  |
|--|
| <p>As relações humanas e sociais são extremamente complexas. Convivendo com pessoas podemos perceber que, por vezes a afetividade e convivência dão espaço á</p> |
|--|

prática de ações violentas, como discriminação, agressões físicas e verbais, entre outras. A essas práticas denominamos bullying [1], que se caracteriza por sua natureza agressiva, intencional e repetitiva, por um desequilíbrio de poder entre quem pratica e quem sofre a ação

O bullying [2] difere da violência explícita (por exemplo: pichações, vandalismo, etc), por se tratar de algo mais sutil. Podemos dizer que o fenômeno [3] é tolerado pela comunidade escolar e visto muitas vezes como normal no relacionamento entre adolescentes [...] é na escola que se vê com maior intensidade esse fenômeno [4] moderno. brincadeiras e gozações, apelidos que causam constrangimento, rotulações e neste caso específico, a discriminação sexual das pessoas/alunos [5].

No bullying [6] não temos somente a vítima e o agressor. Há também a plateia que assiste a tudo e apoia, quando incentiva ao agressor para que ele aja de forma violenta. Sem a plateia não há graça para o agressor mostrar sua força e intimidação. O público retransmite imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática Ø [7], encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. (Mundo Jovem, junho/2012, p.4)

Com a evolução da tecnologia, o bullying [8] assume uma nova face: o cyberbullying [9] disseminado através da internet, principalmente pelas redes sociais, com efeito ainda mais prejudicial que o bullying [10], pois vai além dos muros da escola. Ou seja, é uma forma virtual de se praticar o bullying [11].

A cadeia referencial do referente bullying sublinhada no texto é: bullying [1], bullying [2], o fenômeno [3], esse fenômeno [4], brincadeiras e gozações, apelidos que causam constrangimento, rotulações e neste caso específico, a discriminação sexual das pessoas/alunos [5], bullying [6], Ø [7], bullying [8], bullying [9], bullying [10].

Quadro 08: Cadeia referencial de “bullying”

|  |                         |
|--|-------------------------|
| <u>bullying</u> [1]  | Introdução do referente |
| <u>bullying</u> [2]  | RLLI                    |
| <u>o fenômeno</u> [3]  | RLEG                    |
| <u>esse fenômeno</u> [4]   | RLEG                    |
| <u>brincadeiras e gozações, apelidos que causam constrangimento, rotulações e neste caso específico, a discriminação</u> | RLEN                    |

|                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| <u>sexual das pessoas/alunos</u> [5] |          |
| <u>bullying</u> [6]                  | RLLI     |
| Ø [7]                                | RGE      |
| <u>bullying</u> [8]                  | RLLI     |
| <u>cyberbullying</u> [9]             | RLES     |
| <u>bullying</u> [10], [11]           | RLLI (2) |

Fonte: Produção da autora (2021)

Os autores do T3 apresentam como primeira estratégia para construção da cadeia referencial a introdução do referente “bullying”. Em seguida, remissão lexical por lexema idêntico, bullying [2]. As duas estratégias seguintes consistem em remissão lexical por expressão genérica, [3] o fenômeno [4] esse fenômeno. Essas expressões nominais desempenham, segundo Koch (2014), importantes funções textuais.

Conforme a autora, ao rotular uma parte do cotexto que as precede ou segue, essas expressões, criam um novo referente textual. Afirma ainda que, “na medida em que operam uma refocalização da informação contextual, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa” KOCH (2014, p. 65). Ou seja, uma vez que, segundo a autora, essas expressões criam um novo objeto de discurso a partir de sua realização lexical no texto-discurso, propiciam e efetuam a progressão textual, tratando-se, nesse caso, segundo a autora, de formas híbridas, “simultaneamente referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada ou inferível, como de informação nova” KOCH (2014, p. 65).

Porém, em nosso entendimento, por mais que a expressão nominal em questão seja considerada um novo referente textual, ou seja, um novo objeto textual a partir da inserção da expressão genérica, ela não o é em termos de mudança real de referente, pois sua realização lexical e semântica mantem uma relação de identidade total com o referente que refocaliza, (“o fenômeno”/ “esse fenômeno” < “bullying”). Além disso, ao mesmo tempo que mantém o foco, ou refocaliza, as repetições reforçam o foco e mantêm o fio condutor do texto.

Em “brincadeiras e gozações, apelidos que causam constrangimento, rotulações e neste caso específico, a discriminação sexual das pessoas/alunos” [5], podemos observar a estratégia de remissão lexical por expressão nominal. Essa expressão

nominal realiza uma paráfrase que atua, conforme Koch (2014), como uma anáfora definicional.

Segundo a autora, expressões anafóricas como essas podem propiciar a introjeção na memória de um léxico novo. “Nas chamadas anáforas definicionais, o *definiendum* ou o termo técnico é o elemento previamente introduzido, e o *definiens* é aportado pela forma anafórica, que pode vir acompanhada de expressões características, como *um tipo de, uma espécie de*” KOCH (2014, p. 58), como ocorre na estratégia [5], quando os autores se utilizam da expressão nominal com o intuito de contribuir com as definições do referente “bullying”.

Além de observarmos, mais uma vez, a contribuição dessa estratégia no critério de informatividade, consideramos uma opção relevante para se utilizar nos gêneros de divulgação científica, como é o caso do relatório de pesquisa. Koch (2014, p. 42), ressalta, ainda, a esse respeito: “a função de orientação argumentativa que pode ser realizada pelo uso de termos ou expressões nominais, metafóricas ou não”.

Em [6] bullying, tem-se remissão lexical por lexema idêntico, em [7] Ø, remissão gramatical por elipse, em [8] bullying remissão lexical por lexema idêntico e em [9] cyberbullying remissão lexical por expressão sinônima ou quase sinônima. Já as duas últimas estratégias realizadas consistem em remissão lexical por lexema idêntico [10] bullying, [11] bullying.

Podemos constatar, a partir da análise realizada, a qualidade textual do relatório 3, observada na forma como os autores conseguiram ‘costurar’ seu texto, por meio da diversidade de estratégias referenciais remissivas utilizadas na construção da cadeia referencial do referente que atua como objeto de pesquisa do relatório analisado.

#### (T4)

A questão do lixo [1] tem se tornado atualmente uma grande preocupação mundial, pois a falta de cuidado com o lixo [2] pode acarretar vários problemas dentre deles:

- Disseminação de insetos que são hospedeiros de doenças
- Decomposição de matéria orgânica
- Contaminação do solo
- Deslizamento de encostas

- Assoreamento de mananciais e enchentes
- Armazenamento de materiais que não são biodegradáveis
- Além de estragar a paisagem

No Brasil são coletados 228 mil toneladas de lixos [3] por dia. Somente 10% Ø [4] vai para os lixões controlados, 9% Ø [5] vai para os aterros sanitários e somente 2% Ø [6] é reciclado. O lixo [7] pode ser classificado como Ø [8] orgânico (restos de alimentos, folhas, sementes, papéis, madeiras entre outros) o Ø [9] inorgânico pode ser recicláveis ou não (Plásticos, Metais, vidros e etc) Lixos [10] tóxicos (Pilhas, baterias, tintas e etc) e o lixo [11] altamente tóxico (nuclear e hospitalar).

Levando em consideração a importância do cuidado com o lixo [12] na atualidade, o presente trabalho busca analisar a questão da conscientização em relação ao lixo [13] por parte da comunidade escolar Balbina Jucá Albuquerque. O tema é de grande relevância no contexto em que a escola está inserida: localizada num bairro da periferia de Fortaleza, aonde percebe-se em alguns lugares, que ainda não há um saneamento básico adequado e, embora, o caminhão do lixo [14] passe duas vezes por semana, ainda há muito lixo [15] espalhado pelas ruas, inclusive nos arredores da escola. Além do mais, nota-se uma falta de cuidado com o ambiente escolar: salas de aula, pátio e banheiros muito sujos.

Sendo assim, é de suma importância a análise do papel da escola nesse processo de conscientização da importância do cuidado com o lixo [16]: Como a escola tem tratado o tema [17]? O que tem sido feito em relação a isso? Há projetos voltados para o tema [18] na escola? Tem sido feito algum trabalho com a comunidade? Os alunos possuem conhecimento sobre o assunto [19]? Eles se importam com a questão do lixo [20]? A falta de informação é um fator importante para a falta de cuidado com o lixo [21]?

Diante da necessidade percebida, acredita-se que a pesquisa será de grande valia para a melhoria do tratamento dado ao lixo [22] na escola Balbina Jucá de Albuquerque.

Por isso, buscou-se responder a seguinte pergunta: Como a comunidade escolar Balbina Jucá Albuquerque poderia contribuir para uma melhor conscientização da importância do cuidado com o lixo [23]?

Temos como cadeia referencial do referente lixo: lixo [1], lixo [2], lixos [3], Ø [4], Ø [5], Ø [6], lixo [7], Ø [8], Ø [9], Lixos [10], lixo [11], lixo [12], lixo [13], lixo

[14], lixo [15], lixo [16], tema [17], tema [18], o assunto [19], lixo [20], lixo [21], lixo [22], lixo [23].

Quadro 09: Cadeia referencial de “lixo”

|  |                         |
|--|-------------------------|
| <u>lixo</u> [1]                                | Introdução ao referente |
| <u>lixo</u> [2]                                | RLLI                    |
| <u>lixos</u> [3]                               | RLLI                    |
| ∅ [4], [5], [6]                                | RGE (3)                 |
| <u>lixo</u> [7]                                | RLLI                    |
| ∅ [8], [9]                                     | RGE (2)                 |
| <u>Lixos</u> [10]                              | RLLI                    |
| <u>lixo</u> [11], [12], [13], [14], [15], [16] | RLLI (6)                |
| <u>tema</u> [17], [18]                         | RLEG (2)                |
| <u>o assunto</u> [19]                          | RLEG                    |
| <u>lixo</u> [20], [21], [22], [23]             | RLLI (4)                |

Fonte: Produção da autora (2021)

Os autores do texto 4 iniciam a cadeia referencial por meio da introdução do referente, lixo [1]. Já as duas estratégias seguintes consistem em remissão lexical por lexema idêntico [2] lixo [3] lixos. Em [4] ∅ [5] ∅ e [6] ∅ a remissão lexical ocorre por meio da elipse. Logo após, remissão lexical por lexema idêntico [7] lixo e, em seguida, as estratégias [8] ∅ e [9] ∅ constituídas por remissão gramatical por elipse.

As estratégias [10] Lixos, [11] lixo, [12] lixo, [13] lixo, [14] lixo, [15] lixo, [16] lixo, constituem-se todas por remissão lexical por lexema idêntico. Já em [17] tema, [18] tema e [19] o assunto, a remissão lexical é construída por meio de expressão genérica. As quatro últimas estratégias que compõem a cadeia referencial do referente em análise, [20] lixo, [21] lixo, [22] lixo, [23] lixo, consistem em remissão lexical por lexema idêntico.

### (T5)

O esporte [1] se apresenta, na sociedade contemporânea, como um fenômeno [2] sociocultural de grande importância. Este fenômeno [3] exerce diferentes significados frente à vida dos indivíduos, ∅ [4] pode ser: trabalho, diversão, busca por melhoria de saúde, conteúdo de processos educacionais, entre outros.

O ambiente escolar, em nosso país, vem passando por várias modificações que, em muitos casos, migram o ensino convencional. Os novos estudos e as novas perspectivas adquiridas pelos “novos filósofos da educação” disseminam um novo ideal de escola, que perpassa a sala de aula com posturas “mecânicas” e adentra o “íntimo” do aluno com a utilização trabalhos lúdicos, viabilizando a busca da criatividade, e a aplicação de atividades corporais, introduzindo um espírito de coletividade e autoconhecimento.

Nessa nova visão escolar, o esporte [5], como um todo, é visto como ferramenta que possibilita direta e positivamente o alcance da meta de transformar a vida dos jovens e adolescentes no meio escolar. Em uma visão geral, os alunos da “antiga escola” frequentavam as aulas somente para aprender as matérias pertencentes a grade curricular que prevê uma relação de conteúdos a serem ministrados, uma carga horária fixa e uma avaliação baseada em testar os conhecimentos adquiridas através de provas anteriormente agendadas. Já na “nova era”, a educação do país busca desenvolver ainda mais a relação escola-aluno, para que a própria escola à qual o aluno pertence, seja um dos principais responsáveis pelo bem-estar e qualidade de vida dos alunos.

Então, baseados nessa nova linha educacional, que mudanças podem ocorrer nos hábitos dos alunos da escola de tempo integral com o acréscimo dos esportes [6]?

Temos como cadeia referencial do referente “esporte”: esporte [1], um fenômeno [2], Este fenômeno [3], Ø [4], esporte [5], esportes [6].

Quadro 10: Cadeia referencial de “esporte”

|                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| <u>esporte</u> [1]       | Introdução do referente |
| <u>um fenômeno</u> [2]   | RLEG                    |
| <u>Este fenômeno</u> [3] | RLEG                    |
| Ø [4]                    | RGE                     |
| <u>esporte</u> [5], [6]  | RLLI (2)                |

Fonte: Produção da autora (2021)

Os autores do texto 5 também iniciam a cadeia referencial por meio da introdução do referente, [1] esporte. Em seguida, há duas ocorrências de remissão lexical por expressão genérica, por meio das quais o referente “esporte” é categorizado como “fenômeno”, [2] um fenômeno [3] Este fenômeno. Logo após, remissão

gramatical por elipse [4] Ø. Posteriormente, as duas últimas estratégias que correspondem a remissão lexical por lexema idêntico [5] esporte [6] esportes.

Consideramos que a construção da cadeia referencial do referente “esporte” no texto 5 não é estratégica, pois os autores promovem, a partir do segundo parágrafo do texto, a desfocalização/desativação do referente “esporte”, passando a introduzir outros objetos de discurso que passam a ocupar a posição focal, não preservando, dessa forma, a continuidade tópica, uma vez que a informação nova não está dentro do quadro da informação dada, dificultando o processo de compreensão e prejudicando os movimentos textuais de *retroação* e *progressão*. Segundo Koch (2014):

Como bem mostra Francis (1994, p.87), as formas remissivas nominais têm, frequentemente, uma função organizacional importante: elas sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em uma forma nominal. Desempenham, portanto, um importante papel na introdução, mudança ou desvio de tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos. Ou seja, elas introduzem mudanças ou desvios do tópico, preservando, contudo, a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada. (p.40)

Dessa forma, é fundamental que os alunos adquiram o conhecimento das diversas estratégias, como as formas remissivas nominais, que podem ser utilizadas no processo de construção da cadeia referencial com o intuito de contribuir com a manutenção da progressão referencial e, conseqüentemente, com a organização macro textual.

Neste momento, apresentaremos um quadro com os dados quantitativos dos mecanismos de coesão referencial utilizados pelos alunos e levantados a partir da análise da seção *Introdução* dos relatórios analisados, bem como uma breve descrição dos dados dispostos no quadro apresentado.

Quadro 11: Expressões referenciais remissivas presentes em T1, T2, T3, T4, T5

| <b>Mecanismo de coesão referencial</b>  | <b>T(1) suicídio</b> | <b>T(2) automutilação</b> | <b>T(3) bullying</b> | <b>T(4) lixo</b> | <b>T(5) esporte</b> | <b>Total de ocorrências por tipo de mecanismo</b> |
|---|----------------------|---------------------------|----------------------|------------------|---------------------|---|
| Remissão gramatical por elipse          | 0                    | 3                         | 1                    | 5                | 1                   | 9   |
| Remissão gramatical por pronome pessoal | 0                    | 0                         | 0                    | 0                | 0                   | 0   |
| Remissão lexical por expressão sinônima | 0                    | 0                         | 1                    | 0                | 0                   | 1   |
| Remissão lexical por hiperônimo         | 2                    | 5                         | 0                    | 0                | 0                   | 7   |
| Remissão lexical por                    | 2                    | 2                         | 5                    | 14               | 2                   | 25  |

|   |          |           |           |           |          |   |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---|
| lexema idêntico                         |          |           |           |           |          |   |
| Remissão lexical por expressão genérica | 0        | 1         | 2         | 3         | 2        | 8 |
| Remissão lexical por expressão nominal  | 1        | 0         | 1         | 0         | 0        | 2 |
|   | <b>5</b> | <b>11</b> | <b>10</b> | <b>22</b> | <b>5</b> |   |

Fonte: Produção da autora (2021)

Ao analisarmos os dados numéricos referentes ao texto 1 observamos o uso, por parte dos autores, de três diferentes estratégias de referenciação na formação da cadeia referencial de “suicídio”: remissão lexical por hiperônimo; remissão lexical por lexema idêntico; remissão lexical por expressão nominal.

Já a cadeia referencial de “automutilação” foi realizada por meio de quatro diferentes estratégias pertencentes aos mecanismos de coesão referencial analisados: remissão gramatical por elipse; remissão lexical por hiperônimo; remissão lexical por lexema idêntico e remissão lexical por expressão genérica, com um predomínio da estratégia de remissão lexical por hiperônimo em relação às demais. Acreditamos que o predomínio da estratégia de remissão lexical por hiperônimo tenha se dado pelo fato do referente “automutilação” fazer parte de uma lista de distúrbios associados ao campo temático das doenças mentais e, por conseguinte, ao macrocampo da saúde.

No que diz respeito à formação da cadeia referencial de “bullying” também observamos a utilização de quatro diferentes estratégias pertencentes aos mecanismos de coesão referencial analisados: remissão gramatical por elipse; remissão lexical por lexema idêntico; remissão lexical por expressão genérica e remissão lexical por expressão nominal, com predomínio da estratégia de remissão lexical por lexema idêntico. Pensamos que o fato do referente “bullying” se tratar de um estrangeirismo tenha relação com o predomínio da estratégia de remissão lexical por lexema idêntico, sendo/podendo ser considerado um fator não inibidor, mas enfraquecedor ou não-potencializador do uso do repertório de estratégias referenciais.

Ao analisarmos os dados relacionados à formação da cadeia referencial de “lixo”, observamos a utilização de três diferentes estratégias pertencentes aos mecanismos de coesão referencial analisados: remissão gramatical por elipse, remissão lexical por expressão genérica e remissão lexical por lexema idêntico.

A recorrência de remissão lexical por lexema idêntico em detrimento do uso de outras estratégias, faz com que os autores não tenham um comprometimento no sentido

de uso de termos referenciais com teor predicativo fornecendo assim um acréscimo de informação que corresponda a um ponto de vista ou avaliação do enunciador acerca do referente, o que aconteceria por meio do uso de estratégias como de “substituição”.

A substituição consiste, para Halliday e Hasan (1976), na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira. Seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular.

Sabemos que os estudos acerca da categorização e recategorização do objeto de discurso são densos e complexos, porém, deve ser levado em consideração que a cada uso que se faz da estratégia de RLLI, por mais que no plano da expressão o lexema que retoma o referente seja o mesmo, ou seja, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, não podemos dizer que a cada remissão trata-se do mesmo objeto de discurso, levando em conta que a cada RLLI este objeto de discurso vem acompanhado de especificação nova, o que provoca uma redefinição do objeto no plano semântico-pragmático.

Compartilhamos, assim, da visão “substitucionalista” da coesão referencial, adotada por Harweg, considerado um dos pioneiros da Linguística Textual na Alemanha. Segundo KOCH (2018, p. 23) “A substituição é, para Harweg, “a troca de uma expressão linguística por outra expressão linguística dada. A primeira das duas expressões, aquela que é trocada, denomina-se *substituendum*; a segunda, que se põe no lugar dela, *substituens*”.

Assim, acreditamos que para a distinção entre referência e substituição deveria levar-se em conta, além da identidade referencial, a identidade semântico-pragmática. Uma discussão teórica mais aprofundada poderia ser tópico de pesquisas futuras.

Acreditamos ainda ser interessante pontuar que, por mais que o referente “lixo” seja uma palavra-chave muito específica e à primeira vista de difícil substituição, consideramos que durante o aspecto processual de escrita os alunos consigam perceber, após receberem orientação, a possibilidade do uso de outras estratégias como remissão lexical por expressão sinônima como, *sujeira*, *resíduos*, ou hiperônimos como *meio ambiente*, que substituam a estratégia mencionada portando o mesmo teor de significância e pertinência pretendidos pelo autor. Sem dúvida que isso vai demonstrar tanto conhecimento por parte dos autores das diversificadas estratégias referenciais

como habilidade na utilização desses mecanismos linguísticos que contribuem para a construção da argumentação pretendida.

Com relação à constituição da cadeia referencial de “esporte”, os autores fazem uso de três diferentes estratégias pertencentes aos mecanismos de coesão referencial analisados: remissão gramatical por elipse; remissão lexical por lexema idêntico; remissão lexical por expressão genérica.

Dando continuidade aos dados quantitativos, apresentamos a porcentagem de uso dentro do total da quantidade de vezes que cada um dos mecanismos de coesão referencial analisados é usado para a construção da cadeia referencial do objeto de pesquisa de cada relatório, assim como uma breve descrição dos dados dispostos nos quadros apresentados.

Quadro 12: Recorrência das expressões referenciais remissivas em seções de introdução de relatórios de pesquisa.

| <b>Comparação entre os mecanismos de coesão referencial da cadeia referencial de T1, T2, T3, T4, T5</b> |             |             |             |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Mecanismo de coesão referencial</b>  | <b>T1</b>   | <b>T2</b>   | <b>T3</b>   | <b>T4</b>   | <b>T5</b>   |
| Remissão gramatical por elipse  | 0%          | 27,27%      | 10%         | 23%         | 20%         |
| Remissão gramatical por pronome pessoal   | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| Remissão lexical por expressão sinônima   | 0%          | 0%          | 10%         | 0%          | 0%          |
| Remissão lexical por hiperônimo   | 40%         | 45,45%      | 0%          | 0%          | 0%          |
| Remissão lexical por lexema idêntico  | 40%         | 18,18%      | 50%         | 63,5%       | 40%         |
| Remissão lexical por expressão genérica   | 0%          | 9,10%       | 20%         | 13,5%       | 40%         |
| Remissão lexical por expressão nominal  | 20%         | 0%          | 10%         | 0%          | 0%          |
|   | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Fonte: Produção da autora (2021)

### **Remissão gramatical por elipse**

A remissão gramatical por elipse se mostrou uma estratégia razoavelmente comum, uma vez que foi contemplada em quatro das cinco seções de introdução analisadas. Trazemos alguns exemplos de elipse, representando a posição vazia com o símbolo Ø:

(11) A autora Tatiana Pimenta define: “A automutilação é o nome dado ao ato de provocar, por vontade própria, qualquer tipo de ferimento físico. Esse comportamento, além de causar dor, Ø não é uma prática habitual. Ø Pode ser adotado por pessoas com diagnósticos de transtornos mentais e que não possuem o entendimento da realidade, como são registrados em alguns casos de esquizofrenia, por exemplo”. (T2)

(12) No bullying não temos somente a vítima e o agressor. Há também a plateia que assiste a tudo e apoia, quando incentiva ao agressor para que ele aja de forma violenta. Sem a plateia não há graça para o agressor mostrar sua força e intimidação. O público retransmite imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática Ø, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. (T3)

(13) No Brasil são coletados 228 mil toneladas de lixo por dia. Somente 10% Ø vai para os lixões controlados, 9% Ø vai para os aterros sanitários e somente 2% Ø é reciclado. O lixo pode ser classificado como Ø orgânico (restos de alimentos, folhas, sementes, papéis, madeiras entre outros) o Ø inorgânico pode ser recicláveis ou não (Plásticos, Metais, vidros e etc) Lixos tóxicos (Pilhas, baterias, tintas e etc) e o lixo altamente tóxico (nuclear e hospitalar). (T4)

(14) O esporte se apresenta, na sociedade contemporânea, como um fenômeno sociocultural de grande importância. Este fenômeno exerce diferentes significados frente à vida dos indivíduos, Ø pode ser: trabalho, diversão, busca por melhoria de saúde, conteúdo de processos educacionais, entre outros. (T5)

Como podemos perceber, por meio dos trechos apresentados, a elipse compreende o preenchimento da posição vazia, motivada pelo contexto. Segundo Santos (2011, p. 117) “a proximidade dos verbos das orações que compõem os parágrafos favorece o uso de elipse, já que a utilização de um sintagma nominal quebraria o ritmo da sentença, tornando-a repetitiva”. Como podemos observar no exemplo 13, a proximidade das orações compostas pelos verbos *ir* e *ser* faz com que os autores optem pela estratégia de remissão gramatical por elipse, tanto para manter o ritmo da sentença, como para evitar muitas repetições em um espaçamento textual curto.

Já no caso do exemplo (14), poderíamos dizer que se tem um caso complexo que pode gerar dúvidas de compreensão quanto ao preenchimento da posição vazia ocupada pela elipse, uma vez que podemos dizer que temos termos concorrentes (*esporte, Este fenômeno, significados*), que poderiam realizar o preenchimento dessa posição.

Contudo, ao observarmos o trecho subsequente à posição em que ocorre a elipse percebemos que as predicções e informações semântico-pragmáticas permitem um alinhamento mais condizente com o referente “esporte”, pois esporte tanto é trabalho (jogadores profissionais); diversão; alternativa de busca para melhoria da saúde. Tudo isso é buscado via esporte. Além do que, como afirma Santos (2011, p. 117), “a força da posição de sujeito permite que a elipse seja construída sobre um objeto-de-discurso, não necessariamente no mesmo parágrafo”. Como ocorre no exemplo em questão, no qual a elipse faz referência ao objeto-de-discurso “esporte” que se encontra no parágrafo anterior no qual se encontra a elipse, e que se constitui como sujeito e objeto foco do parágrafo.

### **Remissão gramatical por pronome pessoal**

Conforme podemos observar por meio do levantamento das estratégias utilizadas pelos autores para a formação da cadeia referencial do referente objeto-de-estudo de seus relatórios, bem como por meio dos dados estatísticos apresentados, não encontramos em nenhum dos textos nenhuma ocorrência da estratégia de remissão gramatical por pronome pessoal.

Acreditamos não termos encontrado nos dados nenhuma manifestação de retomada por pronome pessoal devido, talvez, ao fato de os referentes que se constituem como objetos-de-discurso analisados não serem constituídos por nomes próprios.

### **Remissão lexical por expressão sinônima ou quase sinônima**

Identificamos apenas uma ocorrência da estratégia de coesão referencial, remissão lexical por expressão sinônima ou quase sinônima, que destacamos no trecho (15).

(15) Com a evolução da tecnologia, o bullying assume uma nova face: o cyberbullying disseminado através da internet, principalmente pelas redes sociais, com efeito ainda mais prejudicial que o bullying, pois vai além dos muros da escola. ou seja é uma forma virtual de se praticar o bullying. (T3)

Compreendemos o lexema “cyberbullying” como uma expressão quase sinônima de “bullying” por compartilharem do mesmo princípio - por mais que ocorram em meios distintos, uma vez que o termo “cyberbullying” é utilizado para se referir ao bullying praticado por meio das tecnologias digitais - de violências como ameaças, opressões, humilhações e maus-tratos, cometida de forma intencional, repetitiva e persistente, com os que são alvos dessas agressões.

Consideramos peculiar e interessante apenas uma ocorrência no *corpus* analisado de remissão lexical por expressão sinônima ou quase sinônima, uma vez que essa estratégia consiste em uma das mais indicadas por professores como mecanismo de coesão referencial, sobretudo como uma opção para substituir a utilização da estratégia de remissão lexical por lexema idêntico.

### **Remissão lexical por hiperônimo**

A remissão lexical por hiperônimo foi utilizada como estratégia de coesão referencial em duas das cinco seções de *Introdução* analisadas. No T1 essa estratégia remissão lexical por hiperônimo e a remissão lexical por lexema idêntico foram as que tiveram uma maior recorrência. Já no T2 a remissão lexical por hiperônimo foi a estratégia mais utilizada dentre as estratégias adotadas para a formação da cadeia referencial de “automutilação”.

Trazemos, em (16), (17) e (18), alguns exemplos de remissão lexical por hiperônimo presentes nas seções de introdução pertencentes aos Textos 1 e 2.

(16) Segundo o psicólogo Italo Cosme em seu artigo afirmou que “professores e psicólogos apontam ansiedade, depressão, automutilação e suicídio como os principais transtornos mentais observados nas escolas do ensino médio da rede pública no Ceará. (T1)

(17) Pedro Magalhães, psicólogo na creche de Russas, aponta que a causa desses transtornos está relacionada a problemas com autoestima, falta de suporte familiar e pressões sociais. (T1)

(18) De acordo com o referencial teórico lido, foi possível ver como esse distúrbio é presente entre a população jovem. A partir daí, ficamos curiosos em saber se esse distúrbio atinge os alunos da nossa escola e em que grau isso ocorre, já que é considerado como uma doença silenciosa.

Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental que é a automutilação? (T2)

A partir de uma análise mais atenta podemos observar que a quase totalidade das expressões que atuam como hiperônimo vêm acompanhadas de um demonstrativo. Hipótese confirmada por Apothéloz e Chanet (1997), que consideram o uso de hiperônimos, quando se pretende evitar uma referência genérica, como um dos casos em que se privilegiaria o emprego do pronome demonstrativo, como foi constatado nos trechos transcritos.

É interessante ressaltar o fato de que as ocorrências de remissão lexical por hiperônimo ocorreram nos dois textos que têm seu objeto de estudo dentro da área da saúde.

### **Remissão lexical por lexema idêntico**

Conforme explicitado no levantamento das estratégias utilizadas pelos autores para a formação da cadeia referencial do referente objeto-de-estudo de seus relatórios, bem como por meio dos dados estatísticos apresentados, a estratégia de coesão referencial representada pela remissão lexical por lexema idêntico está presente em 100% das seções *Introdução* dos textos analisados. Destacamos que esta é a estratégia mais recorrente em quatro das cinco seções *Introdução* dos textos analisados.

Notamos, na maioria dos textos, um equilíbrio no uso da estratégia em questão, - T1- 40%; T2- 20%; T3-50%; T5-40% - este equilíbrio pode ser explicado pelo fato dos autores terem utilizado outras estratégias de formas referenciais para a constituição da cadeia referencial de seus objeto-de-estudo. Porém, não podemos dizer o mesmo sobre o T4 no qual a remissão lexical por lexema idêntico corresponde a 63,5% das

estratégias utilizadas pelos autores como mecanismo de coesão referencial para a constituição da cadeia referencial do referente “lixo”.

Por mais que o excesso de uso da estratégia de retomada por remissão lexical por lexema idêntico não proporcione uma perda na força ilocucional do lexema, - “lixo”- consideramos que causa uma interferência no ritmo da sentença e, conseqüentemente, na fluência textual, não contribuindo também para o movimento de progressão textual, uma vez que a repetição da mesma expressão linguística com que é feita a introdução do objeto-de-discurso, em análise, no texto, não traz nenhum acréscimo para a identidade material de objeto-de-discurso que se constitui como foco da cadeia referencial. Como podemos observar no exemplo (19), transcrito do texto quatro, no qual identificamos quatro retomadas sucessivas por meio da estratégia referencial de remissão lexical por lexema idêntico em um curto espaçamento textual.

(19) Levando em consideração a importância do cuidado com o lixo [12] na atualidade, o presente trabalho busca analisar a questão da conscientização em relação ao lixo [13] por parte da comunidade escolar Balbina Jucá Albuquerque. O tema é de grande relevância no contexto em que a escola está inserida: localizada num bairro da periferia de Fortaleza, aonde percebe-se em alguns lugares, que ainda não há um saneamento básico adequado e, embora, o caminhão do lixo [14] passe duas vezes por semana, ainda há muito lixo [15] espalhado pelas ruas, inclusive nos arredores da escola. (T4)

Consideramos importante ressaltar que, embora a literatura defenda que a repetição não contribui para o movimento de progressão textual, a opção pelo uso da estratégia de remissão lexical por lexema idêntico recorrentemente e de forma seguida pode ser compreendida como uma escolha intencional dos autores de trabalhar com a palavra núcleo do assunto abordado em todas as ocorrências nas quais aparece, por ser mais precisa. Assim, talvez ela possa ser entendida como uma estratégia pertencente ao seu projeto de texto com o intuito de atingir os fins pretendidos.

### **Remissão lexical por expressão genérica**

A estratégia de remissão lexical por expressão genérica se fez presente em três das cinco sessões analisadas. No texto 2, 10%; no texto três, 22%; e no texto cinco, 40%. Observemos alguns exemplos que apresentam essa estratégia.

(20) A autora Tatiana Pimenta define: “A automutilação é o nome dado ao ato de provocar, por vontade própria, qualquer tipo de ferimento físico. Esse comportamento, além de causar dor, Ø [6] não é uma prática habitual. (T2)

(21) O bullying difere da violência explícita (por exemplo: pichações, vandalismo, etc), por se tratar de algo mais sutil. Podemos dizer que o fenômeno é tolerado pela comunidade escolar e visto muitas vezes como normal no relacionamento entre adolescentes [...] é na escola que se vê com maior intensidade esse fenômeno moderno. (T3)

(22) O esporte se apresenta, na sociedade contemporânea, como um fenômeno sociocultural de grande importância. Este fenômeno exerce diferentes significados frente à vida dos indivíduos (...) (T5)

Podemos observar que o uso da estratégia de remissão lexical por hiperônimo contribui para a construção do movimento de progressão textual, uma vez que o nome-núcleo genérico proporciona uma expansão do objeto ao qual se refere. Segundo Koch (2011), o nome-núcleo que configura a remissão lexical por expressão genérica, ainda que genérica, pode ser dotado de carga avaliativa, ou seja, avaliações acerca do referente, o que não é o caso dos exemplos analisados, pois consideramos que os nomes núcleos que representam as expressões genéricas nos exemplos apresentados, fazem parte de um grupo de expressões genéricas que manifestam um teor neutro, por não percebermos em seu uso uma intenção de teor avaliativo sobre o referente.

Acreditamos também que o uso das expressões genéricas que classificamos aqui como de teor neutro, ou seja, não dotada de carga avaliativa acerca do referente se dá em função do gênero dos textos analisados, pertencentes ao discurso acadêmico, no caso, relatório de pesquisa.

### **Remissão lexical por expressão nominal**

A remissão lexical por expressão nominal se manifestou em dois dos cinco textos analisados. No texto 1, 20%; no texto 3, 11%. Observemos os exemplos que apresentam essa estratégia.

(23) Como os relatos do artigo publicado e lido pela nossa equipe são apontados como dados empíricos tivemos a curiosidade de pesquisar sobre o assunto suicídio e saber se em nossa escola existem alunos que passam por esse momento difícil em sua vida e tentar fazer práticas sociais para dar a quem precise a possibilidade de se expressar e pedir ajuda. (T1)

(24) O bullying difere da violência explícita (por exemplo: pichações, vandalismo, etc), por se tratar de algo mais sutil. Podemos dizer que o fenômeno é tolerado pela comunidade escolar e visto muitas vezes como normal no relacionamento entre adolescentes [...] é na escola que se vê com maior intensidade esse fenômeno moderno. brincadeiras e gozações, apelidos que causam constrangimento, rotulações e neste caso específico, a discriminação sexual das pessoas/alunos. (T3)

É importante ressaltar que, em Koch (2014), tanto a remissão lexical por expressão genérica quanto a remissão lexical por expressão nominal atuam como rótulos de segmentos precedentes ou subsequentes do cotexto. Logo, como as duas expressões se encontram dentro da mesma categoria de formas ou expressões nominais, compartilham das mesmas características, como: serem, em grande parte, introduzidas por um demonstrativo; representadas, em muitos casos, por termos genéricos e inespecíficos (*estado, fato, fenômeno, circunstancia, condição, evento, cena, atividade, hipótese* etc.).

Assim, acreditamos que para a autora essas expressões encaminham o leitor para uma interpretação semântico-pragmática muito semelhante. Porém, em nossa análise, percebemos que os exemplos que apresentam expressões genéricas, como afirmado anteriormente, são inespecíficas, ou seja, de teor “neutro”, isto é, sem uma carga avaliativa. Entretanto, as ocorrências que identificamos como expressões nominais, por sua vez, têm uma função predicativa mais clara, apresentando, assim, um teor avaliativo.

Conforme podemos presenciar a partir dos trechos apresentados em (20) e (21), a estratégia de remissão lexical por expressão nominal, a partir dos critérios de classificação observados, não apresentou um número de ocorrências significativas. Acreditamos que isso ocorre devido essa forma de expressão carregar uma carga avaliativa o que implica, conseqüentemente, um maior engajamento por parte dos autores do texto. Certamente isso explicaria a adesão um pouco maior pela estratégia de forma nominal do tipo expressão genérica devido ao teor mais genérico do termo, logo, mais inespecífico, o que caracteriza uma percepção de não comprometimento, engajamento, dos autores.

Podemos deprender também, por meio das análises realizadas, que as informações sobre os referentes que se constituíam nos objetos de pesquisa dos textos foram introduzidas e mantidas por meio das estratégias referenciais utilizadas pelos alunos para a construção da cadeia referencial desses referentes. Essa estratégia promove e possibilita tanto a manutenção quanto a continuidade dos tópicos discursivos e, conseqüentemente, a progressão textual.

### **6.3 Coesão sequencial frástica**

Passemos agora à análise dos mecanismos de sequenciação frástica utilizados pelos alunos, na produção da seção *Introdução* do relatório, avaliando o uso desses mecanismos para a progressão dos textos.

#### **6.3.1 Encadeamento por justaposição**

Conforme mencionado anteriormente, observamos e identificamos nas introduções dos relatórios a presença dos encadeamentos por justaposição realizado por meio de elementos sequenciadores nos níveis metacomunicativo e intersequencial. Quanto ao nível metacomunicativo, encontramos a presença de elementos sequenciadores em quatro das cinco seções introdutórias analisadas.

No que diz respeito ao nível intersequencial, não encontramos nenhuma ocorrência neste nível em nenhuma das introduções analisadas. A seguir, apresentamos as ocorrências de elementos sequenciadores que formam os encadeamentos por justaposição presentes nas seções de introdução dos relatórios analisados no nível

metacomunicativo e, em seguida, refletimos sobre o funcionamento desses elementos no estabelecimento das relações coesivas entre porções da superfície textual.

### **Nível metacomunicativo**

Os sinais de articulação presentes nesse nível atuam como sinais demarcatórios ou sumarizadores de partes ou sequências textuais. Assim, a presença ou ausência desses nas seções de introdução dos relatórios analisados nos ajudarão a perceber e entender se os alunos compreendem a importância e a função da utilização desses elementos sequenciadores para o estabelecimento das relações semânticas e discursivas das orações. Ou seja, se conseguem utilizar tais elementos para a elaboração de sua linha de pensamento num sentido mais micro, promovendo assim a concatenação das ideias que se configuram como seus argumentos, o que se constitui como uma das formas de estabelecer a continuidade temática e a progressão textual, e, em um sentido mais amplo (macro), contribui para um desenvolvimento estratégico de seu projeto de texto. Pontuamos que a utilização dos elementos sequenciadores como sinais articulatórios promotores da coesão se apresenta como uma das formas de estabelecer o sequenciamento coesivo.

De uma forma mais generalizada podemos dizer que todas essas nuances englobam ou têm como fim o estudo da coesão como fator e requisito de textualidade das sequências dissertativas presentes nos gêneros científicos. Passemos ao exame das ocorrências dos sinais de articulação que operam no nível metacomunicativo presentes nas seções analisadas.

(25) Segundo o psicólogo Italo Cosme em seu artigo afirmou que “professores e psicólogos apontam ansiedade, depressão, automutilação e suicídio como os principais transtornos mentais observados nas escolas do ensino médio da rede pública no Ceará. *A constatação* parte do depoimento das vivências do dia a dia desses profissionais, tendo em vista a ausência de dados oficiais sobre o assunto”. (T1)

Como podemos observar, o texto 1 apresenta apenas um encadeamento por justaposição apresentado por meio do elemento sequenciador *A constatação*, que funciona como um sinal articulatório demarcatório que faz referência ao enunciado

anterior. De acordo com Koch (2017, p. 86), “Cada língua possui uma série de expressões linguísticas introdutoras de paráfrases, como: isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo etc.”. O que nos mostra que é pertinente o conhecimento por parte do aluno do leque de possibilidades do uso das marcas de articulação para o desenvolvimento da continuidade temática e, conseqüentemente, da progressão textual.

(26) *De acordo com o referencial teórico lido*, foi possível ver como esse distúrbio é presente entre a população jovem. (T2)

(27) *A partir daí*, ficamos curiosos em saber se esse distúrbio atinge os alunos da nossa escola e em que grau isso ocorre, já que é considerado como uma doença silenciosa. (T2)

(28) Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental que é a automutilação? *A partir dessa dúvida*, desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, definimos um público-alvo a ser estudado na escola, elaboramos um questionário, fizemos coleta de dados e chegamos a uma conclusão reveladora. (T2)

Já no texto 2 identificamos a ocorrência de três sinais de articulação no nível metacomunicativo, todos referentes a sequências enunciativas textualizadas em um espaço textual anterior ao marcador (sinal de articulação) utilizado. Percebemos que, além de atuarem como índices pertinentes para a progressão textual, os sinais articulatórios mencionados também contribuem para a legitimidade do uso da sequência dissertativa, bem como com o princípio do critério de textualização da informatividade, apresentado em Marcuschi (2008), configurada por meio da clareza textual do que o aluno quer transmitir.

Quanto ao texto 3 não identificamos a presença de nenhum sinal articulatório pertinente ao nível metacomunicativo, o que segundo Koch (2018), deixa para o leitor a tarefa de construir a coerência do texto por meio do estabelecimento mental das relações semânticas e/ou discursivas.

(29) *Sendo assim*, é de suma importância a análise do papel da escola nesse processo de conscientização da importância do cuidado com o lixo (...) (T4)

(30) *Diante da necessidade percebida*, acredita-se que a pesquisa será de grande valia para a melhoria do tratamento dado ao lixo na escola Balbina Jucá de Albuquerque. (T4)

(31) *Por isso*, buscou-se responder a seguinte pergunta: Como a comunidade escolar Balbina Jucá Albuquerque poderia contribuir para uma melhor conscientização da importância do cuidado com o lixo? (T4)

No texto quatro também foi identificada a ocorrência de três sinais articulatórios pertencentes ao nível metacomunicativo, todos fazendo referência a um espaço textual enunciativo anterior ao sinal articulatório. Esses sinais articulatórios funcionam semanticamente como sumarizadores de enunciados ou porções textuais precedentes. Dessa forma, podemos perceber, por parte dos autores, uma condução que contempla o desenvolvimento tanto da continuidade temática quanto da progressão textual.

(32) *Nessa nova visão escolar*, o esporte, como um todo, é visto como ferramenta que possibilita direta e positivamente o alcance da meta de transformar a vida dos jovens e adolescentes no meio escolar. (T5)

(33) *Então*, baseados nessa nova linha educacional, que mudanças podem ocorrer nos hábitos dos alunos da escola de tempo integral com o acréscimo dos esportes? (T5)

No texto cinco, identificamos a presença de dois sinais de articulação que atuam como sinais demarcatórios de sequências textuais anteriores, contribuindo para a continuidade temática e progressão textual.

### **Nível intersequencial**

De acordo com Koch (2018) os sinais de articulação no nível intersequencial atuam como marcadores de situação ou ordenação no tempo-espaço, que podem funcionar, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais), ou como indicadores de ordenação textual. Como já mencionado, não identificamos nenhuma ocorrência de

sinal articulatório, conforme apresentado por Koch (2018), que correspondesse ao nível intersequencial. Porém, no último parágrafo do T3 identificamos a presença de verbos que atuam discursivamente como indicadores de ordenação textual.

(34) Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental que é a automutilação? A partir dessa dúvida, desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, *definimos* um público-alvo a ser estudado na escola, *elaboramos* um questionário, *fizemos* coleta de dados e *chegamos* a uma conclusão reveladora.

Como podemos observar no exemplo (34), os verbos utilizados desempenham a função de indicadores de ordenação textual ao apresentarem uma ordenação lógico-semântica dos passos a serem desenvolvidos durante o percurso da pesquisa. Entendemos, assim, que outros termos, além dos apresentados pela autora, podem desempenhar a função de sinais articulatórios indicadores de ordenação textual.

Acreditamos também que um possível fator determinante para a ausência de sinais de articulação que operam no nível intersequencial nas seções *Introdução* analisadas se deve ao predomínio desses, segundo a autora, em episódios narrativos. Tais episódios não condizem com as sequências presentes nos textos analisados.

### **6.3.2 Encadeamento por conexão**

Passemos agora à análise dos conectores interfrásticos que, por meio de sinais de articulação, são responsáveis pelo tipo de encadeamento por conexão. Segundo Koch (2018, p. 68) “trata-se de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas”.

A autora subdivide esses conectores considerando o estabelecimento de dois tipos de relações. As relações lógico-semânticas que são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico como: relação de condicionalidade, causalidade, disjunção, temporalidade, conformidade, modo. Não nos detemos na análise dessas relações, por se tratarem de conectores e relações de sentido apresentadas e trabalhadas com uma maior frequência tanto em textos e gêneros orais como escritos na disciplina

de língua portuguesa, “facilitando” assim a apropriação e domínio de seu conhecimento e uso por parte dos alunos.

O outro tipo de relações denominadas relações discursivas ou argumentativas, são formadas por encadeadores responsáveis pela estruturação dos enunciados. Neste caso, produz-se o encadeamento de um segundo enunciado sobre o primeiro, que é tomado como tema. Escolhemos nos debruçar sobre esses encadeadores por concebermos que eles estabelecem relações pragmáticas ou argumentativas requeridas e necessárias nos gêneros acadêmicos, como o produzido pelos alunos e objeto de nossa análise.

## R1

|                              |                |
|------------------------------|----------------|
| Conjunção                    | E (3)          |
| Disjunção argumentativa      | -              |
| Contração                    | -              |
| Explicação ou justificativa  | Que, com, como |
| Comprovação                  | -              |
| Conclusão                    | -              |
| Comparação                   | -              |
| Generalização/extensão       | -              |
| Especificação/exemplificação | -              |
| Correção/redefinição         | -              |

No relatório 1 (R1), encontramos apenas dois tipos de relações argumentativas, representadas pelo encadeador discursivo indicativo de conjunção (e) e pelos encadeadores discursivos indicativos de explicação ou justificativa (que, com, como).

(35) *Como* os relatos do artigo publicado e lido pela nossa equipe são apontados como dados empíricos tivemos a curiosidade de pesquisar sobre o assunto suicídio e saber se em nossa escola existem alunos que passam por esse momento difícil em sua vida e tentar fazer práticas sociais para dar a quem precise a possibilidade de se expressar e pedir ajuda.

(36) Pedro Magalhães, psicólogo na creche de Russas, aponta *que* a causa desses transtornos está relacionada a problemas *com* autoestima, falta de suporte familiar e pressões sociais.

Como podemos observar no exemplo (35), o sinal articulatório *e*, liga enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão. Como podemos observar, ainda nesse exemplo, os encadeamentos mencionados ocorrem tanto entre orações de um mesmo período, como entre dois períodos. Observamos também a presença de mais de um tipo de encadeador discursivo dentro do mesmo parágrafo, promovendo o estabelecimento de relações discursivas, que contribuem para a fluidez, continuidade e progressão textual.

Consideramos pertinente ressaltar também que o sinal articulatório *como* considerado pela literatura canônica como um encadeador que estabelece uma relação argumentativa de comparação, no exemplo apresentado, atua como um operador argumentativo de tipo explicativo, estabelecendo assim uma relação argumentativa de Explicação ou justificativa. Esse comportamento apresentado pelo articulador está em consonância com considerações feitas por Koch (2005, p.24), ao afirmar que “um mesmo operador, conforme o contexto textual-discursivo, pode estabelecer tipos diferentes de relações significativas e, desta maneira, ser classificado de formas diferentes”.

Pontuamos ainda que o sinal articulatório *com*, presente no exemplo (36), por mais que em um primeiro momento possa parecer um indicador de exemplificação/especificação, na verdade introduz um ato de fala que explica o anterior, atuando, assim, como um conector, um sinal articulatório que estabelece uma relação argumentativa do tipo *Explicação*.

## R2

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Conjunção                    | E (3)  |
| Disjunção argumentativa      | -  |
| Contração                    | -  |
| Explicação ou justificativa  | Que, já que  |
| Comprovação                  | -  |
| Conclusão                    | - De acordo com o referencial teórico lido;<br>A partir dessa dúvida |
| Comparação                   | -  |
| Generalização/extensão       | -  |
| Especificação/exemplificação | -  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| Correção/redefinição | - |
|----------------------|---|

No texto 2 (R2), encontramos três tipos de relações argumentativas, representadas pelo encadeador discursivo indicativo de conjunção (e), pelos encadeadores discursivos indicativos de explicação ou justificativa (que, já que), e pelos encadeadores discursivos indicativos de conclusão (De acordo com o referencial teórico lido; a partir dessa dúvida).

(37) *De acordo com o referencial teórico lido*, foi possível ver como esse distúrbio é presente entre a população jovem. A partir daí, ficamos curiosos em saber se esse distúrbio atinge os alunos da nossa escola e em que grau isso ocorre, já que é considerado como uma doença silenciosa.

(38) Quantos alunos da nossa escola sofrem com esse transtorno mental que é a automutilação? *A partir dessa dúvida*, desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, definimos um público-alvo a ser estudado na escola, elaboramos um questionário, fizemos coleta de dados e chegamos a uma conclusão reveladora.

Os encadeamentos também podem ocorrer entre parágrafos, como podemos observar no excerto do exemplo (37). Embora os sinais articulatórios apresentados no exemplo não estejam inseridos no grupo dos conectores convencionais denominados para estabelecerem esse tipo de orientação argumentativa, eles estão estabelecendo essa relação, uma vez que explicitam uma explicação que remete a uma conclusão. Esse uso mostra que, por mais que muitos manuais tragam uma lista, uma classificação convencional dos conectores que devem estabelecer determinada orientação argumentativa, na prática da análise discursiva, percebemos que esses sinais articulatórios são fluidos. Assim sendo, faz-se necessário a análise destes em seus contextos de uso para o correto estabelecimento das relações argumentativas promovidas por eles.

### R3

|                         |               |
|-------------------------|---------------|
| Conjunção               | E (9); também |
| Disjunção argumentativa | -             |

|                              |                   |
|------------------------------|-------------------|
| Contrajunção                 | -                 |
| Explicação ou justificativa  | Que (2); pois     |
| Comprovação                  | -                 |
| Conclusão                    | -                 |
| Comparação                   | -                 |
| Generalização/extensão       | -                 |
| Especificação/exemplificação | Como; por exemplo |
| Correção/redefinição         | -                 |

No texto 3 (R3) também encontramos três tipos de relações argumentativas, representadas pelos encadeadores discursivos indicativos de conjunção (e, também, ainda mais), pelos encadeadores discursivos indicativos de explicação ou justificativa (que, pois), e pelos encadeadores discursivos indicativos de Especificação, exemplificação (como, por exemplo).

(39) Com a evolução da tecnologia, o bullying assume uma nova face: o cyberbullying disseminado através da internet, principalmente pelas redes sociais, com efeito *ainda mais* prejudicial que o bullying, pois vai além dos muros da escola. ou seja é uma forma virtual de se praticar o bullying.

Contabilizamos o termo *ainda mais* como um sinal articulatório indicativo de conjunção, por entendermos que ele exerce a mesma função de conectores estabelecidos como sinais articulatórios indicativos de conjunção como (e, também, além do mais), uma vez que introduz um argumento que se liga ao enunciado anterior e ambos conduzem a uma mesma conclusão.

Ademais, consideramos que a opção por esse termo (sinal articulatório) e não de um dos outros termos apresentados, foi uma escolha intencional dos autores pelo fato de esse termo apresentar uma carga enfática maior do que se eles tivessem optado por utilizar o conector *e*. Esse fato nos leva a considerar que deve existir uma hierarquia, ou uma hierarquização, no uso dos sinais articulatórios indicativos de conjunção. A escolha do autor pelo conector, ou sinal articulatório, a ser utilizado é orientada, dessa forma, de a partir da ênfase que deseja dar ao seu argumento.

**R4**

|                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| Conjunção                    | E; além do mais, inclusive |
| Disjunção argumentativa      | -                          |
| Contração                    | Embora                     |
| Explicação ou justificativa  | Pois; que                  |
| Comprovação                  | -                          |
| Conclusão                    | Sendo assim; por isso      |
| Comparação                   | -                          |
| Generalização/extensão       | -                          |
| Especificação/exemplificação | Dentre eles; como          |
| Correção/redefinição         | -                          |

Já no texto 4 (R4), encontramos cinco tipos de relações argumentativas, representadas pelos encadeadores discursivos indicativos de conjunção (e, além do mais, inclusive); pelo encadeador discursivo indicativo de contração (embora); pelos encadeadores discursivos indicativos de explicação ou justificativa (pois, que); pelos encadeadores discursivos indicativos de conclusão (sendo assim, por isso); e pelos encadeadores discursivos indicativos de Especificação/exemplificação (dentre eles, como).

(40) O tema é de grande relevância no contexto em que a escola está inserida: localizada num bairro da periferia de Fortaleza, aonde percebe-se em alguns lugares, que ainda não há um saneamento básico adequado *e, embora*, o caminhão do lixo passe duas vezes por semana, ainda há muito lixo espalhado pelas ruas, *inclusive* nos arredores da escola. *Além do mais*, nota-se uma falta de cuidado com o ambiente escolar: salas de aula, pátio e banheiros muito sujos.

Em relação ao exemplo (40), consideramos pertinente destacar o uso do termo *inclusive*, que também consideramos como um sinal articulatório indicativo de conjunção, pois, além de introduzir um argumento que se liga ao enunciado anterior na direção de uma mesma conclusão. Assim como o termo *ainda mais*, abordado no exemplo anterior, o *inclusive* também apresenta uma carga enfática, é como se o escritor estivesse querendo indicar para o seu leitor uma prioridade, um destaque para esse argumento, em relação aos outros, por meio da ênfase mencionada.

Quando o produtor do texto diz: “ainda há muito lixo espalhado pelas ruas”, o *ainda* tem a mesma acepção do “e”, porém, quando ele diz: “inclusive nos arredores da escola”, mas onde é que ele está, esse lixo? Inclusive nos arredores da escola. Quer dizer, a escola que é um lugar onde se faz educação, se espera que esteja tudo limpo, também tem lixo. Então, o que foi que ele escolheu? Primeiro que o caminhão do lixo passa, mas tem lixo até perto da escola. Quer dizer, o local onde menos deveria ter, que é o lugar que educa as pessoas, está cheio de lixo.

Paralelamente, ao longo das análises, temos observado que os alunos vão usando o conector e, à proporção que eles vão mostrando um outro argumento, eles vão tentando dar mais ênfase ao argumento que vem em seguida, o que confirma nossa hipótese de que há uma hierarquia entre os operadores, entre os conectores, indicativos de conjunção.

Ainda no exemplo (40), consideramos interessante ressaltar que no excerto, “*Além do mais*, nota-se uma falta de cuidado com o ambiente escolar: salas de aula, pátio e banheiros muito sujos. ”, por mais que não tenha um conector, um encadeador discursivo explícito, podemos perceber o estabelecimento de uma relação argumentativa de exemplificação. Os autores exemplificam pela enumeração: enumeração dos espaços da escola. E o que ele usa para enumerar, no caso, são os dois pontos. Dessa forma, entendemos que os dois pontos estão atuando como conector, ou seja, está estabelecendo a função de sinal articulatório indicativo de exemplificação.

## R5

|                              |                         |
|------------------------------|-------------------------|
| Conjunção                    | E (7)                   |
| Disjunção argumentativa      | -                       |
| Contração                    | -                       |
| Explicação ou justificativa  | Que (4); como           |
| Comprovação                  | -                       |
| Conclusão                    | Então                   |
| Comparação                   | -                       |
| Generalização/extensão       | -                       |
| Especificação/exemplificação | Como; pode ser; através |
| Correção/redefinição         | -                       |

Por fim, no texto 5 (R5), encontramos quatro tipos de relações argumentativas, representadas pelos encadeadores discursivos indicativos de conjunção (e), pelos encadeadores discursivos indicativos de explicação ou justificativa (que, como), pelo encadeador discursivo indicativo de conclusão (então), e pelos encadeadores discursivos indicativos de especificação/exemplificação (como, pode ser, através).

(41) O esporte se apresenta, na sociedade contemporânea, *como* um fenômeno sociocultural de grande importância.

(42) Nessa nova visão escolar, o esporte, como um todo, é visto *como* ferramenta que possibilita direta e positivamente o alcance da meta de transformar a vida dos jovens e adolescentes no meio escolar.

(43) Em uma visão geral, os alunos da “antiga escola” frequentavam as aulas somente para aprender as matérias pertencentes a grade curricular que prevê uma relação de conteúdos a serem ministrados, uma carga horária fixa e uma avaliação baseada em testar os conhecimentos adquiridas *através* de provas anteriormente agendadas.

No exemplo (41), o encadeador discursivo *como* estabelece uma relação argumentativa de especificação, uma vez que o enunciado que antecede o introduzido pelo encadeador mencionado particulariza a declaração de ordem mais geral, apresentada no enunciado introduzido pelo encadeador discursivo.

É interessante pontuar que observamos nesse exemplo um movimento diferente do apresentado por Koch (2018), pois, de acordo com a definição apresentada pela autora, na especificação/exemplificação o encadeador discursivo presente no segundo enunciado estabelece uma relação argumentativa que particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro.

- *Nos países do Terceiro Mundo, como a Bolívia e o Brasil, falta saneamento básico em muitas regiões.* (Koch, 2018, p.76)

No entanto, notamos no exemplo apresentado um movimento oposto no qual é o primeiro enunciado que particulariza a declaração de ordem mais geral apresentada no segundo. Existem vários fenômenos socioculturais, show, dança, etc. e dentre eles eu

digo que o esporte é um. Ou seja, consiste em uma relação argumentativa de especificação.

Já no exemplo (42), entendemos que o mesmo encadeador discursivo *como*, se apresenta como sinal articulatório indicativo de explicação, uma vez que o enunciado introduzido pelo encadeador discursivo mencionado explica o anterior.

Com relação ao exemplo (43), consideramos que o sinal articulatório *através* estabelece uma relação argumentativa de exemplificação, pois entendemos que “através de provas” se constitui em um dos meios pelos quais a avaliação pode acontecer. Porém, entendemos e visualizamos também que o mesmo sinal articulatório estabelece uma relação argumentativa explicativa simultaneamente. Parece-nos que, nesse caso, os autores explicam por meio de um exemplo. É interessante pontuar que esse procedimento é muito comum na linguagem tanto oral como escrita.

Quadro 13: Recorrência dos mecanismos de coesão sequencial frástica por conexão em seções de introdução de relatórios de pesquisa.

| <b>Comparação entre os mecanismos de coesão sequencial frástica por conexão em T1, T2, T3, T4, T5</b> |           |           |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Mecanismo de coesão referencial</b>  | <b>T1</b> | <b>T2</b> | <b>T3</b> | <b>T4</b> | <b>T5</b> |
| Conjunção   | X         | X         | X         | X         | X         |
| Disjunção argumentativa   | -         | -         | -         | -         | -         |
| Contração   | -         | -         | -         | X         | -         |
| Explicação ou justificativa   | X         | X         | X         | X         | X         |
| Comprovação   | -         | -         | -         | -         | -         |
| Conclusão   | -         | X         | -         | X         | X         |
| Comparação  | -         | -         | -         | -         | -         |
| Generalização/Extensão  | -         | -         | -         | -         | -         |
| Especificação/Exemplificação  | -         | -         | X         | X         | X         |
| Correção/Redefinição  | -         | -         | -         | -         | -         |

Fonte: Produção da autora (2021)

A partir dos dados tabulados no quadro acima, podemos considerar a *conjunção* um mecanismo de coesão referencial bastante comum na escrita do gênero analisado, uma vez que se mostrou presente em 100% dos textos analisados, por meio de diferentes encadeadores, como (e, também, além do mais, inclusive).

Já a relação argumentativa *disjunção argumentativa* não apresentou nenhuma ocorrência nos textos analisados. Acreditamos como sendo uma das possíveis causas a possibilidade dessa relação argumentativa não condizer com as intenções dos autores para o alcance dos objetivos pertinentes ao gênero desenvolvido, uma vez que tal relação tem o intuito de provocar o leitor e tentar levá-lo a modificar sua opinião.

A relação argumentativa *contrajunção* se fez presente em apenas um dos textos analisados. Apenas no T5 que, inclusive, foi o texto que apresentou a maior diversidade de mecanismos de coesão referencial, contemplando cinco das dez diferentes relações argumentativas apresentadas. A relação argumentativa *explicação ou justificativa* também esteve presente em 100% dos textos analisados por meio de diferentes sinais articulatórios (que, com, como, já que, pois).

Podemos considerar, assim, essa relação argumentativa como fundamental na composição do projeto de texto pertencente ao gênero relatório de pesquisa. A relação argumentativa *comprovação*, por sua vez, também não apareceu em nenhum dos textos analisados, fato que acreditamos haver ocorrido por tratar-se de um gênero pertencente ao domínio discursivo acadêmico, que apresenta fatos e informações verídicas, não necessitando, assim, de relações que apresentem enunciados ou atos de fala que comprovem as asserções apresentadas à priori.

É interessante ressaltar que essa relação argumentativa difere das diferentes formas de citações, que têm o intuito de referendar o discurso apresentado em diferentes gêneros e que se configuram como estratégias necessárias para o desenvolvimento da argumentação de diferentes gêneros, sobretudo acadêmicos.

A relação argumentativa *conclusão* esteve presente em três das cinco seções analisadas. Já as relações argumentativas *comparação* e *generalização/extensão* não apresentaram nenhuma ocorrência nos textos analisados. Atribuímos essa constatação ao fato de, provavelmente, essas relações não favorecerem nem contribuir com a argumentação construída.

No que diz respeito à relação argumentativa *especificação/exemplificação*, essa esteve presente em três das cinco seções analisadas. Consideramos essa relação argumentativa uma estratégia fundamental para a construção argumentativa/discursiva do gênero analisado por ter uma força ilocucionária identificada por meio da especificação/exemplificação realizada que, acreditamos, contribuir para o alcance do

efeito perlocucionário de persuadir o interlocutor, fazendo com que ele concorde com os enunciados e afirmações apresentadas.

Por fim, a relação argumentativa *correção/redefinição* não apresentou nenhuma ocorrência nos textos das seções analisadas. Desse modo, por meio dos resultados apresentados e discutidos, podemos depreender que a diferença de estratégias apresentadas pelos alunos tanto para construção das cadeias referenciais de seus objetos de estudo quanto para o estabelecimento das relações semânticas e discursivas estabelecidas entre as orações, enunciados ou sequências do texto, por meio da coesão sequencial, evidenciam que ocupam diferentes estágios de desenvolvimento de escrita da modalidade referente ao gênero solicitado, no caso relatório de pesquisa científica, bem como de apropriação do discurso acadêmico-científico.

Entendemos que muitos fatores podem estar relacionados a esse cenário, desde as experiências com a escrita e com leituras individuais de cada aluno até o fato de estarem operando com um processo de escrita em um domínio no qual estão apenas ingressando, o que constitui-se portanto em um desafio que exige desses alunos coragem, empenho, dedicação, responsabilidade e interesse no intuito de atenderem as exigências convencionais da ordem do discurso a qual estão se filiando, no caso, a do discurso acadêmico científico.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com esta dissertação, promover reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de gêneros pertencentes à modalidade discursiva acadêmica, a partir da identificação dos movimentos retóricos presentes na seção *Introdução* do gênero relatório de pesquisa científica produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual. A referida escola oferece a modalidade integral de ensino e os alunos participantes da pesquisa foram aqueles matriculados na disciplina Núcleo de Trabalho Pesquisa e Produção para o Desenvolvimento Social (NTPPS). Com esse trabalho, buscamos perceber se os alunos contemplaram, na escrita de seus relatórios, os movimentos que são científica e prototipicamente presentes nas introduções do gênero relatório de pesquisa à luz do modelo CARS desenvolvido por Swales (1990).

As análises realizadas sobre o fenômeno da coesão referencial através da constituição da cadeia referencial dos objetos de estudo, tema, de cada relatório e da forma de realização da coesão sequencial frástica foram especialmente pertinentes para alcançar o objetivo assumido: compreender como estavam estruturadas as introduções dos textos analisados e como os produtores estavam se utilizando de estratégias de progressão referencial e sequencial como procedimentos de manutenção e progressão temática, e, conseqüentemente, continuidade e progressão textual.

Para procedermos nossa análise, utilizamo-nos do modelo CARS. A aplicação deste modelo nos permitiu verificar a estrutura de distribuição de informações na seção de introdução do gênero relatório de pesquisa, produzido pelos alunos do 1º ano do ensino médio. Essa verificação nos permitiu identificar uma diferença no padrão de distribuição de informações, o que demonstra que muitos autores dos textos analisados ainda não utilizaram textualmente as estratégias para atingir as expectativas esperadas pela comunidade discursiva acadêmica para realização da seção *Introdução* do gênero relatório de pesquisa.

Julgamos que o comportamento mencionado talvez se dê devido tanto ao pouco contato com o gênero, como com as práticas que marcam a comunidade discursiva acadêmica, por ser o primeiro ano que estes alunos entram em contato com a metodologia da educação pela pesquisa, como também por ser este relatório o primeiro exemplar do gênero produzido pelos alunos.

Ademais, concordamos com Meneses e Silva (2017), ao afirmarem que o aluno, ao iniciar a escrita de textos pertencentes a gêneros do domínio discursivo acadêmico, “encontra-se ainda, possivelmente, muito influenciado pelas práticas de escrita que marcam o domínio escolar, no qual, por vezes, há tolerância de atividades do tipo “Ctrlc Ctrlv”. Essa é uma prática que deve ser evitada com o intuito de que os alunos pratiquem cada vez mais a produção de textos autorais, tornando-se, assim, protagonistas de suas aprendizagens.

Sabemos que as práticas de leitura e de produção textual são fundamentais para o desenvolvimento da competência escrita. Acreditamos, desse modo, que ao longo de suas experiências de escrita tanto com este como com demais gêneros durante o ensino médio, estes mesmos alunos produzirão seus relatórios atendendo às expectativas convencionadas do gênero e partilhadas pelos membros da comunidade discursiva acadêmica.

É salutar ressaltar a importância do professor nesse processo de construção do domínio das questões estruturais e operações de linguagem inerentes aos gêneros da comunidade discursiva acadêmica. É importante, portanto, traçar estratégias metodológicas de ensino para que a aprendizagem desses conhecimentos ocorra, colaborando, desse modo, também, com a construção e desenvolvimento da competência escrita desses alunos de modo que se sintam instrumentalizados e capacitados para colocá-los em prática durante o processo de construção de seus textos.

Tendo em vista que o movimento retórico 1 se realizou em 100% dos textos analisados, o movimento 2 se realizou em 80% deles, e o movimento 3 em 60%, cabe concluir que os movimentos retóricos 1- estabelecer o território, 2- estabelecer o nicho e 3- ocupar o nicho, se mostraram movimentos constantes na construção da seção de introdução dos relatórios de pesquisa analisados.

As análises nos permitiram concluir também a presença de uma homogeneidade nas seções de introdução, tanto nas estratégias (passos) adotadas por seus autores para atingir seu propósito comunicativo, como na ordem dos movimentos retóricos presentes na referida seção.

No que diz respeito ao uso das expressões referenciais remissivas, percebemos que todos os grupos de alunos textualizaram em sua escrita esse mecanismo de coesão, como estratégia que proporciona a continuidade e progressão textual. Porém, ainda

assim, visualizamos a crucialidade do aprofundamento, bem como o domínio do conhecimento das diversas estratégias de coesão referencial por parte dos alunos, com o intuito de contribuir com a manutenção da progressão referencial e, conseqüentemente, com a organização macro textual.

O desdobramento do estudo dessas relações coesivas poderia dar-se por meio da inserção de oficinas de ensino e aprendizagem de estratégias de coesão, no plano de estudo da disciplina de língua portuguesa, bem como em componentes curriculares do novo ensino médio como eletivas e/ou trilha integrada, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos discentes, sobretudo em relação à constituição e desenvolvimento de gêneros pertencentes à modalidade acadêmica, como o estudado nessa pesquisa.

Quanto aos elementos de coesão sequencial por justaposição realizada por meio de elementos sequenciadores para o estabelecimento de relações coesivas entre porções da superfície textual, analisados nessa pesquisa através dos níveis metacomunicativo e intersequencial, percebemos a necessidade do conhecimento por parte dos alunos do nível intersequencial, que assim como o nível metacomunicativo também apresenta encadeamentos necessários e importantes para o estabelecimento de relações coesivas entre porções da superfície textual, que contribui, concomitantemente com as relações estabelecidas no nível metacomunicativo, para o desenvolvimento da continuidade temática, bem como da progressão textual.

Já com relação a coesão sequencial por conexão, os alunos demonstraram ter conhecimento de alguns encadeadores responsáveis pela estruturação dos enunciados por meio do estabelecimento de relações semânticas e pragmáticas. Dentre os vários encadeadores, podemos citar alguns com uma ocorrência que pode ser considerada dominante como: conjunção, explicação ou justificativa; outros que mostraram uma ocorrência regular, como: especificação/exemplificação, conclusão; outros de ocorrência rara, levando em consideração nosso *corpus*, como: contrajunção; e, ainda, outros que não apresentaram nenhuma ocorrência, a saber: disjunção argumentativa, comprovação, comparação, generalização/extensão, correção/redefinição.

Dessa forma faz-se necessária a consolidação da aprendizagem desses encadeamentos por parte dos alunos como forma de ampliar o leque de possibilidades para estruturarem seus enunciados a partir das relações semânticas e argumentativas que desejam expressar, estabelecer em seu projeto textual discursivo, uma vez que essas relações estão presentes no desenvolvimento do tipo textual requerido por gêneros acadêmicos, como o produzido pelos alunos e estudado nessa pesquisa. Além disso, o

estabelecimento de relações discursivas promovidas por meio dos encadeadores discursivos também contribuem para a fluidez, continuidade e progressão textual.

Destacamos novamente que essa pesquisa foi idealizada a partir de nossas inquietações em sala de aula enquanto professores de língua portuguesa perante o desinteresse e as dificuldades dos alunos em relação ao desenvolvimento de produções textuais. Portanto, constitui-se meta primordial desse estudo que ele retorne à sala de aula de forma a contribuir com o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos da escola.

As análises realizadas nos permitem afirmar, ratificando a voz de autores que nos serviram de referência, a importância da mobilização dos recursos coesivos mobilizados pelos alunos na construção de sua argumentação. Também nos permite supor que os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos têm relação direta tanto com a orientação feita pelo professor, como por sua tomada de consciência sobre fatores que interferem na situação de produção.

Cabe assim, não só aos professores, como também às lideranças responsáveis pelo projeto NTPPS, proporcionar aos docentes uma literatura aplicada ao ensino que privilegie recursos de linguagem exigidos para a boa produção dos gêneros trabalhados, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos, tendo em vista que “Não é que não se disponha de informações teóricas, porém entre saber a teoria e torná-la uma prática eficiente, existe a distância que só a prática efetivada pode superar. Falta-nos (aos professores) oportunidades de troca de experiência com os pesquisadores da linguagem”. (LIMA, 2001, p.113)

Fazendo um balanço dos resultados encontrados e discutidos, podemos dizer que a presença tanto dos movimentos retóricos presentes na seção de introdução dos trabalhos analisados, e estabelecidos por Swales como próprias de gêneros textuais como os pertencentes a modalidade discursiva acadêmica, quanto dos elementos que se inscreveram no discurso dos autores dos trabalhos analisados através de marcas linguísticas como as estratégias de coesão referencial, e dos mecanismos de sequenciação frástica, como procedimentos de manutenção e progressão temática, faz com que os exemplares analisados possam ser vistos e considerados pela comunidade discursiva original como um protótipo do gênero analisado.

No entanto, é mister esforços para sanar as lacunas de conhecimento dos alunos em relação às convenções discursivas, requeridas pelo gênero, observadas em nossa análise, pois “As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar de forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade” (Hemais; Biasi-Rodrigues, 2005, p.115).

Dessa forma, ao passarem pelo processo de preparação e adaptação para inserção e atuação na comunidade discursiva acadêmica, e conseqüente domínio dos objetos e instrumentos de uso, os alunos irão se perceber como constituintes dessa comunidade.

Assim, consideramos de grande relevância que os resultados dessa pesquisa sejam divulgados e difundidos entre os alunos autores dos relatórios para que tenham um parâmetro a mais, além das devolutivas que já tiveram, de seu desempenho que lhe sirva de orientação das aprendizagens, habilidades e competências consolidadas, bem como daquelas que ainda estão em construção e que precisam ser consolidadas.

Consideramos igualmente importante que nossos resultados também sejam socializados para a comunidade docente que atua no âmbito da disciplina NTPPS, uma vez que esta pesquisa pode ser considerada como um instrumento, um material, que pode lhes servir de auxílio para o ensino das convenções estabelecidas tanto para o gênero quanto para a escrita acadêmica, pois, “para além de conhecimentos formais, a escrita acadêmica requer que, em seu desenvolvimento, o produtor assuma o lugar discursivo de membro afinado às convenções que marcam a ordem do discurso acadêmico científico” (MENESES E SILVA, 2017, p.235).

Silva (2013) constatou em suas pesquisas que muitos professores do ensino superior esperam que os alunos possuam determinados conhecimentos que eles, professores, têm, porém, em muitos casos, essa expectativa não é atingida. Esse fato ocasiona a frustração não só do professor, como também do aluno, podendo ocorrer quadros de reprovação, evasão e até mesmo desistência.

Logo, consideramos importantes iniciativas, como a realizada pela SEDUC, em parceria com o Instituto Aliança, de introduzir a educação pela pesquisa no plano curricular do ensino médio por meio de disciplinas, como o NTPPS, que contemplem em seu conteúdo programático o trabalho com gêneros acadêmicos. Dessa maneira se

está promovendo a assunção dos alunos ao discurso acadêmico, o que lhes possibilitará um impacto positivo em sua atuação tanto no mercado de trabalho como em sua formação no ensino superior, se assim desejarem.

Da mesma forma, exaltamos o compromisso dos alunos, mesmo com todas as suas dificuldades com a escrita, em abraçarem o desafio de produzir um gênero discursivo de composição estrutural própria de vários gêneros do domínio acadêmico.

Visualizamos, a partir da pesquisa desenvolvida, a necessidade de outras investigações que contribuam com as linhas de discussões apresentadas nesse estudo, como por exemplo: investigar o domínio dos alunos no que se refere ao gerenciamento de vozes peculiares aos gêneros acadêmicos; analisar as operações de manutenção e desenvolvimento do tópico e o desenvolvimento da sequência argumentativa; estudo da referenciação por meio de estratégias de rotulação.

Em conclusão, podemos afirmar que, por mais que os alunos não tenham realizado plenamente o protótipo do gênero, eles adquiriram e demonstraram possuir conhecimentos referentes à estrutura do gênero estudado, uma vez que realizaram em algum grau as unidades e subunidades retóricas esperadas para esse gênero, como também referente ao processo de escrita, evidenciado no uso tanto da construção da cadeia referencial de seus objetos de pesquisa quanto na utilização dos articuladores textuais acionados para o estabelecimento das relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados e sequências dos textos.

Finalmente, esperamos que esse trabalho contribua com as pesquisas em Linguística Aplicada, e com o ensino de língua portuguesa, a partir da constatação explicitada de dificuldades que muitos de nossos alunos apresentam em suas produções textuais, podendo atuar como um canal para o desenvolvimento de ações didáticas e pedagógicas que visem a superação dessas dificuldades.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE E CONDEMARIN. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ALENCAR, Elisbeth Nozoza de. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio.** 118p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2009.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação.** *Revista de Letras*. V. ½. n. 26. 2004.

BAZERMAN, Charles; Dionisio, Angela P, Hoffnagel, Judith. C (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas.** 141p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2001.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.** 198. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos.** Florianópolis: Insular, 2002.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPPS.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nota-explicativa-de-calculo-da-proficiencia-ajustada/nucleo-trabalho-pesquisa-e-demais-praticas-sociais-ntpps/>. Acesso: 01/06/2020.

CARVALHO, Maria de Lourdes G. de. Letramento acadêmico no curso de letras-português. In: AGUSTINI, Cármen.; BERTOLDO, Ernesto. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação.** Uberlândia: EDUFU, 2017.

COSTA, Léa Dutra. A escrita do relatório: aprendizagem e profissionalização em cursos técnicos de nível médio. In: AGUSTINI, Cármen.; BERTOLDO, Ernesto. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação.** Uberlândia: EDUFU, 2017.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação.** 187p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2006.

DA SILVA, Milton Francisco. **A progressão referencial-anafórica na fala cotidiana.**

153p. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curitiba, 2004.

DE LIMA, Siumara Aparecida. **Progressão referencial e reescrita em produções textuais do ensino médio**. 130p. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2001.

FELTRIN, Valéria Delisandra; ALUÍSIO, Sandra Maria; NUNES, Maria das Graças Volpe. **Uma revisão bibliográfica sobre a estrutura de textos científicos em português**. São Carlos: USP/UFSCar/UNESPS, 2000.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 229p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2014.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. Princípios teóricos metodológicos para análise de gêneros na perspectiva de J. M. Swales. *In*: MEURER, V. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. **Gênero: teorias métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

INSTITUTO ALIANÇA. **Núcleo de trabalho, Pesquisas e Práticas sociais (NTPPS)**. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html). Acesso: 25/06/2020.

JUCÁ, Damião Carlos Nobre. **A organização retórico-argumentativa da seção de justificativa no gênero textual projeto de dissertação**. 109p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. Campinas: Ed. Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. *Revista Investigações*. V.18. n. 2. 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional.** *Cad.Est.Ling.* Campinas. (41): 75-89. 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos.** *Rev.Est.Ling.* Belo Horizonte. V.16. n.1. 2008.

KOCH, I. V. G., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. V. G., ELIAS, V. M. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. G., ELIAS, V. M. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAZARINI, Dalcyline Dutra. **O gênero publicidade e a intergenericidade: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na Educação de Jovens e Adultos (TESE)/ Dalcyline Dutra Lazarini.** – 2013.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M.. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de português múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Â. P. et al. (orgs.). Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

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

MENESES, Roberta Andrade; SILVA, Willianny Miranda da. Escrevendo na e para academia: um estudo sobre a incorporação do discurso acadêmico no gênero relato de experiência. In: AGUSTINI, Cármen.; BERTOLDO, Ernesto. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação.** Uberlândia: EDUFU, 2017.

MOITA. L, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIVA, Francisco J de O. **A construção de um modelo de análise do gênero artigo**

**acadêmico experimental (AAE):** ensinando, negociando e compartilhando conhecimentos. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, volume 8, n 2, 2018.

PARRACHO, Sara Catarina de M. **Português L2: ensino da escrita e input lingüístico**. 181p. Tese de Doutorado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Vinício Moreira dos. **Coesão referencial e ensino: histórico, aplicações e propostas**. 142p. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2011.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. **O discurso acadêmico: análise da organização textual-discursiva da seção Introdução dos TCC de 2012 do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão**. 91p. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015.

SIGNORINI, Inês (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Gerlylson Rubens dos S. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do ensino médio**. 162p. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SWALES, J. M. the function of one type participle in a chemistry text. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUSA, S.C.T. de. (Orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 17-32, 2009.

ZAKIR, Maisa de Alcântara; ANDREU-FUNO, Ludmila Belotti. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, volume 13, n 3, jul-set. 2013.