



Acta Scientiarum. Language and Culture  
ISSN: 1983-4675

ISSN: 1983-4683

actalan@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

# Tessituras referenciais na orientação argumentativa e temática: a (des)focalização na produção escrita de uma reportagem

Albuquerque, Rodrigo; Moutinho Diefenthäler, Júlia

Tessituras referenciais na orientação argumentativa e temática: a (des)focalização na produção escrita de uma reportagem

Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 43, núm. 1, e55979, 2021

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307468961019>

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v43i1.55979>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



## Tessituras referenciais na orientação argumentativa e temática: a (des)focalização na produção escrita de uma reportagem

Referential tessitures in the argumentative and thematic orientation: the (de)focus on the written production of a report

*Rodrigo Albuquerque*  
Universidade de Brasília, Brasil  
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v43i1.55979>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307468961019>

*Júlia Moutinho Diefenthäler*  
Universidade de Brasília, Brasil

Recepción: 25 Septiembre 2020  
Aprobación: 01 Diciembre 2020

### RESUMO:

Em nossa concepção, língua e usuário/a de língua(gem) mantêm estreita relação entre si, na medida em que este/a mobiliza, em dado gênero discursivo, mecanismos sociocognitivos e linguístico-discursivos na produção de determinado texto, motivado/a por suas práticas socioculturais. Assim, o texto, sob as óticas sociointeracional, socio cognitiva e pragmática, congrega sujeitos, ao mesmo tempo, estratégicos/intencionais e sociais/(inter)acionais. Assumimos, neste artigo, que a escrita demanda a construção de uma tessitura referencial permeada pela progressão de objetos-de-discurso, o que implica, tanto no plano material quanto no plano discursivo do texto, a presença de um fio condutor responsável pela construção conjunta de sentidos e, por conseguinte, de argumentação (ainda que *lato sensu*). Diante desse conjunto de pressuposições, almejamos, à luz da linguística textual, de abordagem sociointeracional, socio cognitiva e pragmática, avaliar os efeitos decorrentes de processos de defocalização de objetos-de-discurso, que compõem a tessitura referencial, na manutenção temática e na orientação argumentativa de uma reportagem produzida por uma estudante do 9º ano. Sob o guarda-chuva do paradigma qualitativo, nossa pesquisa, ao orientar-se por princípios etnográficos e discursivos, constituiu-se das seguintes etapas: (i) escolha do campo para a geração de dados; (ii) negociação com todos/as atores/atrizes sociais para a realização da pesquisa; (iii) entrevista semiestruturada com a professora para discutir suas percepções relativas ao desempenho de suas turmas e ao ensino de língua portuguesa; e (iv) análise conjunta (colaboradora, pesquisadora e pesquisador) do texto da estudante. No curso da pesquisa, constatamos que a construção das tessituras referenciais da aluna atendeu plenamente a demandas da textualidade e do gênero discursivo. Esperamos que este trabalho inspire novos caminhos investigativos pelas tessituras referenciais e instigue, sobretudo, uma práxis de ensino que oportunize um/a usuário/a da língua(gem) sempre reflexivo/a acerca de suas escolhas linguístico-discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tessituras referenciais, objetos-de-discurso, gêneros discursivos, argumentação, ensino.

### ABSTRACT:

In our conception, language and user maintain a close relationship with each other, insofar as they mobilize, in a given discursive genre, socio-cognitive and linguistic-discursive mechanisms in the production of a given text, motivated by their sociocultural practices. Thus, the text, from a socio-interactional, socio-cognitive and pragmatic perspectives, brings together subjects, at the same time, strategic/intentional and social/(inter)actional. We assume, in this article, that writing demands the construction of a referential textual permeated by the progression of discursive-objects, which implies, both in the material plane and in the discursive plane of the text, the presence of a conducting wire responsible for the joint construction of meanings and, therefore, argumentation (even if in *lato sensu*). In view of this set of presumptions, in the light of text linguistics, of a socio-interactional, socio-cognitive and pragmatic approach, we aim to evaluate the effects resulting from processes of defocusing discursive-objects, which composes the referential text, regarding thematic maintenance and argumentative orientation of a report produced by a 9th grade student. In sight of the qualitative paradigm, our research, guided by ethnographic and discursive principles, consisted of the following steps: (i) choice of the field for data generation; (ii) negotiation with all social actors/actress to carry out the research;

---

### NOTAS DE AUTOR

rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com



(iii) semi-structured interview with the teacher to discuss her perceptions regarding the performance of her classes and Portuguese lessons; and (iv) joint analysis (collaborator and researchers) of the student's text. In the course of the research, we found that the student's referential texts fully met demands of the textuality and the discursive genre. We hope that this work inspires new investigative paths through the referential texts, and that it instigates, above all, a teaching praxis that allows a user of the language to always be reflective about his/her linguistic-discursive choices.

**KEYWORDS:** Referential texts, discursive-objects, discursive genres, argumentation, teaching.

## INTRODUÇÃO

Inegavelmente, escrever tem sido, no âmbito acadêmico, uma prática pedagógica amplamente debatida em distintas perspectivas. Tratar de escrita é se perspectivar, antes de tudo, em um domínio epistêmico. Nesse sentido, a escrita em perspectiva sociointeracional, sociocognitiva e pragmática congrega sujeitos, ao mesmo tempo, estratégicos/intencionais e sociais/(inter)acionais, o que significa, sob essa ótica, que não escrevemos em um vácuo social, mas construímos sentidos com o/a outro/a em prol de uma demanda particular oriunda de nossas práticas socioculturais. Tais pressupostos nos instigam a dar relevo a um ensino de língua portuguesa vinculado às práticas socioculturais de sujeitos, que, inscritos em distintos gêneros discursivos, negociam sentidos entre si. Concebemos, paralelamente, que a escrita demanda pensarmos na construção de uma tessitura referencial, que consiste na progressão de referentes e, em especial, de objetos-de-discurso<sup>[1]</sup>, com vistas a compor um 'tecido' íntegro e acional. Logo, a tessitura, instanciada nos planos textual e discursivo, traz vestígios de uma construção conjunta (e subjetiva) de sentidos, inerentemente (lato ou stricto sensu<sup>[2]</sup>) argumentativa.

A partir dessa perspectiva, assumimos que a escola, ao oportunizar a todos/as os/as atores/atrizes sociais o exercício da escrita articulado às suas respectivas práticas socioculturais, consegue dar visibilidade aos usos linguístico-textuais (as tessituras referenciais), em prol da construção de uma indexicalidade social (os efeitos intersubjetivos e discursivos das tessituras referenciais). Almejamos, neste trabalho, avaliar os efeitos decorrentes de processos de desfocalização de objetos-de-discurso, que compõem a tessitura referencial, na manutenção temática e na orientação argumentativa de uma reportagem produzida por uma estudante do 9º ano. Paralelamente, nossa expectativa consiste em, a partir desse material, dialogar com a professora dessa aluna sobre a competência escritora da discente, primando por um olhar para a textualidade a serviço das idiossincrasias do gênero discursivo. Em suma, nossas reflexões dizem respeito à construção da tessitura referencial, que desvela a orientação argumentativa e a progressão temática, em um texto pertencente ao gênero reportagem.

Após esta breve seção, traremos, à luz da linguística textual, de abordagem sociointeracional, sociocognitiva e pragmática, um debate atinente à referenciação (aos objetos-de-discurso) na composição de uma tessitura referencial capaz de, concomitantemente, conduzir sentidos e perspectivar sujeitos ideologicamente. Na sequência, apresentaremos os procedimentos adotados nesta pesquisa, sob a inscrição epistêmica de uma pesquisa qualitativa orientada por princípios etnográficos e discursivos. Antes das considerações finais, articularemos, a partir da sintonia entre os enquadramentos teórico e metodológico, a análise de uma reportagem produzida por uma estudante e a entrevista realizada com sua professora.

## A (DES)FOCALIZAÇÃO NA ORIENTAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO TEMÁTICO-ARGUMENTATIVA

Por pressupormos que o texto é “[...] visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos [...]” (Koch, 2005a, p. 6), somos partidários de que a construção das tessituras referenciais é realizada por sujeitos que, em atendimento às demandas do gênero discursivo ao qual se inscrevem, lançam mão de estratégias de referenciação, como a

focalização e a desfocalização de objetos-de-discurso, para construírem conjuntamente sentidos. Sob esse prisma, os/as atores/atrizes sociais (leitores/as e autores/as), ao se inserirem em dada prática social, propiciada por determinado gênero discursivo, manifestam suas vinculações ideológicas no texto produzido e, para tanto, açãoam determinadas tessituras referenciais que, para além de referir<sup>[3]</sup>, orientam a argumentação (lato ou stricto sensu). Em alusão à Blikstein (1985), a construção de sentidos de objetos-de-discurso se dá pelos nossos ‘óculos sociais’, o que já esboça, aqui, a íntima relação entre referenciamento e argumentação, consoante ao que previram Cortez e Koch (2013).

A referenciamento – atividade discursiva (Koch, 2015 [2002], 2015 [2004], 2005a, 2005b, 2008; Koch & Elias, 2008, 2012), criativa (Marcuschi, 2007a), e, ainda, cognitivo-discursiva e interacional (Koch, 2011; Marcuschi, 2007c) – diz respeito à (re)construção de objetos-de-discurso (Koch & Elias, 2008, 2012). Tanto a referenciamento (inserção de objetos-de-discurso no texto) quanto a progressão referencial (relações fóricas – anafóricas e catafóricas – estabelecidas entre objetos-de-discurso) são responsáveis por essa (re)construção. Esses objetos-de-discurso são, portanto, “[...] reveladores de versões de realidade e estabelecidos mediante processos de negociação” (Cavalcante, Custódio Filho, & Brito, 2014, p. 42). Para que possamos (re)construir tais objetos, valemo-nos de estratégias de introdução/construção, retomada/manutenção e desfocalização (Koch & Elias, 2012), a partir de demandas da textualidade e do gênero discursivo, haja vista termos de fazer, constantemente, referência a algo, a alguém, a fatos, a eventos, a sentimentos; de manter em foco alguns referentes; e de deixar em stand by alguns referentes para que outros sejam introduzidos (Koch & Elias, 2012).

Todo esse processo de (re)construção de objetos-de-discurso é, inegavelmente, dinâmico, em decorrência (i) do tecido formado por cadeias do texto/cadeias referenciais, em alusão a cadeias anafóricas e coesivas (Roncarati, 2010), que, em nossa leitura, açãoam uma metáfora de fios/teias/tecelagem; (ii) da manifestação fluida da argumentação, que pode se apresentar na textualidade não só de modo prototípico (sequência textual argumentativa), mas também por meio de outras sequências textuais, que convocarão os/as interagentes a açãoarem seus óculos sociais; e (iii) da presença de um sujeito estratégico, que, ao negociar sentidos, transcende o ato de referir: preenche os vazios naturais (Antunes, 2009) do texto, dado que a língua(gem) traz “[...] um sistema de indeterminações sintático-semânticas [...]” (Marcuschi, 2007a, p. 70) a serem negociadas por interagentes inscritos/as em dado gênero. Por esses fatores (e outros mais a serem apresentados nesta seção), denominaremos esse processo, a partir deste ponto do texto, de tessituras referenciais, com o intuito de focalizarmos um tecido que é linguístico-discursivo, sociocognitivo, pragmático e (inter)acional.

A linguística textual, “[...] de uma simples análise transfrástica, logo acompanhada das tentativas de elaboração de gramáticas textuais, passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto” (Koch, 1997, p. 75). Logo, esse percurso histórico colabora para situarmos a linguística textual em uma abordagem sociointeracional, sociocognitiva e pragmática, que, a partir da virada pragmática e da virada cognitiva, deixa de enxergar a língua como sistema autônomo para dar relevo tanto ao sentido resultante das ações sociais negociadas pelos sujeitos no âmbito da interação quanto aos processos estratégicos, de ordem cognitiva (Koch, 2015 [2004]), presentes nas interações. Uma das grandes repercussões para esse debate foi a desconstrução da ideia de que o mobiliário do mundo e da mente eram construídos a priori (Marcuschi, 2007d), rompendo, assim, uma perspectiva de linguagem centralizada em um sistema de etiquetas (Mondada & Dubois, 1995). Em afiliação plena a Mondada e Dubois (1995), destacamos que os objetos-de-discurso pelos quais os sujeitos tomam o mundo não são preexistentes, mas se constroem pelas experiências socioculturais e intersubjetivas, pelas subjetivas negociações de sentidos, e pelas inscrições ideológicas dos/as interagentes.

A respeito da expressão ‘objetos-de-discurso’, convém destacarmos, em função da falência do representacionismo (Marcuschi, 2007b), que “[...] o nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo nem como um sistema de espelhamento” (Koch, 2015 [2004], p. 64); que o ato de referir não

implica “[...] uma relação especular língua-mundo [...]” (Koch, 2015 [2004], p. 66), nem “[...] um simples ato de designação [...]” (Marcuschi, 2007a, p. 69), tampouco “[...] algo objetivamente verificável numa relação especular língua-mundo” (Roncarati, 2010, p. 53); que “[...] a língua não é um retrato, e sim um trato do mundo” (Marcuschi, 2007c, p. 108); e que “[...] a mente não é um museu mobiliário a priori, o mundo não é um museu mobiliário a priori, a linguagem não é um sistema ontológico nem classificatório, e todos os objetos de conhecimento são objetos do discurso” (Marcuschi, 2007d, p. 129). Concluímos, a esse respeito, que os textos são permeados por etiquetas provisórias, na medida em que necessitamos de uma base referencial (inicial e passível de negociação) para a construção de objetos-de-discurso, a fim de que possamos garantir, ao menos, mínima compreensão e, posteriormente, a (re)construção de tais objetos na interação.

Nessa perspectiva, Cavalcante et al. (2014) advertem que a construção de objetos-de-discurso, instanciada na partilha intersubjetiva, não se dá ao bel-prazer do/a locutor/a, mas em conjunto com o/a interlocutor/a, o que implica haver, em nossa visão, uma base referencial em sincrônica negociação. Assim, uma intensa instabilidade dada à construção de objetos-de-discurso promoveria uma espécie de caos referencial, ao passo que uma intensa estabilidade dada a eles promoveria, por outro lado, uma inconsistência com nossas manifestações lingüísticas. Ter um sistema referencial de ‘etiquetas provisórias’ significa, em associação a Marcuschi e Koch (2015), considerar a existência da realidade extramente (uma etiqueta base, inicial e provisória) e a manifestação subjetiva na construção de sentidos (uma etiqueta provisória, em coconstrução).

A tessitura referencial se configura por meio de estratégias lançadas por produtores/as de texto inscritos/as em dado gênero discursivo. Esse manejo de objetos-de-discurso pode ocorrer por meio de três estratégias: introdução (focalização de um objeto até então não mencionado); retomada/reconstrução (reativação de um objeto já mencionado); e desfocalização/de-ativação (focalização de um novo objeto, deixando o anterior em estado de ativação parcial, visto que este ainda tem um endereço cognitivo e pode ser, a qualquer momento, ativado) (Koch, 2015 [2002], 2015 [2004], 2005a; Koch & Elias, 2008, 2012). Há, ainda, quatro variações das cadeias referenciais: (1) um referente com uma única menção (sem qualquer retomada); (2) um referente retomado mais adiante (cadeia linear); (3) um referente gerador de outros referentes tematicamente associados a ele (cadeia multilinear ou multirreferencial); e (4) um referente amalgamado a outros em uma interseção referencial (cadeia híbrida) (Roncarati, 2010).

Em se tratando do termo ‘foco’, presente na estratégia de (des)focalizar referentes, valemo-nos de um debate aventado por Roncarati (2010) quanto ao foco de consciência dos sujeitos na construção referencial: nossa consciência é capaz de conferir aos referentes distintos estados de ativação (ativo, semiativo e inativo) no deslocamento de um foco de consciência para outro. Avaliamos que esse deslocamento, como processo sociocognitivo, é, em certa medida, adquirido na escola, de modo que possamos, lendo ou escrevendo, desfocalizar (ou deslocar o foco de consciência) com frequência, sem que haja, em tese, prejuízos para a construção de sentidos (é claro que isso tende a variar de sujeito para sujeito<sup>[4]</sup>). Esse processo de desfocalização – que ocorre quando dado referente (um primeiro referente) em uma cadeia multilinear ou multirreferencial gera outros referentes em associação temática (Roncarati, 2010) – se associa à construção de sentidos, inclusive, no campo da argumentação. Os referentes (associados tematicamente) produzem o efeito de desfocalizar o primeiro referente, podendo gerar neste um estado de ativação semiativo (desfocalização parcial) ou inativo (desfocalização plena), dando relevo, sobretudo, a afiliações ideológicas.

Articuladas ao debate atinente à desfocalização de objetos-de-discurso, cujo teor é, para nós, inegavelmente ideológico, estão a projeção dos sujeitos (interação), a construção de sentidos (coerência), e as práticas socioculturais escritas e orais (gêneros discursivos). No que tange aos processos de construção da tessitura referencial, reconhecemos que eles se relacionam à negociação intersubjetiva da coerência textual, em atendimento às expectativas do gênero discursivo ao qual os/as interagentes se inserem. Sobre a projeção dos sujeitos, concebemos que “[...] a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva [...]” (Koch, 2015 [2004], p. 64), o que significa que “[...] os

processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (Koch, 2015 [2004], p. 67). Sob esse prisma, os sujeitos, ao lançarem mão de estratégias de referenciação, (re)constroem objetos-de-discurso a partir de seus óculos sociais (Blikstein, 1985).

Diante disso, os/as atores/atrizes sociais são, para a nossa concepção de linguagem, centrais na construção de sentidos (e, por extensão, são centrais na construção de objetos-de-discurso). A construção de sentidos é uma ação compartilhada entre os sujeitos e suas interpretações de mundo, o que significa que os/as autores/as não têm total autonomia no que diz respeito a processos textuais. Tal construção se relaciona intimamente com a negociação da coerência, cuja noção “[...] não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor [...]” (Koch & Elias, 2012, p. 194), mas ao “[...] efetivo processo de interação [do leitor] com o autor e o texto, baseado em pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos” (Koch & Elias, 2008, p. 184). Desse modo, a coerência deixa “[...] de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto [...]” (Koch, 2014, p. 183) para se vincular às ações textuais de sujeitos estratégicos em dada situação interlocutiva.

Dando relevo à tessitura referencial em si, que, assim como já tratamos, é construída pelos/as leitores/as e pelos/as autores/as, Roncarati (2010) frisa que a alternância dos estados de ativação dos referentes pode gerar repercussões no fluxo informacional, de modo que a ordem linear dos constituintes, regulada pragmaticamente, pode influenciar no controle do fluxo atencional do/a outro/a. Em síntese, o ato de desfocalizar está intimamente ligado (i) à ativação de outros temas/informações que integram uma rede semântica estabelecida no texto; (ii) às potenciais repercussões decorrentes de uma cadeia referencial multilinear no fluxo atencional do/a leitor/a; e (iii) às consequentes implicações do ato em si para a construção argumentativa. Concluímos que quanto maior for a distância entre os referentes e essa rede semântica, e quanto maiores forem as repercussões no fluxo atencional, maior tende a ser a dificuldade na compreensão leitora e, por consequência, no estabelecimento de coerência por parte do/a leitor/a.

Saindo do âmbito da coerência de modo lato, avançamos para o tratamento de microaspectos inerentes à construção de sentidos. Em releitura a Van Dijk e Kintsch (1983), Koch e Elias (2008) discorrem sobre as coerências sintática, semântica, pragmática, estilística, genérica e temática. Adaptando a explicação das autoras (2008) para o processo de referenciação, consideramos que a coerência sintática se estabelece pelo conhecimento linguístico dos/as usuários/as quanto aos objetos-de-discurso utilizados (a estrutura linguística traz pistas dos objetos-de-discurso); a coerência semântica, pelo significado propiciado pelos objetos-de-discurso (uma espécie de significado base a ser reconstruído nas interações); a coerência pragmática, pela força que o enunciado ganha a partir de seu/sua enunciador/a (e dos consequentes objetos-de-discurso enunciados); a coerência temática, pelos temas evocados pelos objetos-de-discurso na manutenção temática; a coerência estilística, pelos usos formais/informais do/a autor/a e pelas percepções do/a leitor/a relativas a tais usos na construção dos objetos-de-discurso; e a coerência genérica, pelas demandas originárias do gênero discursivo na construção de tais objetos.

À luz dessa perspectiva, concebemos não haver “[...] regras específicas e universais sobre a coerência que possam ser aplicadas a todo e qualquer texto” (Cavalcante et al., 2014, p. 23). Similarmente, Koch (2014) afirma que “[...] uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões [...]” (Koch, 2014, p. 181), as quais se referem tanto às escolhas do gênero discursivo mais adequado para as suas necessidades interacionais, contemplando, por conseguinte, demandas relativas ao plano composicional, ao conteúdo temático e ao estilo (Bakhtin, 2010 [1992]); quanto à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos/argumentativos. Logo, julgamos que o gênero discursivo pode demandar uma dinâmica específica quanto aos objetos-de-discurso, o que inclui um/a autor/a que decide estratégicamente como (des)focalizá-los em seu texto, em consonância com seus propósitos interacionais.

Transpondo esse construto para o ensino, conceber os gêneros discursivos como forma-padrão relativamente estáveis (Bakhtin, 2010 [1992]) implica, em decorrência da expressão ‘relativamente estáveis’, focalizar “[...] o componente subjetivo [do construto], percebendo [os gêneros] como plásticos, fluidos, maleáveis, relativamente estáveis e negociáveis” (Albuquerque, 2017, p. 172). Frisamos não serem

incomuns práticas pedagógicas que se restrinjam à criação de listas de características do gênero em estudo, desconsiderando-se os sujeitos (leitores/as e autores/as) de dado texto e os processos de referênciação, que desempenham função primordial na construção de sentidos (coerência textual) (Cavalcante et al., 2014). Esse distanciamento das efetivas demandas sociais justifica a inserção desse debate no cenário escolar, com vistas a, de fato, colaborar com a ampliação de habilidades de leitura e de escrita dos/as estudantes.

Esta pesquisa, portanto, almeja contribuir com a comunidade acadêmica ao propor que o caráter sócio-histórico-cultural dos gêneros discursivos – suas características singulares distintivas e suas configurações peculiares de textualidade – seja considerado pelos/as docentes nas distintas práticas de linguagem em sala de aula, já que a construção do saber, proporcionada pelo conhecimento desses fatores, fortalece o desenvolvimento da autonomia dos/as atores/atrizes sociais envolvidos/as no ensino de língua portuguesa.

## FUNDAMENTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se inscreve, antes de tudo, em um paradigma qualitativo, devido ao nosso interesse pelo caráter construtivo-interpretativo e pela legitimação do singular como instâncias de produção do conhecimento científico (González Rey, 2005). Interessa-nos, igualmente, uma pesquisa “[...] caracteristicamente exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto [...]” (Mason, 2002, p. 24) que possibilite “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes [...]” (Chizzotti, 2003, p. 221). Dentro desse guarda-chuva que inclui diversos enfoques à pesquisa nas ciências sociais (Flick, 2009a), elegemos, como método, a análise de discurso crítica, por possibilitar a “[...] análise detalhada de textos e discursos [...] que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social” (Magalhães, Martins, & Resende, 2017, p. 33); bem como a etnografia, por favorecer tanto o caráter êmico – a construção de sentidos sob o ponto de vista dos/as colaboradores/as (Duranti, 1997) – quanto a triangulação de métodos (análise textual e entrevista semiestruturada) e de investigadores/as (o pesquisador, a pesquisadora e os/collaboradores/as<sup>[5]</sup>) (Flick, 2009b).

Partindo desses pressupostos metodológicos, adotamos os seguintes procedimentos: (i) escolha do campo para a geração de dados; (ii) negociação com todos/as os/as atores/atrizes sociais para a realização da pesquisa; (iii) entrevista semiestruturada<sup>[6]</sup> com a professora para discutir suas percepções relativas ao desempenho de suas turmas e ao ensino de língua portuguesa; e (iv) análise conjunta (colaboradora, pesquisadora e pesquisador) do texto da estudante. Nossa pesquisa, realizada em uma escola privada do Distrito Federal, envolveu, inicialmente, dez estudantes de diferentes turmas do 9º ano e a professora de língua portuguesa de tais turmas.

Após a negociação do ingresso em campo com os/as atores/atrizes sociais que, de alguma forma, se relacionavam ao trabalho (direção, coordenação pedagógica, professora e estudantes), procedemos com a etapa de geração de dados. Em um primeiro momento, foi estabelecido um canal de comunicação com a professora, por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas. Esse canal, então, possibilitou, de modo preliminar, conversarmos sobre as escolhas concernentes à produção do plano de aula e sobre as condições e as expectativas relativas à produção da reportagem.

Na própria escola, procedemos com a entrevista, momento em que foi possível discutirmos algumas peculiaridades quanto às especificidades da escrita dos/as alunos/as e aos procedimentos metodológicos para a condução das aulas que tratariam do gênero reportagem. Após esse encontro, a professora selecionou dez produções de turmas distintas, entre as quais elegemos uma. A partir dessa seleção, iniciamos o processo analítico, que consistiu na análise conjunta da produção escrita da estudante.

Afiliados à análise de discurso crítica, inscrita em uma episteme qualitativa, frisamos o nosso interesse por uma análise voltada para as instâncias linguística e social, valendo-nos, no âmbito metodológico, (i) das três dimensões do discurso (prática social, prática discursiva e texto) (Fairclough, 2001); e (ii) de duas categorias analíticas (gênero e estilo, contemplados, respectivamente, pelos significados acional e identificacional)

(Fairclough, 2003), a fim de analisarmos o uso de estratégias de (des)focalização na reportagem. Pressupomos que a análise de nosso corpus (análise textual) deve considerar, no que tange às três dimensões do discurso (Fairclough, 2001), que as práticas escolares (práticas sociais), guiadas por motivações de ordem ideológica e hegemônica, convocam os/as atores/atrizes sociais para dados gêneros discursivos (orais e escritos), visto ser “[...] possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas (um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir) [...]” (Bonini, 2007, p. 61) e se projeta socialmente nas instâncias do texto.

Esse processo analítico, igualmente, deve contemplar categorias de maior projeção em nosso corpus, que são, em nosso entendimento, gênero discursivo e estilo (Fairclough, 2003), por propiciarem dar maior visibilidade às escolhas da estudante quanto aos processos de (des)focalização de objetos-de-discurso, decorrentes da prática social e da prática discursiva às quais esse texto se vincula. Em suma, os processos de (des)focalização de objetos-de-discurso (perspectiva teórica) serão analisados (perspectiva analítica) a partir de categorias (perspectiva metodológica) que visibilizem (e tragam consciência crítica) para tais processos, concebendo, assim, que o estilo adotado pela estudante em sua produção escrita (texto) é congruente com o gênero discursivo reportagem (prática discursiva), o qual é, potencialmente, um dos gêneros vivenciados nas práticas escolares (prática social).

Nosso intuito com a análise conjunta da produção era o de propiciar à professora uma reflexão conosco sobre sua prática pedagógica, de modo que nos aproximássemos, neste momento, de míima incursão etnográfica. Avaliamos, com base na proposta de Green e Bloome (1997), que não nos enquadrávamos no fazer etnográfico propriamente dito, mas na adoção de uma perspectiva etnográfica em diálogo com a análise de discurso crítica, haja vista nosso interesse pela construção coletiva e crítica de sentidos no processo de pesquisa, em busca de partilharmos experiências pedagógicas relativas ao ensino de texto.

Alinhando nossos interesses investigativos a uma demanda, para nós, concreta do ensino de língua portuguesa, direcionamos nosso debate para o uso de estratégias de (des)focalização de objetos-de-discurso na orientação argumentativa de uma reportagem<sup>[7]</sup> e para a consequente ampliação da competência escritora da estudante. Frisamos, em tempo, que nossa amostra é representativa não no sentido estatístico, mas no sentido de representar a relevância do fenômeno sob estudo (Flick, 2009a). Em congruência com González Rey (2005), nossa inscrição epistêmica nos permite reunir um corpus com base nas demandas qualitativas do processo de construção da informação (e não em ‘um número ideal’).

## OS PROCESSOS DE (DES)FOCALIZAÇÃO NA REPORTAGEM: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA

A reportagem, como gênero jornalístico, não só veicula informações acerca de dado assunto, como também perspectiva diferentes pontos de vista. No conjunto de gêneros jornalísticos, compreendemos, a partir de Leal (2018), a existência de um contínuo de menor à maior presença argumentativa entre os gêneros notícia, reportagem e artigo de opinião: o primeiro apresenta os fatos, o segundo interpreta os fatos, e o terceiro constrói juízos de valor. A presença da argumentação na reportagem se configura como “[...] convite indireto à reflexão sobre os vários modos de ver o assunto [...]” (Goldstein, Louzada, & Ivamoto, 2009, p. 59), a partir da ótica do/a próprio/a repórter, que é permeada por subjetividade. A escola, ao propor a escrita de uma reportagem, deveria propiciar aos/as estudantes oportunidades para vivenciarem o gênero, de modo que estes/as possam se sentir, ainda que de modo simulacro, repórteres (da vestimenta à retórica), o que colaboraria para que eles/as pudessem perceber o funcionamento sociocultural do gênero.

Na entrevista, a professora colaboradora avaliou que suas turmas, em geral, eram bastante engajadas, destacando-se, entre as quatro, duas delas. Para a docente, havia diversos fatores que colaboravam para um/a estudante se engajar, tais como afetividade, identificação com o/a docente, conhecimentos prévios em língua portuguesa e afinidade com o método de ensino. Nesse sentido, a professora acreditava que seus/suas alunos/as se sentiam autores/as de seus textos, embora essa inserção estivesse mais presente naqueles/

as que tinham maior facilidade com o componente curricular, tinham maior autoestima e tinham melhores notas. A professora frisou, ainda, que essa projeção no texto estava muito relacionada ao fato de se sentirem desafiados/as, por exemplo, quando aprendiam a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, chamamos a atenção para a espécie de desafio que havia sido exemplificado, o qual era reflexo de um discurso pedagógico que valoriza a forma em detrimento da função, perpetuado, sobretudo, por cursos preparatórios para exames que dão acesso ao ensino superior. Acrescentamos, ainda, que o exemplo era muito mais mnemônico/mecanizado do que discursivo/textual, haja vista a apologia a fórmulas de escrita (especialmente para a dissertação escolar) consideradas infalíveis para o sucesso nos exames, deixando à margem habilidades relativas à leitura e à escrita.

Na sequência, a docente nos informou que o gênero reportagem não havia sido estudado no ano anterior, diferentemente do que ocorreria futuramente, pois a BNCC (Brasil, 2017) passava a sugerir que o gênero em questão fosse contemplado no 8º ano, o que, na concepção dela, seria precipitado, dado que, nessa faixa etária, não haveria maturidade gramatical, devido ao desconhecimento, por exemplo, da diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Diante desse posicionamento, inquietou-nos a associação entre os conhecimentos genéricos (do gênero reportagem) e os conhecimentos gramaticais atinentes à norma padrão. A professora destacou, após nosso convite a refletir, que havia tópicos gramaticais bastante importantes para a escrita do gênero, como o emprego adequado de conjunções (coordenadas e subordinadas), que, pela interface sintático-semântica, poderia trazer repercussões à construção argumentativa. Ou seja, a ‘imaturidade’ sintática estaria, nas palavras dela, relacionada à ‘imaturidade’ argumentativa.

Pelo relato da professora, a aula sobre o gênero reportagem parecia se situar em uma perspectiva que primava por aspectos formais, à proporção que a docente, direta e indiretamente, atribuía importância aos conhecimentos gramaticais: seja no destaque dado à relação entre tópicos de gramática normativa e escrita; seja no destaque dado a aspectos linguísticos e formais do gênero discursivo. Contudo, a professora, de igual modo, valorizava aspectos funcionais, tais como a leitura de reportagens no livro didático, com o destaque para ações pedagógicas que tornassem visíveis as argumentações presentes em tais textos. Conversamos, à ocasião, sobre a importância do binômio forma-função na escrita da reportagem, almejando, todavia, ratificar que um maior investimento em aspectos funcionais, em consonância com práticas já desenvolvidas pela professora, seria um grande diferencial para a ampliação da competência escritora dos/as estudantes, o que incluiria, por conseguinte, a reflexão quanto à tessitura referencial como fio condutor para a construção de uma argumentação mais sólida. Após esse momento de entrevista, agendamos outro encontro para que fizéssemos, conjuntamente, a análise do texto da Figura 1, texto produzido a partir da temática ‘O adolescente tem fome de quê?’

1                   A FOME DO JOVEM DE HOJE  
 2                   Os jovens de hoje têm fome de mudanças, eles vão às ruas se  
 3                   manifestar para que “todos tenham vida e vida em plenitude” segundo João,  
 4                   capítulo dez, versículo dez. A fome é de que a saúde melhore, a educação  
 5                   melhore e que o sentimento de proteção reine na cidade.  
 6                   Esses três pilares fazem parte de um ciclo infinito que leva a um  
 7                   estado de sanidade governamental e populacional. É semelhante ao conceito  
 8                   de desenvolvimento sustentável, que para funcionar os pilares de  
 9                   economia, sociedade e ecologia precisam estar em perfeita sintonia. Com  
 10                  bons postos de saúde e hospitais públicos, a população ficará mais  
 11                  “saudável”, pois terão acesso à remédios, procedimentos e bons  
 12                  profissionais, reduzindo o número de trabalhadores de atestado médico.  
 13                  Os professores, estando saudáveis, não faltarão aula e os alunos  
 14                  terão a grade horária integral. Se o Estado investir em infraestrutura e  
 15                  inovações tecnológicas, a escola pública será a melhor, e quando a fase  
 16                  universitária vier, o Brasil terá as melhores universidades públicas da  
 17                  América do Sul, pelo menos. Agora imagine: a saúde é excelente e a  
 18                  educação é a melhor possível, consequentemente, os índices de violência  
 19                  diminuirão e a pobreza também.  
 20                  Esse mundo ideal é o sonho da maioria dos jovens.

**FIGURA 1.**  
**O adolescente tem fome de quê?**



À linha 1, o título A fome do jovem de hoje encapsulou toda a temática e a orientação ideológica do texto: o jovem tem fome de mudanças sociais relativas à saúde, à educação, ao meio ambiente, à segurança, à economia e à pobreza. Tais objetos-de-discurso, ora focalizados, ora desfocalizados, conferiram ao texto, de modo geral, uma tessitura referencial vinculada à fome do jovem por mudanças sociais. Desse modo, assumimos que, em uma análise holística do texto, a desfocalização ocorreu, predominantemente, de modo parcial, uma vez que os objetos-de-discurso mantiveram entre si afinidade temática e ideológica, consoantes com a nossa concepção sociocultural de que as mudanças sociais convocam, comumente, essas esferas.

Entre as linhas 2 e 5, primeiro parágrafo, constatamos um processo de desfocalização mais intensificado, responsável pela ruptura da tessitura referencial, ao se ativarem os objetos-de-discurso ‘vida/vida em plenitude’ e, de modo ainda mais intenso, ‘segundo João, capítulo dez, versículo dez’. Embora haja certa afinidade temática e argumentativa com o texto em desenvolvimento, notamos que a passagem em questão promoveu uma desfocalização total resultante, especialmente, das demandas do gênero reportagem. Acreditamos que a desfocalização tenha ocorrido diante da necessidade de a estudante, em face do teor argumentativo do gênero produzido, inserir uma citação em sua reportagem que legitimasse seu posicionamento. Todavia, não é comum, no gênero sob análise, a ativação de objetos-de-discurso do campo semântico religioso, mas de objetos-de-discurso oriundos das vozes de especialistas no assunto tratado no texto (seja sob o formato de depoimentos, seja em alusão a dados estatísticos).

O último enunciado do primeiro parágrafo, às linhas 4 e 5, evidenciou outra desfocalização total: do campo religioso à retomada do objeto-de-discurso ativado à linha 1. ‘A fome [de mudanças]’ desfocalizou-se, parcialmente, para abarcar três objetos-de-discurso com íntima afinidade com o posicionamento da estudante: a melhoria no campo da ‘saúde’, da ‘educação’ e da ‘proteção’ (segurança). Conversamos, ainda, sobre o sentido que o termo ‘fome’ recebeu em todo o primeiro parágrafo, consoante com o uso pragmático em português brasileiro: a intensa necessidade de mudanças.

Partindo para o segundo parágrafo, percebemos, às linhas 6 e 7, um mecanismo de retomada (anáfora encapsuladora) dos objetos-de-discurso mencionados entre as linhas 4 e 5, que, por meio de desfocalização parcial, acionou (e se relacionou com) ‘sanidade governamental e populacional’. A argumentação até aqui empreendida perspectivou a estudante em uma concepção de que as mudanças, necessárias socialmente, se associavam com sanidade, focalizando um objeto-de-discurso vinculado à saúde mental e, portanto, ao equilíbrio e à lucidez tanto para o governo quanto para a população. Em suma, a tessitura referencial conduziu o/a leitor/a à ideia de que as mudanças poderiam ser benéficas, inclusive, a ele/a próprio/a.

Na sequência, entre as linhas 7 e 9, notamos a manutenção da tessitura referencial ao ter sido estabelecida uma analogia no tocante à relação de causa e consequência entre ciclos e pilares: saúde, educação e proteção promovem um estado de sanidade, ao passo que economia, sociedade e ecologia promovem o desenvolvimento sustentável. Nesse processo, a estudante realizou uma desfocalização parcial, pois, embora tivesse desfocalizado os referentes anteriores (saúde, educação, proteção e sanidade) e focalizado os posteriores (economia, sociedade, ecologia e desenvolvimento sustentável), manteve a continuidade de sua argumentação em torno de demandas sociais, que, retomando continuamente o título do texto, requerem mudança de postura.

Posteriormente, entre as linhas 9 e 12, a estudante lançou mão de uma desfocalização parcial, retomando, em certa medida, objetos-de-discurso evocados à linha 4 (‘a saúde melhore’), com certa contiguidade no que tange às mudanças sociais afins referidas entre as linhas 6 e 9. Houve, no segmento, mínima desfocalização entre os objetos-de-discurso, já que a expressão ‘postos de saúde e hospitais públicos’ (linhas 9 e 10) se sintonizava temática e argumentativamente com ‘população’ (linha 10), com ‘trabalhadores’ (linha 12), e, mais ainda, com ‘remédios, procedimentos, bons profissionais’ (linha 11) e ‘atestado médico’ (linha 12).

Mantendo continuidade temática e argumentativa com as mudanças sociais necessárias, a estudante, ao ter desfocalizado parcialmente objetos-de-discurso situados no âmbito da saúde, pôs em foco, no terceiro parágrafo (entre as linhas 13 e 19), uma tessitura referencial vinculada à educação. Em decorrência de

saúde e de educação serem, mesmo que esferas distintas, afins entre si (inscritas em uma demanda social), avaliamos se tratar de uma desfocalização parcial, o que nos motivou a compreender que o texto em questão manteve, para nós, leitores/as, coesão e coerência. De ‘os professores’ (linha 13) a ‘aula, alunos e grade horária integral’ (linhas 13 e 14), avaliamos ter ocorrido mínima desfocalização parcial, haja vista que a tessitura referencial abarcou os/as atores/atrizes sociais (professores/as e alunos/as), o evento do qual participavam (aula) e o tempo em que estariam envolvidos/as nesse evento (grade horária integral).

Projetou-se, em desfocalização parcial, o objeto-de-discurso ‘Estado’ (linha 14), em harmonia com a temática e com a argumentação conduzidas no texto, acionando um responsável pelas mudanças sociais desejadas para a esfera da educação, o qual foi ratificado pela ação associada a ele (verbo ‘investir’, à linha 14). Com uma tessitura referencial associada ao objeto-de-discurso lançado no início do parágrafo (os professores, em referência à educação), seguiu-se, entre as linhas 14 e 17, com uma desfocalização parcial, dada a sintonia temática/argumentativa (mesmo com referentes situados em campos semânticos distintos), veiculando-se o posicionamento de que o investimento do Estado em ‘infraestrutura e em inovações tecnológicas’ (linhas 14 e 15) na ‘escola pública’ (linha 15) traria resultados benéficos à ‘fase universitária’ (linhas 15 e 16). Às linhas 16 e 17, os objeto-de-discurso no segmento ‘Brasil e América do Sul’ promoveram discreta desfocalização parcial à argumentação até aqui conduzida, que manteve o foco nos efeitos decorrentes dos investimentos para o cenário educacional: a saúde dos professores (linhas 13 e 14), e a infraestrutura e as inovações tecnológicas (linhas 14 e 15). Houve, em ‘Brasil e América do Sul’, uma continuidade referencial, tanto no âmbito temático quanto no âmbito argumentativo, sob a perspectiva de que os benefícios não seriam apenas locais, mas também nacionais e, até, internacionais.

Com um encaminhamento já para a conclusão, a estudante acionou, à linha 17, um objeto-de-discurso que, em notória (e breve) desfocalização, convocou o/a leitor/a para uma reflexão conjunta por meio do verbo no imperativo (‘imagine’). Essa desfocalização se deu parcialmente, uma vez que a tessitura referencial foi, argumentativa e tematicamente, mantida pela unidade de sentido acionada: se o texto trouxe um convite para refletir sobre a fome dos jovens (linhas 1 e 2), a desfocalização parcial para um objeto-de-discurso exofórico (extratextual) – o/a leitor/a do texto – tornou-se pertinente não só conectando o/a leitor/a à tessitura referencial, mas, em especial, tentando persuadi-lo/a por meio do ponto de vista defendido em todo texto.

Entre as linhas 17 e 19, a estudante desfocalizou parcialmente o objeto-de-discurso ‘você’ (desinencial), para reativar/retomar ‘saúde, educação, violência e pobreza’ (linhas 17 a 19). Concebemos se tratar de uma desfocalização parcial (da reflexão social aos temas sociais de reflexão), em nítida associação a toda a argumentação construída em torno da fome de mudança social (1º parágrafo), dos benefícios das mudanças (2º parágrafo) e dos efeitos do investimento do Estado (3º parágrafo). Por fim, à linha 20, a hipotética melhoria dos índices (entre as linhas 14 e 17) manteve contiguidade temática e argumentativa, por meio de desfocalização parcial, com os objeto-de-discurso no trecho ‘mundo ideal e sonho’, com paralela associação à ‘maioria dos jovens’ (linha 20), em retomada ao objeto-de-discurso acionado no início do texto.

A reportagem, de modo geral, aproximou-se bastante do artigo de opinião, haja vista a linha tênue entre ambos os gêneros e o forte expediente argumentativo empreendido pela aluna, trazendo alguns indícios de dissertação escolar. Notamos que o texto pareceu se inspirar em orientações formais típicas da dissertação, a partir de vestígios encontrados no próprio texto e na conversa com a professora. Ressaltamos que a estudante mostrou-se bastante afinada com a temática proposta, preocupando-se, sobretudo, com a integridade argumentativa, com a coesão e com a coerência. Mesmo com a referência da professora a conteúdos sintáticos ainda não amadurecidos, a estudante demonstrou manejo no uso das orações coordenadas e subordinadas (com uso implícito e explícito das conjunções), decorrentes, em nossa visão, de atividades pedagógicas de leitura e de escrita não só voltadas para esse gênero, mas também para diversos outros.

Além desse domínio, o texto revelou uma tessitura referencial bastante íntegra, fruto de um texto bastante amadurecido do ponto de vista discursivo, no que tange à textualidade, ao funcionamento genérico (gênero discursivo) e à construção argumentativa, com processos predominantemente de desfocalizações



parciais, em que percebemos afinidade temática entre termos pertencentes tanto ao mesmo campo semântico quanto a campos semânticos distintos, mas textualmente afins. Reiteramos, ainda, que as desfocalizações (especialmente as parciais) são necessárias para a progressão temática e argumentativa. Não há texto que acione um único objeto-de-discurso. No entanto, quanto maior for a desfocalização, como no caso das linhas 3 e 4, maior a possibilidade de ruptura da continuidade temática e argumentativa da tessitura referencial, o que pode comprometer o fluxo informacional e, por conseguinte, a função do gênero sob estudo, que consiste, em linhas gerais, na persuasão do/a leitor/a a respeito de dada temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o encontro teórico-metodológico que nos possibilita perspectivar, de modo assumidamente subjetivo, as tessituras referenciais, focalizamos, nesta breve seção, que nosso olhar para o dado traz uma análise que nunca será soberana em uma pesquisa qualitativa, especialmente por nossa inscrição em uma perspectiva etnográfica e discursiva. Se a construção de objetos-de-discurso não reverbera uma ação especular, dada a indeterminação linguístico-discursiva da própria língua, e se, ainda, os dados qualitativos são contextualmente situados e referenciados, ratificamos que triangular a análise concorre, em absoluto, para a perspectivação de vozes que contribuem para a construção da tríade teoria, metodologia e análise. Tudo isso significa que o caminho analítico por nós percorrido não corresponde a uma análise absoluta, mas altamente relativa ao nosso contexto de pesquisa.

No que tange ao objetivo por nós proposto, destacamos que a estudante apresentou uma maturidade gramatical (uso da norma padrão), como foi mencionado pela professora, e, em especial, discursivo-textual. A discente construiu sua tessitura de modo autoral e protagonista, veiculou, por meio de desfocalizações parciais (em sua maioria), os sentidos provavelmente pretendidos por ela e, mais ainda, projetou-se, ideologicamente, no texto. Em plena concordância com o registro da professora na entrevista, somos partidários de que a leitura do gênero guiada não só em relação à tessitura referencial, mas também em relação às idiossincrasias genéricas relevantes para seu entendimento nas práticas socioculturais torna-se uma das mais ousadas (e mais relevantes) tarefas do/a professor/a de língua portuguesa.

Esperamos que este artigo não só inspire novos caminhos investigativos pelas tessituras referenciais, mas instigue, sobretudo, um repensar para a práxis de ensino de língua portuguesa. Sem dúvida, não se trata de dissociar gramática normativa e texto, mas deixar que ambas façam as pazes (se é que um dia brigaram) em prol de um ensino que privilegie um/a analista da língua (e do texto) sempre reflexivo/a e crítico/a em relação às suas escolhas. Acionar um objeto-de-discurso é, em suma, se perspectivar em um mundo, inegavelmente, argumentativo/ideológico.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, R. (2017). A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In F. C. O. d. Silva & M. M. d. O. Vilarinho (Orgs.), *O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como língua adicional* (p. 169-193). Brasília, DF: UAB.
- Antunes, I. (2009). Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo, SP: Parábola.
- Bakhtin, M. (2010 [1992]). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin (Ed.), *Estética da Criação Verbal* (5a ed., p. 261-306). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Blikstein, I. (1985). Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade. São Paulo, SP: Cultrix.
- Bonini, A. (2007). A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas*, 11(2), 58-77.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 17 ago. 2020 de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)



- Cavalcante, M. M., Custódio Filho, V., & Brito, M. A. P. (2014). Coerência, referenciação e ensino. São Paulo, SP: Cortez.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Cortez, S. L., & Koch, I. G. V. (2013). A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In M. M. Cavalcante & S. M. C. d. Lima (Orgs.), *Referenciação: teoria e prática* (p. 9-29). São Paulo, SP: Cortez.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília, DF: Editora UnB.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, UK: Routledge.
- Flick, U. (2009a). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Flick, U. (2009b). *Qualidade na pesquisa qualitativa* (Série: *Métodos de Pesquisa*). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (5a ed., p. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goldstein, N., Louzada, M. S., & Ivamoto, R. (2009). *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo, SP: Ática.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Green, J. L., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath, D. Lapp (Eds.), *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (p. 181-202). New York, NY: Macmillan.
- Koch, I. G. V. (1997). Lingüística textual: retrospecto e perspectivas. *Alfa*, 41, 67-78.
- Koch, I. G. V. (2011). A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 41, 75-90. DOI: 10.20396/cel.v41i0.8637002
- Koch, I. G. V. (2015 [2002]). *Desvendando os segredos do texto* (8a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Koch, I. G. V. (2015 [2004]). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2005a). A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações*, 18(2), 1-26.
- Koch, I. G. V. (2005b). A Construção sociocognitiva da referência. In N. S. Miranda & M. C. Name (Orgs.), *Linguística e cognição* (p. 95-107). Juiz de Fora, MG: UFJF.
- Koch, I. G. V. (2008). Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, 21(2), 99-114.
- Koch, I. V. (2014). *As tramas do texto* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2008). *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2012). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Leal, A. A. (2018). Multimodalidade e argumentação no género textual reportagem. *Diacrítica*, 32(1), 25-41. DOI: 10.21814/diacritica.133
- Magalhães, I., Martins, A. R., & Resende, V. d. M. (2017). Análise de discurso crítico: um método de pesquisa qualitativa. Brasília, DF: UnB.
- Marcuschi, L. A. (2007a). Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In L. A. Marcuschi (Ed.), *Cognição, linguagem e práticas interacionais* (Série Dispersos, p. 61-81). Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2007b). Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In L. A. Marcuschi (Ed.), *Cognição, linguagem e práticas interacionais* (Série Dispersos, p. 82-103). Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2007c). Atos de referenciação na interação face a face. In L. A. Marcuschi, *Cognição, linguagem e práticas interacionais* (p. 104-123). Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.

- Marcuschi, L. A. (2007d). A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In L. A. Marcuschi, Cognição, linguagem e práticas interacionais (p. 124-145). Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.
- Marcuschi, L. A., & Koch, I. G. V. (2015). Referenciação. In C. S. Jubran (Org.), A construção do texto falado (Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil, p. 351-367). São Paulo, SP: Contexto.
- Mason, J. (2002). Qualitative Researching (2nd ed.). London, UK: SAGE.
- Mondada, L., & Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation, Tranel., 23, 273-302.
- Roncarati, C. (2010). As cadeias do texto: construindo sentidos. São Paulo, SP: Parábola.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York, NY: Academic Press.

## NOTAS

[1] A distinção entre referentes e objetos-de-discurso será explorada na seção seguinte.

[2] A sequência argumentativa stricto sensu apresenta “[...] ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos”, lançando mão, para tanto, de “[...] elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos, etc” (Koch & Elias, 2012, p. 72). As demais sequências textuais (narrativa, descritiva, explicativa e injuntiva) são, por conseguinte, sequências argumentativas lato sensu, dado que todo texto é, direta ou indiretamente, eivado de ordenação ideológica e, portanto, de orientação argumentativa.

[3] Por dissociarem a referência de mera etiquetagem, Mondada e Dubois (1995), a quem nos afiliamos plenamente, propõem duas substituições: ‘referência’ por ‘referenciação’ e ‘referente’ por ‘objeto-do-discurso’. As razões para essas escolhas se assentam em uma concepção de que as práticas de referenciação não estão vinculadas a um sujeito cognitivo abstrato, racional, individual e ideal, mas são decorrentes de uma construção de objetos cognitivos e discursivos instanciados em uma relação intersubjetiva (Mondada & Dubois, 1995).

[4] Cada sujeito construirá sentidos a seu modo. Imaginamos que essa afirmativa se relacione tanto com a coerência, como atributo (inter)subjetivo, quanto com a relação entre neurodiversidade, níveis atencionais e estilo na construção de sentidos em atividades de leitura e de escrita.

[5] Para nós, a reflexividade, decorrente do caráter êmico da pesquisa, situa os/as colaboradores/as como investigadores/as de suas próprias práticas socioculturais.

[6] Para realizarmos a entrevista semiestruturada com uma única respondente, adotamos um tópico guia (Gaskell, 2002) com as seguintes questões: (1) qual o engajamento das turmas em relação à escrita?; (2) você percebe que os/as estudantes se reconhecem como sujeitos-autores?; (3) os/as alunos/as socializam com você dificuldades relativas ao momento de produzir um texto?; (4) esses/as alunos/as tiveram contato com o gênero reportagem em anos anteriores?; e (5) como você abordou esse gênero em sala de aula?. Cada sujeito construirá sentidos a seu modo. Imaginamos que essa afirmativa se relacione tanto com a coerência, como atributo (inter)subjetivo, quanto com a relação entre neurodiversidade, níveis atencionais e estilo na construção de sentidos em atividades de leitura e de escrita.

[7] Assumimos que a reportagem pode articular as sequências textuais argumentativa, expositiva, narrativa, descritiva e, inclusive, injuntiva, ao, potencialmente, prescrever comportamentos.

[8] Cada sujeito construirá sentidos a seu modo. Imaginamos que essa afirmativa se relacione tanto com a coerência, como atributo (inter)subjetivo, quanto com a relação entre neurodiversidade, níveis atencionais e estilo na construção de sentidos em atividades de leitura e de escrita.

