

A construção referencial no ensino de escrita em turmas de EJA

Allan de Andrade LINHARES (PUC-SP)
andrades55@hotmail.com

LINHARES, Allan de Andrade. A construção referencial no ensino de escrita em turmas de EJA. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 103-120, jan./jun. 2017.

Resumo: O homem vive inserido em práticas interacionais. Nesse envolvimento, seleciona estratégias construídas, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas, para nomear as coisas do mundo e, assim, atingir, entre outros, os seus propósitos argumentativos. Logo, o processo de produção textual, seja oral ou escrito, é, essencialmente, marcado por estratégias referenciais. Este estudo ampara-se em uma perspectiva sociocognitivo-interacional, a qual concebe o texto como o lugar da interação e construção dos sentidos, em que os sujeitos são ativos, atores e construtores sociais (Koch, 2007; Koch; Cunha-Lima, 2009), e a referência como um processo (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothélos e Reicheler-Béguelin, 1995). Ainda há uma grande lacuna em relação a pesquisas que abordem questões de ensino-aprendizagem, sobretudo de língua, em EJA, o que pretendemos fazer nesta produção. Cumpre-nos,

neste trabalho, responder ao seguinte questionamento norteador: como é tratada a referenciação no ensino de escrita na EJA? Nosso objetivo é investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de escrita. Metodologicamente, analisamos os encaminhamentos sugeridos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência no ensino de produção textual a partir do estudo de uma música e, em seguida, apresentamos alguns encaminhamentos de como trabalhar como os processos referenciais no ensino de escrita.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Estratégias referenciais. Argumentação.

Abstract: Men live in an interactional context. In addition to this, they choose built strategies intersubjectively through cognitive and discursive activities to name things, so they are able to convey the intended message. Therefore, the text production process, either oral or written, is essentially marked by reference strategies. This study is based on an interactional, social, cognitive perspective, which perceives texts as an interaction place and meaning construction and the subjects of the research are active, social builders (Koch, 2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) and about reference as a process (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995). Thus, it is our duty to answer the following study guiding question: How the reference teaching in writing is taught at EJA (special high school for older students)? In order to answer the guiding question, we aim to investigate the writing teaching strategies applied by the teacher. Methodologically, we have analyzed an EJA teacher's instructions toward the process of building reference and using its function properly in text productions based on music. Then, we have listed some suggestions on how we work with the reference process when teaching writing.

Keywords: Writing Teaching; Reference strategies; Argumentation.

Introdução

O homem vive inserido em práticas interacionais. Nesse envolvimento, seleciona estratégias construídas, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas, para nomear as coisas do mundo e, assim, atingir os seus propósitos argumentativos. Logo, o processo de produção textual, seja oral ou escrito, é, essencialmente, marcado por estratégias referenciais.

Poucos trabalhos têm investigado questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna em EJA. Assim, há ainda uma grande lacuna em relação a pesquisas que abordem questões de ensino-aprendizagem, sobretudo de línguas, em EJA. Nesse sentido, esta produção busca responder à seguinte questão de pesquisa: como é tratada a referenciação no ensino de escrita na EJA? Entendemos que o ensino de língua não tem funcionalidade se desarticulado das práticas de linguagem, haja vista que o texto é constituído por atividades cognitivas e linguístico-discursivas. Assim, faz-se necessário priorizar aspectos envolvidos na construção da argumentação nas produções de texto dos alunos, as estratégias referenciais que eles selecionaram para construir

seus propósitos. Propusemos como objetivo, portanto, investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de escrita.

Metodologicamente, analisamos os encaminhamentos sugeridos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência no ensino de produção textual a partir do estudo de uma música e, em seguida, apresentamos alguns encaminhamentos de como trabalhar como os processos referenciais no ensino de escrita.

Com base nas observações feitas de uma aula de língua em uma sala de EJA, acreditamos que este artigo colabora para inquietar os professores na referida modalidade sobre a importância de considerar, no ensino de leitura e produção de texto, as contribuições da referenciação, já que, por meio das análises aqui empreendidas, apresentamos reflexões sobre como essa área de pesquisa da Linguística de Texto proporciona meios para se chegar, com mais facilidade, à unidade de sentido.

REFERENCIAÇÃO E SOCIOCOGNIÇÃO: UMA INTERFACE NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, abordamos conteúdos relativos à Linguística de Texto, em especial a perspectiva da referenciação, com vistas a um maior esclarecimento e contextualização dessa abordagem, que se afina com os pressupostos da sociocognição assumidos pela agenda atual da respectiva área de estudo. Além disso, a referenciação é basilar neste trabalho, cujo objeto de estudo, reiteramos, diz respeito ao trato dado pelos professores às estratégias de referenciação no ensino de escrita.

A concepção de base sociocognitivista: novo redimensionamento para os estudos do texto

Em decorrência de uma evolução das Ciências Cognitivas para uma concepção de mente corpórea, constrói-se uma noção de texto mais ampla, a qual considera, para a construção dos sentidos, uma articulação de aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. É essa mudança de foco, a qual coloca em primeiro plano os processos de construção do sentido, afastando-se, portanto, da mera identificação de unidades estruturais ou de predição sobre sequências bem-formadas, a responsável por alterar substancialmente a agenda dos estudos linguísticos, os quais, a partir de então, respaldam-se em uma concepção de texto de cunho sociocognitivista (SALOMÃO, 1999).

Nessa perspectiva, a linguagem não existe em função da geração de sequências arbitrárias de símbolos nem tampouco para oferecer repertórios de unidades sistemáticas, mas em função do uso e da interação. Conceber a linguagem nesses termos é voltar-se à concepção de linguagem como um mecanismo cognitivo.

Na esteira de uma visão sociocognitiva, emerge a perspectiva da referenciação, que amplia sobremaneira as possibilidades de estudo do texto voltadas para a construção dos sentidos. A referenciação, como veremos em seção posterior, é uma atividade discursiva, logo, ao nos referirmos às coisas do mundo, ativamos contextos que nos possibilitam construir uma orientação argumentativa. Se os referentes são construídos no e pelo discurso, os sujeitos sociais constroem interpretação para as coisas do mundo. Por essa razão, o estudo do contexto é importante, haja vista que ele, também, é produto dessas interpretações, as quais são ancoradas, por exemplo, nos conhecimentos dos interlocutores, no lugar social por eles ocupado, no conhecimento que os participantes têm da situação comunicativa.

Nos estudos da referenciação, por exemplo, ao produzir um texto, é possível remeter a um mesmo referente de maneiras bem diferentes (recategorizando-o) considerando a evolução do discurso, ou seja, considerando o trabalho cognitivo que o produtor desenvolve a fim de atender a um propósito discursivo. Os referentes são construídos, portando, na interpretação, e o contexto surge a partir da interpretação que os sujeitos fazem sobre algo, partindo de seus modelos mentais, mas, também, das pistas linguísticas presentes na materialidade textual. Os modelos mentais não servem para representar de forma objetiva os eventos de que trata o discurso, mas caracterizam a maneira como os usuários da língua constroem a seu modo esses eventos, partindo, por exemplo, de seus objetivos, de seus conhecimentos prévios (VAN DIJK, 2012, p. 92).

A referenciação

Os fundamentos de cunho sociocognitivista concebem a referência como um processo dinâmico que privilegia as relações intersubjetivas e sociais. Nesse processo, as versões do mundo são publicamente construídas e avaliadas em conformidade com as finalidades e ações dos enunciadores (MONDADA, 2005).

Mondada e Dubois (2003) compreendem a referência não

como uma questão estritamente linguística, mas como um fato que simultaneamente diz respeito à cognição e à utilização da linguagem em contexto e em sociedade, propondo, assim, a substituição da noção de referência pela de referencialização e, conseqüentemente, a de referente pela de objeto de discurso. Nessa perspectiva, ao referir, os interlocutores elaboram objetos de discurso que, sendo construídos e desenvolvidos discursivamente, não podem ser vistos como expressões referenciais que refletem os objetos do mundo e as representações cognitivas, mas como entidades que (re)constróem a realidade extralinguística dentro do processo de interação. Dessa forma, “a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele”. (KOCH, 2005, p. 33-34).

Conforme Mondada e Dubois (2003, p. 42), “os nomes enquanto rótulos correspondem aos protótipos e colaboram para a sua estabilização ao curso de diferentes processos”. Os protótipos são compartilhados pelos indivíduos através do processo de interação e estabilizados socialmente. Esse protótipo compartilhado lexicalmente evolui para o estereótipo, configurado como uma representação coletiva. Essa evolução está fundamentada não mais em valores de verdade, mas em convenções sociais sobre as formas de nomear o mundo.

As autoras explicam, ainda, que o processo de estabilização das categorias discursivas ocorre, em nível linguístico, através da lexicalização e de sua ocorrência no interior das práticas discursivas, por meio das anáforas nominais, as quais podem ser concebidas, simultaneamente, como uma maneira de ilustrar a questão da evolução dos referentes e como um modo de estabilizar ou focalizar uma denominação particular. Além da estabilização das categorias do discurso em níveis psicológicos e linguísticos, há a estabilização através dos processos de inscrição, tais como a escrita, a imprensa e a imagem, as quais podem ser vistas como móveis, uma vez que circulam em amplas redes, ou imóveis, visto que são fixas e não sofrem modificações em seu movimento. Essas inscrições podem, ainda, ser reproduzidas, o que permite não somente sua circulação, mas sua comparação no tempo e no espaço.

Todas essas considerações reafirmam o caráter dinâmico do processo de referencialização e, conseqüentemente, dos objetos de discursos, os quais são (re)construídos no cerne das atividades cognitivas e interativas. Dessa forma, como defendem os autores, esses objetos, uma vez ativados, podem ser alterados, desativados, reativados,

recategorizados, construindo e reconstruindo, no transcorrer da progressão textual, o sentido. Nesse contexto, segundo Koch (2007), na constituição da memória discursiva fazem parte as seguintes operações:

a) construção/ativação (introdução de um referente textual, até então não mencionado, passando a preencher um nóculo); b) reconstrução/reativação (um nóculo é novamente ativado na memória); c) desfocalização/desativação (ativação de um novo objeto de discurso, deslocando a atenção para outro referente textual desativando aquele que estava em foco anteriormente). Porém seu endereço cognitivo continua no modelo textual, podendo ser reativado a qualquer momento. (KOCH, 2007, p. 62).

Essas estratégias operacionais podem ser acionadas durante a construção textual. Isto é, se, por um lado, a ativação e reativação estabilizam o modelo textual, por outro, ele sofre contínuas modificações, quando novas referências forem realizadas. Isso porque, durante o processo, outros objetos são introduzidos ou aqueles já presentes recebem outras informações ou avaliações. Assim, o objeto de discurso é dinamicamente (re)construído à proporção que a ele vão sendo atribuídas novas (re)categorizações ou formas subjetivas de designação desse objeto.

As principais estratégias de progressão referencial, segundo Koch (2007), que permitem a construção de cadeias referenciais das quais descendem as categorizações ou as recategorizações de referentes no discurso, são:

(1) uso dos pronomes ou elipses (pronome nulo): realiza-se por meio de formas que exercem a função de pronome (os pronomes, advérbios pronominais e numerais), sendo descrita como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais.

(2) uso de expressões nominais definidas: recebem essa denominação as formas linguísticas construídas a partir de um determinante (definido ou demonstrativo) seguido de um nome, dentre as quais constituem objeto desta reflexão as descrições definidas, as nominalizações e as rotulações metalinguísticas ou metadiscursivas, e ainda aquelas que funcionam como anáfora indireta.

(3) uso de expressões nominais indefinidas: caracteristicamente servem como introdutores de novos referentes textuais, porém, podem apresentar-se com funções anafóricas.

Assim sendo, essas formas referenciais assumem, na progressão textual, funções relativas aos aspectos cognitivo-discursivos, semântico-pragmáticos, argumentativos e textuais.

ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS E ENSINO DE ESCRITA: UMA ANÁLISE

Guiados pelo objetivo de investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de escrita, sobretudo no que se refere aos processos referenciais, analisamos as sugestões de uma professora de 4º ciclo da modalidade EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI nas análises das produções escritas. Essa proposta de produção foi solicitada pela professora a partir da leitura do texto-fonte *Essa mulher*. Após essa análise, proporemos alguns encaminhamentos de como o docente pode explorar o uso de expressões referenciais nas aulas de produção de texto. Nosso corpus é, portanto, constituído por transcrição de uma aula gravada em áudio e notas de campo. Esclarecemos que esses dados advêm de nossa pesquisa de mestrado¹, realizada em 2011, e que eles são inéditos, haja vista não terem sido utilizados como objeto de análises para os objetivos que tínhamos naquele momento.

A partir da análise empreendida, será possível perceber, portanto, se a reflexão sobre as estratégias de referenciação é uma preocupação da professora no ensino de escrita. Diante dos resultados dessa análise, encaminhamos algumas atividades que podem colaborar com um ensino de escrita inspirado na reconstrução da coerência textual, processo em que os nossos alunos necessitam avaliar como os referentes se mantêm e como evoluem no discurso.

O texto escolhido pela professora para iniciar a atividade estava presente no capítulo 5 do livro adotado pela escola: *Educação e diversidade*, 2º segmento do ensino fundamental, 4ª etapa (7ª série), volume I. Esse capítulo tinha como foco o estudo da coesão e coerência textual. O texto discute, essencialmente, a (re)construção do referente <mulher>. O objeto de discurso foi introduzido no título e, anaforicamente, foi sendo recategorizado ao longo do texto, ou seja, como o referente <mulher> foi recebendo novas denominações. Apresentamos, a seguir, o texto estudado:

(1)

Essa mulher

¹ A pesquisa *Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo*, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi concluída em 2012.

*De manhã cedo, essa senhora se conforma
Bota a mesa, tira o pó, lava a roupa, seca os olhos
Ah, como essa santa não se esquece de pedir pelas mulheres
Pelos filhos, pelo pão
Depois sorri, meio sem graça
E abraça aquele homem, aquele mundo
Que a faz, assim, feliz
De tardezinha, essa menina se namora
Se enfeita, se decora, sabe tudo, não faz mal
Ah, como essa coisa é tão bonita
Ser cantora, ser artista
Isso tudo é muito bom
E chora tanto de prazer e de agonia
De algum dia, qualquer dia
Entender de ser feliz
De madrugada, essa mulher faz tanto estrago
Tira a roupa, faz a cama, vira a mesa, seca o bar
Ah, como essa louca se esquece
Quantos homens enlouquece
Nessa boca, nesse chão
Depois, parece que acha graça
E agradece ao destino aquilo tudo
Que a faz tão infeliz
Essa menina, essa mulher, essa senhora
Em que esbarro toda hora
No espelho casual
É feita de sombra e tanta luz
De tanta lama e tanta cruz
Que acha tudo natural.*

Para iniciar o estudo do texto, a professora propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em grupo. Após a leitura, a docente propôs uma atividade, cujo enunciado solicitava:

Professora: Com base na leitura da música que acabamos de ler e discutir, Essa Mulher, elaborem um texto sobre o que vocês entenderam

Atendendo à solicitação da professora, alguns alunos produziram

um texto e a entregaram. Faremos, aqui, o registro dos textos dos dois alunos que também participaram da discussão na aula de leitura. Transcrevemos, na íntegra, os textos produzidos:

Aluno 1: A música fala de uma submiça. Ela faz tudo o que o marido dela que. Parece que é um objeto daqueles machista.

Aluno 2: Eu entendi que o texto mostra uma mulher conformada com a rotina di caza. A conformada só faz o que o marido e os filhos quer. É louca na cama pra sigurar o maridão. Aí dexe de ser só dona de casa, fica sensual. Isto tudo é o que a mulher vai tendo que fazer.

Os textos registrados foram concedidos pela professora (material recolhido no local), após as correções empreendidas por ela. Faremos uma breve análise dessa correção a fim de perceber se há consideração das estratégias para a construção e reconstrução da referência ao longo do processo de escrita.

Ensino de produção escrita: análises empreendidas pela professora

Destacamos as sinalizações observadas na avaliação dos textos dos alunos. Os encaminhamentos sugeridos ao texto do aluno A foram:

- a) Passou um traço sobre a palavra submiça e, sobre ela, grafou submissa;
- b) Acrescentou um “r” ao verbo querer, já que o aluno o utilizou em terceira pessoa: ela quer;
- c) Circulou os termos ela e dela. Produziu um quadro com uma espécie de nota: A aproximação desses termos gera uma musicalidade, ou seja, um eco. Além disso, evite as repetições desnecessárias (ela/dela);
- d) Acrescentou um “s” para marcar o plural do termo machistas. Puxou uma seta e fez a seguinte observação: Ver concordância;

A análise da professora ao texto do aluno B manteve o mesmo perfil assumido na correção do texto de A. Destacamos as sinalizações observadas:

- a) Marcou com um traço a palavra entendi e, sobre ela, grafou

entendi;

b) Sublinhou a expressão di caza e, sobre ela, grafou de casa;

c) Sublinhou a forma verbal quer e, com uma seta direcionada ao final do texto, registrou: o sujeito do verbo querer é o marido e os filhos, então o verbo tem que ficar no plural, querem. Atente para a concordância!;

d) Sublinhou a oração É louca na cama pra sigurar o maridão e sugeriu a seguinte grafia: Na cama, comporta-se como louca porque quer segurar o maridão. A nova redação foi motivada porque a professora considerou que faltava clareza. Sugeriu, ainda, alteração da palavra sigurar para segurar;

e) Sublinhou a palavra dextra e propôs a redação deixa;

f) Marcou o pronome isto e sugeriu a troca por isso, pois, segundo ela, quando retomamos informações já apresentadas, o demonstrativo a ser usado é o isso.

Refletindo sobre a prioridade dada pela professora ao fazer a correção dos textos dos alunos, dialogamos com os PCN:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

A partir dessas considerações, fica entendido que o ensino de língua não tem funcionalidade se desarticulado das práticas de linguagem, haja vista que o texto é constituído por atividades cognitivas e linguístico-discursivas. Assim, constatamos que a professora não priorizou aspectos envolvidos na construção da argumentação dos alunos, as estratégias referenciais que eles selecionaram para construir seus propósitos. Cabe, então, refletir que a correção empreendida se volta para reflexões de cunho metalinguístico, já que se restringe à análise das formas linguísticas, desvinculadas de suas funções no contexto enunciativo. Entendemos, todavia, que ensinar Língua Portuguesa é desenvolver competência comunicativa em situações de comunicação. Concordamos, com Cavalcante (2001, p. 17), que “o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num

dato contexto sociocultural”.

Acreditamos que as sugestões da professora são válidas, porém, esse tipo de orientação não poderia representar um fim em si mesmo. Atividades de reflexão sobre a linguagem (epilinguísticas) são mais produtivas, haja vista que os sujeitos aptos a refletir sobre a linguagem são capazes de compreender uma gramática (GERALDI, 1998).

Em sua correção, a professora não analisou o trabalho de construção referencial realizado pelos alunos, fato que colaboraria para a construção de sentidos do texto e também para que os alunos se tornassem habilitados a recuperar a referência por meio das pistas sinalizadas em textos diversos.

Redimensionando o ensino de escrita à luz dos estudos da referenciação

Após a análise das estratégias utilizadas pela professora na correção dos textos dos discentes, apresentamos algumas reflexões sobre as estratégias referenciais já utilizadas, produtivamente, por esses alunos, as quais transcrevemos em seção anterior; bem como alguns encaminhamentos, centrados nos estudos da referenciação, a fim de refletir sobre a importância da construção da referência para a produção da argumentação, a qual vai sendo constituída, por exemplo, por expressões avaliativas que esclarecem determinados posicionamentos, ao passo que colaboram para a manutenção da coerência.

No texto do aluno A, percebemos que utiliza estratégias de referenciação distintas. Destaca-se como estratégia correferencial a retomada do objeto de discurso mulher por meio da recategorização, fenômeno anafórico por excelência. Nesse caso, uma anáfora direta. Ao recategorizar o referente como “submiça”, o aluno assume uma avaliação, ou seja, impõe uma modificação ao objeto de discurso, a qual representa um posicionamento discursivo desse enunciador. Recurso semelhante acontece ao se referir à mulher como “objeto”. Percebemos, claramente, que, ao recategorizar o referente com essa expressão referencial, continua a construir a avaliação de que a mulher seria uma coisa do homem, sobre a qual este tem domínio e usa segundo a sua vontade. A fim de garantir a continuidade textual, o aluno faz uma remissão ao referente já recategorizado, por meio do pronome de 3ª pessoa ela/dela. Esse recurso garante a progressão referencial. Todas essas formas de reconstruir a referência são escolhas que marcam o projeto de sentido do aluno e funcionam, também, como recursos

para que o leitor apreenda a orientação argumentativa do texto (KOCK; ELIAS, 2010).

Evidenciamos, ainda, que o aluno A, fiel ao propósito enunciativo assumido, seleciona estratégias para a progressão referencial, o que prova as ligações coesivas que foram estabelecidas. Assim, entende-se que a continuidade estabelecida pela coesão é uma continuidade de sentido, logo, na produção de A, a coesão foi assegurada. Em relação à coerência, o aluno se manteve fiel ao eixo temático, pois as recategorizações e os outros recursos referenciais viabilizaram a progressão temática (CAVALCANTE, 2011). Considerando que o capítulo em estudo tinha como foco discutir coesão e coerência textual, seria conveniente que a professora considerasse as estratégias referenciais que os alunos utilizaram para a construção de seus propósitos discursivos.

No texto do aluno B, o objeto de discurso mulher foi transformado ou recategorizado por meio da expressão referencial “conformada”. Possivelmente, o aluno reconstrói o referente ativando um modelo de mulher sem perspectivas e subjugada aos afazeres do lar; monta-se, então, um estereótipo de dona de casa. O aluno negocia por meio da interação estabelecida com o texto e, recorrendo ao seu acervo sociocultural, constrói uma versão para o referente apresentado na música analisada. Acreditamos, ainda, que, ativando uma visão machista da sociedade, mantém a recategorização do referente “louca”, já construído pelas autoras do texto. Ao dizer que a mulher é louca na cama para sigurar o maridão, justifica a ideia de que, além de servir aos filhos e aos maridos com atividades as mais diversas possíveis, também se prepara para receber o marido, satisfazendo os desejos sexuais dele. Continuando com a progressão referencial, o aluno utiliza processo de sumarização por meio do pronome demonstrativo neutro isto. Realiza um encapsulamento anafórico, portanto. Esse recurso foi utilizado para resumir todas as posturas que a mulher precisa assumir como uma dona de casa aos moldes machistas. As estratégias referenciais eleitas pelo aluno contribuem para a progressão textual e para o eixo temático assumido.

Com a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebemos a fluência que têm com os processos referenciais para a construção do propósito discursivo pretendido. Inquieta-nos, porém, que essas escolhas não foram exploradas pela professora. Explorar o uso de expressões referenciais nas aulas de produção textual é mister a fim de proporcionar a reconstrução da coerência textual, avaliando como

os referentes se mantêm e como evoluem no discurso. Diante dessa inquietação, pensamos em alguns encaminhamentos que auxiliam o professor na condução do aluno para que este lide com os processos referenciais com o intuito, entre outros, de perceber as relações entre o que está explícito no contexto (materialidade textual) e o que se obtém a partir de inferências.

- Encaminhamento 1

Percebemos que, nos textos produzidos pelos alunos A e B, eles fizeram trocas de alguns referentes por novas expressões (mulher por submissa; mulher por conformada), processo que, anteriormente, denominados de recategorização. Esse propósito foi feito a fim de deixar claro um determinado ponto de vista. Assim, é interessante que a professora tivesse considerado essas escolhas e aproveitasse os próprios textos dos alunos como exemplos. Para tanto, poderia ser solicitado que identificassem a que se referem algumas expressões anafóricas marcadas em um dado texto trazido como exemplo. Em relação à correção do texto de B, destacamos que a professora fez referência ao uso do pronome isso, fato que evidencia mesmo, preliminarmente, uma relação correferencial retrospectiva, haja vista que o pronome funciona como encapsulador. Seria, porém, oportuno considerar o contexto de produção e discutir a função dessa retomada para a constituição do sentido pretendido.

- Encaminhamento 2

Outra atividade bastante fecunda é a substituição de expressões referenciais dadas em um texto. Essa proposta consiste em fazer os alunos perceberem que recategorizamos para não repetir desnecessariamente ou com a intenção de garantir um determinado propósito discursivo (orientar a argumentação). Pensando na música Essa Mulher, o professor poderia indagar as razões pelas quais o autor desse texto foi denominando a mulher da maneira como o fez (menina, mulher, senhora, louca). A partir do texto produzido pelos alunos, já que é uma construção particular e defende um ponto de vista, seria conveniente que o professor discutisse as razões pelas quais os alunos denominaram a mulher da maneira como fizeram (A: submiça, objeto; B: conformada, louca). Os alunos começarão a perceber, em quaisquer textos, que os

sentidos e as referências não são dados a priori. A partir de indícios cotextuais e contextuais, enunciadores e coenunciadores promoverão suas construções.

- Encaminhamento 3

Se o professor entende que, ao construir e reconstruir um referente, os sujeitos operam a partir de seu contexto sociocognitivo, é oportuno questionar sobre os conhecimentos culturais envolvidos para gerar a escolha por determinada expressão referencial. Assim, possivelmente, entender-se-ia a razão de denominar uma mulher de submiça ou conformada, por exemplo.

- Encaminhamento 4

A fim de fazer com que os alunos avaliem a adequação de determinadas expressões referenciais em contextos específicos, o professor poderia selecionar um texto como exemplo e usar, de forma proposital, um mesmo pronome para resgatar um dado referente. Os alunos precisariam sugerir outras expressões referenciais que fossem licenciadas para um dado contexto. Seria importante fazer perceber, também, que nem todas as recategorizações seriam convenientes. No exemplo abaixo, que trata da morte de um estuprador na cidade de Timon-PI, seria possível pensar em possibilidades de substituição do pronome pessoal por expressões como a vítima, o estuprador, o acusado, o bandido.

(2)

Estuprador morre a facadas e pedradas

A Polícia de Timon apura o caso do ex-presidiário Antônio Marcos da Silva Sousa, de 37 anos, conhecido como Robozinho, que foi morto a facadas e pedradas na noite de sábado, no bairro Cidade Nova. O linchamento ocorreu após às 23h, na rua onde ele morava. Segundo o delegado Sebastião Wagner Bezerra, de plantão na Central de Flagrantes de Timon, ele tinha várias passagens pela polícia. Recentemente ele foi solto da Penitenciária Jorge Vieira e já respondeu a inquéritos por assaltos e estupro. Até mesmo seus familiares tentavam se distanciar dele, que era considerado muito violento e constantemente fazia uso de drogas. “Foi um alívio para a família. Ele não respeitava nem a mãe”, declarou o delegado Wagner.

Fonte: Jornal Meio Norte, Teresina, 2 de novembro de 2009.

- Encaminhamento 5

Por meio da análise de alguns textos (inclusive, produções dos próprios alunos), a docente pode questionar certas ambiguidades geradas com as retomadas produzidas com o uso de pronomes pessoais. No caso da produção de humor, por exemplo, a ambiguidade é licenciada. Vejamos um exemplo em que a ambiguidade precisa ser evitada:

(3)

Quem é “o ele”

Um dia Ricardo discutia com Luís:

–Você é um “perna-de-pau” mesmo, hein! Não consegue nem dominar uma bola!

E ele respondia:

–Eu só errei está bom!

E ele retrucava:

[...]

O técnico interferiu:

–Os dois: JÁ PARA O BANCO!

Ele ainda tentou reclamar com o técnico, mas ele não deixou!

Fonte: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. Cap. 6, p. 147.

Atividades como essa proporcionam possibilidades de discutir que a ambiguidade dificulta a retomada dos referentes e, a partir disso, seria possível pensar em formas de como evitar esse problema. Formas como: o garoto ofendido, o técnico, o jogador poderiam ser sugeridas.

- Encaminhamento 6

Por meio da (re)construção referencial, o enunciador pode, criativamente, construir um ponto de vista. É interessante que o professor oriente os alunos sobre estratégias para a construção de pontos de vista, bem como, na posição de leitor, o aluno consiga perceber as estratégias referenciais. Vejamos um exemplo disso no trecho de um

poema de Manuel Bandeira:

(4)

Meninos carvoeiros

Os meninos carvoeiros

Passam a caminho da cidade.

— Eh, carvoero!

E vão tocando os animais com um relho enorme

[...]

Só mesmo estas crianças raquíticas

Vão bem com estes burrinhos descadeirados.

A madrugada ingênua parece feita para eles . . .

Pequenina, ingênua miséria!

Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

[...]

Fonte: Jornal da poesia

Vejamos que, no texto em análise, o enunciador recategoriza o referente os meninos carvoeiros for meio de diversas expressões avaliativas, as quais estabelecem um ponto de vista. Assinalamos, no trecho acima, a expressão referencial estas crianças raquíticas que, por meio do adjetivo raquíticas, aponta o estado das crianças (pobres e abandonadas). O uso do dêitico estas fortalece o envolvimento do leitor com a cena enunciativa e reforça o ponto de vista defendido pelo enunciador. Reiteramos que o uso dos adjetivos, dentro dos textos, no que se refere à atividade discursiva, funciona como um importante recurso argumentativo e os professores precisam assinalar essa relevância no ensino de escrita. Nos textos produzidos pelos alunos A e B, foi recorrente a utilização desse recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever fazemos referências às entidades, ao modo como elas se reconstroem no momento em que interagimos. Os sujeitos, ao se referirem às entidades, revelam seus propósitos. Uma das maneiras de se verificar os propósitos ou intenções dos enunciadores de um texto é analisar a função discursiva de elementos referenciais, considerando que as formas como esses são apresentados ou (re)apresentados

pressupõem o modo de manifestação do enunciador diante do que está sendo exposto.

O corpus analisado neste trabalho mostrou-nos que, na condução da aula de produção de texto, não é dada a devida atenção à (re)construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de construção de sentidos nas produções textuais. Entendemos, porém, que, ao elaborarmos um texto, guiamos os coenunciadores por processos referenciais, para os objetivos que desejamos alcançar, mas que eles alcançaram a seu modo, conforme suas experiências e sua visão das coisas.

Acreditamos e defendemos, neste artigo, que o professor precisa retomar os textos produzidos pelos alunos a fim de gerar um momento de reflexão sobre as escolhas que eles fizeram. É necessário, portanto, observar a ocorrência de emprego das expressões referenciais, considerando as estratégias que os alunos utilizaram para atender a um propósito comunicativo específico, como também a forma como essas estratégias vão, cognitivamente, sendo construídas. Não se devem priorizar os possíveis desvios à norma culta cometidos pelos alunos. Pode-se, porém, partir do que o aluno escreveu para se chegar a um texto mais elaborado, tanto no que diz respeito à correção gramatical, quanto aos processos referenciais e recursos da língua utilizados para construir sentidos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. Estudo dos processos referenciais como um meio de (re) construir a coerência em atividades de compreensão e produção de textos. *Revista Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*, São Paulo, Boletim 3, p. 63-79, abr. 2007.

_____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: ALB & Mercado das Letras, 1998.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). Referência e Discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

SALOMÃO, M. M. A questão da construção de sentidos e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Recebido em: 17/07/2016

Aceito em: 11/10/2016