

O referente *O lugar onde vivo* em artigos de opinião: um diálogo entre a teoria da referencialização e a objetividade entre parênteses

The construction of the referent The place where I live in opinion articles: a dialogue between referential theory and objectivity in brackets

Filipe Fontenele OLIVEIRA (UECE)
filipefontenele@hotmail.com

Maria Helenice Araújo COSTA (UECE)
helenice.araujo@uece.br

OLIVEIRA, Filipe Fontenele; COSTA, Maria Helenice Araújo. O referente *O lugar onde vivo* em artigos de opinião: um diálogo entre a teoria da referencialização e a objetividade entre parênteses. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 106-124, jul./ago. 2016.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo propor uma discussão sobre a construção do referente *O lugar onde vivo* em um artigo de opinião destinado à V edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, ao passo que tenta realizar um diálogo entre a teoria da referencialização e o conceito de objetividade entre parênteses, proposto pelo biólogo Humberto Maturana. Parte dessa discussão integra os resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará. Nesta pesquisa, trabalhamos com a análise de nove artigos de opinião, escritos por estudantes de uma escola estadual de Fortaleza, os quais foram produzidos e destinados a esse evento pedagógico. Entretanto, para o corrente trabalho, fazemos a análise de apenas um texto. Procuramos realizar a aproximação das teorias em comento, considerando o processo de produção textual e observando a teia referencial que engloba o referente *O lugar onde vivo* no texto escolhido. Pelo que verificamos, a construção desse referente ultrapassa as relações internominais marcadas por expressões ou predicções diretamente ligadas a ele. Na verdade, ela se dá

na relação com outros referentes disponíveis no texto, bem como ocorre antes da menção, por meio de uma expressão linguística, de uma introdução referencial, uma vez que já faz parte de construções individuais e coletivas, marcadas por aspectos sociohistóricos e pelas relações intertextuais com outras fontes.

Palavras-chave: *O lugar onde vivo*. Referência. Objetividade entre parênteses.

Abstract: This paper aims to propose a discussion about the construction of the referent The place where I live in the V edition of the Portuguese Language Olympiad Writing the Future, while trying to hold a dialogue between the theory of referentiation and the concept of objectivity in brackets proposed by biologist Humberto Maturana. Part of this discussion includes the partial results of our master's research in the Postgraduate in Applied Linguistics Program, State University of Ceará. In this research, we analyze nine texts of opinion written by students of a state school in Fortaleza, produced and intended for this educational event. However, for the current work, we analyze just one text. We seek to achieve the approximation of the theories under discussion in the production of the texts, including the reference articulation that cover The place where I live in the analyzed text. From what we see, the construction of this reference exceeds relations between the words marked by direct expressions or predications attached to it. In fact, it occurs in relation to other related available in text and occurs before the mention by linguistic expressions, as already part of individual and collective buildings, marked by sociohistoric aspects and the intertextual relations with other sources.

Keywords: The place where I live. Referentiation. Objectivity in brackets.

Introdução

A construção da referência é um processo de base sociocognitiva, como bem disseram alguns teóricos da Linguística Textual contemporânea, tais quais Salomão (1999); Mondada; Dubois (2003), Marcuschi (2007), Koch; Cunha-Lima (2011). Tais teóricos divergem da visão de que a linguagem funcionaria como um espelho do mundo, o qual seria criado anteriormente a qualquer tipo de prática social. Segundo a perspectiva atual sobre a referência, o universo surge em virtude das relações discursivas. A intersubjetividade, mediada pela linguagem, provocaria, desta forma, a particularização do mundo construído sociohistoricamente, situação que descarta qualquer perspectiva especular.

A partir deste ângulo, podemos relacionar esse novo pensamento sobre o mundo e sobre a linguagem com a visão de Humberto Maturana (2001), biólogo chileno, que não se prendeu ao modelo fixo e tradicional de se fazer ciência. O diálogo que pretendemos realizar aqui tem como propósito discutir a construção da referência, em interface com as ideias desse autor. Para chegarmos a esse objetivo, observaremos como essa questão epistemológica pode ser vista no processo de escrita do gênero artigo de opinião em uma escola pública estadual de Fortaleza.

A escolha desse gênero textual insere-se na V edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, doravante OLPEF, a qual exige a produção de textos pelos alunos de 5º ano do fundamental a 3º do ensino médio a partir do tema *O lugar onde vivo*. Esse evento pedagógico configura-se, inclusive, como contexto de nossa pesquisa de mestrado. Para nós, o tema pode ser compreendido como um referente, que surge no texto em virtude de uma série de interações realizadas pelos estudantes com seu entorno. Considerando isso, o objetivo maior da pesquisa é compreender o processo de recategorização desse referente nos textos dos alunos participantes.

Em nosso estudo, temos visto que o tema *O lugar onde vivo* provoca nos alunos a mobilização de conhecimentos prévios, oferecendo-lhes condições para que realizem recortes sobre a cidade em que vivem. O ângulo tomado por eles, na hora da escrita do texto, associa-se às suas experiências individuais travadas com o entorno, seja este mediato ou imediato, situação que lhes permite adentrar realidades conduzidas pela emergência de vários domínios cognitivos que se integram entre si.

Até o momento, percebemos que as experiências dos alunos com o lugar onde vivem e a inter-relação dos seus domínios cognitivos contribuíram com o recorte temático e influenciaram o emprego de expressões nominais e predicções no transcurso do texto. Acerca dessa inter-relação de domínios, justificamos a aproximação de Maturana aos teóricos citados anteriormente, já que o conceito de objetividade entre parênteses, um dos seus pilares, propicia a formação de universos discursivos que potencializam um repensar sobre o processo de validação da verdade e construção de sentidos, questão que se encontra no bojo da teoria sobre a referenciação e que, a nosso ver, deve ser reconhecida em sala de aula.

A fim de alcançarmos nossos objetivos e tomarmos um guia para uma reflexão sobre a construção da referência e o diálogo com Maturana, trataremos da construção da referência sob o prisma da sociocognição; discorreremos sobre os pensamentos dele acerca da objetividade entre parênteses; apresentaremos parte do percurso metodológico inerente ao processo de escrita com os alunos, tendo em vista este conceito do autor, e discutiremos sobre a construção do referente *O lugar onde vivo* em um dos textos produzidos por um dos participantes da pesquisa.

A construção da referência sob uma perspectiva sociocognitiva

Conforme os estudos contemporâneos em Linguística Textual, a linguagem verbal é vista como uma das semioses que promovem a construção de sentidos pelos sujeitos em face de um contexto cognitivamente situado. Nesse processo dialógico, significantes são atualizados e novos significados passam a emergir da interação. Vale destacar que essa construção de sentidos se dá pela ausência de significantes plenos. No dizer de Salomão (1999, p.67): “o ‘significado literal’ não mora em parte alguma; não ‘está na linguagem’”, o que nos faz entender que os sentidos das palavras não estão totalmente pré-disponíveis no uso concreto da linguagem, realizando-se assim no fluxo discursivo.

Sob essa ótica, os significantes funcionariam como gatilhos ou pistas de significado, os quais são mobilizados pelos indivíduos durante a interação. Para Salomão, a compreensão da linguagem faz rever a agenda dos estudos linguísticos, em nosso caso, os estudos linguísticos em sala de aula. A fim de que essa nova agenda seja compreendida, algumas premissas, como a escassez do significante e a semiologização do contexto, devem ser colocadas em foco.

A escassez do significante indica que não existem palavras com significado previamente preenchido. Quanto à semiologização do contexto, verifica-se que este não é apenas linguístico, é também semiótico, e suas fronteiras com a linguagem são esmaecidas. Desse modo,

cabe outra vez a pergunta: onde termina a linguagem? Onde começa o contexto? Dentro da perspectiva que adotamos, o mundo (para nós que o percebemos ou o conceptualizamos) é também **sinálico**; há, portanto, uma continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade** que não as reduz entre si, mas as redefine em sua fragmentária identidade (como **realidade**, ou como **conhecimento**, ou como **linguagem**), segundo as necessidades locais da interação humana (SALOMÃO, p.70-71, grifo da autora).

Ao lançar-se nos estudos do sociocognitivismo, Salomão contrapõe-se ao estruturalismo, percebendo que esta teoria tem limites no que diz respeito à construção de sentidos. Um dos limites do estruturalismo está na concepção de linguagem desencarnada do homem, da cultura e da sociedade, condição que a impede de recorrer a essa perspectiva. De modo semelhante, Marcuschi (2007) critica o modo

como a linguagem tem sido trabalhada, dando importância também aos processos interacionais partícipes da cognição e do processo de construção do conhecimento.

Uma das coisas mais fascinantes no nosso dia-a-dia é o fato de contarmos uns aos outros o que vemos, ouvimos e sentimos, tendo a sensação de que os outros nos entendem, ou seja, que constroem percepções e experiências similares a nós. Essa atividade que parece tão natural e trivial permanece bastante misteriosa. A explicação caminha na direção das atividades linguísticas situadas e não das estruturas da língua descarnadas de seus usuários. Esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso, tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual (MARCUSCHI, 2007, p. 62).

Com Marcuschi (2007), entendemos que, embora ainda seja um tanto misterioso o fato de nos entendermos uns aos outros, a hipótese mais plausível é a de que isso ocorra por meio da realização situada da linguagem. Nesse sentido, há uma relação intersubjetiva que faz ascender os significados possíveis, porém não controláveis, em um dado contexto. Percebemos que esse pensamento do autor coincide com o de Salomão (1999), quando ela diagnostica a dificuldade de separar, em categorias estanques, linguagem e contexto.

Compreendendo também a linguagem a partir da perspectiva sociocognitivista, avistamos Koch; Cunha-Lima (2011) quando diferiram o cognitivismo clássico do sociocognitivismo, levando em conta o modo como as pessoas respondem ao aprendizado e categorizam o mundo. Segundo as autoras, no modelo clássico da cognição, há uma formalização da língua semelhante à que é configurada pelos modelos lógico-matemáticos, e o acesso à realidade, bem como a construção do conhecimento dar-se-iam de maneira modular. Por outro lado, quanto à visão sociocognitiva da linguagem, o aprendizado seria fruto da integração dos aspectos mentais e socioculturais. Esta última visão pode ser assim verificada:

É a natureza essencialmente situada da cognição que pode ajudar a explicar, por exemplo, como os indivíduos podem ter desempenhos profundamente desiguais em tarefas que seriam abstratamente descritas do mesmo modo, mas que se realizam em situações sociais diferentes. Por exemplo, uma criança que trabalha vendendo balas na rua consegue, com muita velocidade, realizar cálculos matemáticos relativamente complexos e não consegue realizar os mesmos cálculos na escola (ou mesmo, outros mais simples) (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 280).

O modo de explicar como o conhecimento é construído, nesse sentido, repercute na forma de entender o acesso ao mundo, ou vice-versa. Para a cognição clássica, o mundo seria discretizado por símbolos especulares que corresponderiam, de forma estrita, às coisas e aos fenômenos do universo. De modo bem diferente, o sociocognitivismo prevê uma relatividade nessa correspondência, provocada pelo contexto cognitivamente situado. Não há, portanto, discretização prévia e absoluta do mundo; este, por outro lado, é construído discursivamente.

Koch; Cunha-Lima (2011) contrapõem também o cognitivismo clássico e o sociocognitivismo, abordando a concepção de referência adotada por ambos.

Em vez de adotarem essa visão da referência como uma propriedade das palavras, como um fato imanente à língua, os autores sociocognitivistas preferem falar de referenciação, para realçar seu aspecto dinâmico, como uma atividade, um processo no qual os falantes se engajam para construir a referência (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 294).

Mondada e Dubois (2003), abordam o caráter dinâmico e mutante da referência. Ao analisarem o processo de referenciação, essas autoras inevitavelmente divergem da concepção de língua como representação fiel do mundo, ou seja, da ideia de que a língua funcionaria como espelho. Segundo elas,

as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam [...] sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22).

Para as autoras, tais variações, transformações, podem ser entendidas como “recursos que asseguram uma plasticidade linguística e cognitiva e uma garantia de adequação contextual e adaptativa” (p. 25). Esse pensamento reflete a existência de um contrato intersubjetivo, permeado pelas instâncias culturais e cognitivas dos interactantes.

Mondada e Dubois (2003) percebem que essa instabilidade dos referentes ocorre na dinâmica discursiva, seja oral ou escrita, a partir da tentativa dos interlocutores de escolher, mediante o contexto em que se encontram, a nomeação mais plausível para designar o que pretendem dizer. A referenciação faz-se presente aí, contrariando a ideia de que existe um mundo *a priori* ao discurso:

Não se pode mais, a partir de agora, considerar nem que a

palavra ou a categoria adequada é decidida *a priori* “no mundo”, anteriormente a sua enunciação, nem que o locutor é um locutor ideal que está simplesmente tentando buscar a palavra adequada dentro de um estoque lexical. Ao contrário, o processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33-34).

Conforme a discussão realizada neste tópico, percebemos que as novas concepções de linguagem pautadas na perspectiva sociocognitiva compreendem o universo a partir da dinâmica entre os interactantes em suas práticas sociais. Essa ideia concorda com a plasticidade própria das práticas languageiras, uma versatilidade que se dá de forma situada, permitindo a ascensão de realidades distintas e negociáveis entre os participantes do discurso. Mediante essa questão é que aproximamos a perspectiva da sociocognição com as ideias de Maturana.

A relação entre os domínios cognitivos: a objetividade entre parênteses

112

Magro (1998; 1999) traz para o campo dos estudos linguísticos uma nova forma de compreender a linguagem, tomando como assento a mudança de paradigma acerca do acesso à realidade e à construção do conhecimento. Refutando qualquer pensamento que venha aprisionar a linguagem e configurá-la como um objeto autônomo, o que nos lembra os dizeres de Salomão (1999), a autora relativiza o uso do termo “teoria”, geralmente relacionado às distintas concepções sobre linguagem.

Apoiando-se nos pensamentos de Maturana, a autora prefere o termo explicação uma vez que “podemos ter tantas explicações quantas forem as aceitas como respostas às perguntas feitas por diferentes comunidades de observadores” (MAGRO, 1998, p.5). Esse termo seria, portanto, mais flexível e adequado para falar das diversas compreensões sobre a linguagem. Contrária à ideia de um reducionismo biológico que viria explicar os fenômenos linguísticos, Magro (1999) aborda a importância de se considerar os aspectos filogenéticos e ontogenéticos, indo de encontro à perspectiva de uma preexistência absoluta do meio:

De Maturana aprendemos que, como seres vivos, vivemos simultaneamente em dois domínios que não se intersectam, e que não podem ser reduzidos um ao outro – o da fisiologia e o de nossas interações ou comportamento. Tudo o que acontece num domínio modula o que ocorre no outro, e vice-versa, num processo contínuo, histórico e recursivo. (MAGRO, 1999, p.2)

Nesta passagem, é visível que a autora bebe da Biologia do Conhecer, proposta por Maturana, e contribui com a tese sobre a objetividade entre parênteses, explícita no livro *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Nesta obra, publicada em 2001, o autor rompe com a ciência tradicional calcada no paradigma de uma objetividade excludente. Tal perspectiva, segundo ele, excluiria do processo de construção de conhecimento o contexto e as particularidades do cientista, assim como sua subjetividade. Os fenômenos, dessa maneira, existiriam independentes dos sujeitos, e estaríamos imersos numa realidade universal (transcendental) governada por explicações irrefutáveis, descarnadas do observador.

Opondo-se à ideia de que o mundo é explicável de forma independente, como se tudo fosse descolado do homem, o autor deixa transparecer que as explicações das coisas do universo, ao serem refeitas, acabam promovendo uma reformulação da própria experiência e, portanto, do próprio universo. Além disso, esclarece que a análise dos fenômenos do cotidiano, como o ato de se explicar às crianças a origem dos bebês, não se afasta das análises realizadas em laboratório, pois todas elas (cotidianas e científicas) refletem um modo particular de experimentar o universo. Desse modo, salienta que não há uma superioridade entre as formas de compreender os fenômenos do mundo, pois estes dependem sobretudo do olhar do observador, do ser humano de forma geral.

Ao aproximar a vida cotidiana da tradição científica, Maturana (2001) desenvolve a tese de que existem distintos domínios experienciais regulados pela linguagem. Desta maneira, é enfático ao afirmar:

Quem é observador? Qualquer um de nós. Um ser humano na linguagem. Por isso, eu digo, o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem. Porque se alguém não diz nada, não diz nada. A explicação se dá na linguagem. O discurso que explica algo dá-se na linguagem. (MATURANA, 2001, p. 26)

Pelo que vemos, o autor, com esta passagem, revê a concepção tradicional de que os fenômenos são apartados dos indivíduos e corrobora a ideia de que o mundo é particularizado nas relações languageiras. Sua concepção de mundo, embasada em uma perspectiva evolucionista, deixa de ser transcendental e passa a ser multiversa. E, com este modo de encarar a epistemologia e a construção do conhecimento, ele discorre sobre dois modelos de se compreender os fenômenos: (i)

objetividade sem parênteses e (ii) objetividade entre parênteses.

Segundo explica o autor, a objetividade sem parênteses reflete o modelo tradicional de compreender o mundo. Bem próximo ao que a ciência costuma fazer, quem vive imerso na realidade sem parênteses tende a ver o universo e as coisas de uma maneira única, evitando a abertura para perspectivas outras da realidade. "No caminho da objetividade sem parênteses, uma afirmação cognitiva é válida porque faz referência a uma realidade independente do observador" (MATURANA, 2001, p.35).

Diferentemente do que é observado no excerto acima, que traduz a validade científica como se os sujeitos fossem alheios a ela, Maturana propõe que os observadores façam parte do ângulo a partir do qual veem a realidade. Dentro desse universo, conseqüentemente multiverso, variadas realidades vão emergindo. Porém, a coexistência entre elas, para se dar de forma ética, depende do entendimento entre os observadores e o respeito mútuo às suas perspectivas. Quanto a esta questão, é oportuna a seguinte passagem:

Na objetividade entre parênteses há tantas realidades quantos domínios explicativos, todas legítimas. Elas não são formas diferentes da mesma realidade, não são visões distintas da mesma realidade. Não! Há tantas realidades — todas diferentes, mas igualmente legítimas — quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos pudermos trazer à mão. (MATURANA, 2001, p.37)

Pelo que inferimos, a objetividade entre parênteses não possibilita o acesso diferenciado a uma mesma realidade, porque o acesso do observador, o modo como ele compreende os fatos, por ser diferenciado, provoca a assunção de distintas realidades. Quanto a esta questão, depreendemos também que não existe verdade absoluta, o que permite encontrarmos uma interseção entre as teorias atuais da referência e a perspectiva defendida por Maturana.

Podemos explicar melhor esta questão, comparando a objetividade sem parênteses com o mundo regulado por uma linguagem unidirecional, perfeita e possível de nomear os objetos do mundo de forma inequívoca. Como dito em outro momento, isento o homem do universo, ou, conforme Maturana, o observador de sua realidade, a referência refletiria uma verdade descarnada dos pensamentos

humanos. O universo seria apriorístico e especular. Para o autor, esta situação seria completamente inviável, tendo em vista que vivemos em uma cultura e uma história que influenciam nosso ser e nosso agir.

Por outro lado, sob linhas convergentes, podemos perceber a existência de uma relação próxima entre a ideia de objetividade entre parênteses e os estudos atuais sobre a referência. Neste caso, a criação do universo, ou melhor, dos universos, é influenciada pelo exercício dos indivíduos na linguagem, uma vez que esta se encontra no cerne dos domínios cognitivos e pelas operações de coerência, o que nos faz compreender que “a realidade é sempre um argumento explicativo” (MATURANA, 2001, p.37)

Para nós, estudiosos da linguagem sob uma perspectiva aplicada, é importante refletir sobre questões epistemológicas que estão na base do funcionamento do mundo em que acreditamos, tal qual Costa (2007) fizera, ao discorrer sobre a questão da acessibilidade de referentes. A autora faz um panorama das teorias que tratam a referência do ponto de vista da cognição. Em um dos pontos da discussão que realiza, ela tenta explicar o ato discursivo e dinâmico da referência recorrendo a algumas ideias de Maturana.

Essa interseção dá-se sobretudo quando visualiza os fenômenos da autopoiese e da recursão defendidos pelo autor como atividades que traduzem a capacidade dos sujeitos de perceberem a si e ao universo que os cerca. Esse processo acaba influenciando suas relações languageiras e só é dado mediante a participação do observador enquanto co-construtor dos significados através das práticas sociais. São práticas que ocorrem, como ela percebe, em virtude de uma objetividade entre parênteses.

No nosso caso, torna-se legítimo indagar sobre o funcionamento deste mundo nos textos de alunos, justificando, assim, que a teoria tem um assento junto à prática. Como veremos no tópico seguinte, a aproximação entre os pensamentos de Maturana e a construção da referência serão justificadas face o contexto de produção e o levantamento parcial do corpus da pesquisa de mestrado que estamos realizando.

A análise do referente *O lugar onde vivo*: possibilidades para uma discussão sobre a referência e os domínios cognitivos face à produção de texto

A fim de tornar a discussão deste tópico mais produtiva, resolvemos dividi-lo em duas unidades. Na primeira, objetivamos

discorrer sobre a relevância do tema “O lugar onde vivo”, em paralelo a colocações quanto à objetividade entre parênteses, compreendida como postura necessária ao trabalho docente com a OLPEF. Já, na segunda unidade deste tópico, temos como objetivo analisar a produção de um aluno e apontar uma interpretação para a construção do referente *O lugar onde vivo* no transcurso do seu texto.

A Olimpíada de Língua Portuguesa: é preciso a objetividade entre parênteses

A OLPEF é um evento pedagógico nacional que ocorre nos anos pares com a finalidade de fomentar a escrita nas escolas públicas do Brasil, envolvendo os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O processo dá-se através de um concurso de redações que exige a produção dos seguintes gêneros: poemas (5º e 6º anos); memórias literárias (7º e 8º); crônicas (9º e 1º); artigos de opinião (2º e 3º).

O concurso de redações inicia-se na escola, tendo como tema *O lugar onde vivo*, mas possui outras etapas em nível municipal, estadual, regional e nacional. Durante a etapa escolar, são entregues aos professores cadernos orientadores (o caderno Ponto de Vista é o destinado para o artigo de opinião) com o propósito de que eles estimulem a escrita dos alunos em relação aos gêneros mencionados acima.

A metodologia adotada segue o princípio das sequências didáticas a partir de uma série de oficinas de produção de textos. Contudo, cabe ao professor romper com essa lógica, conforme a dinâmica dos alunos e o devir da aprendizagem, uma vez que “nenhum aspecto do nosso mundo natural e vivo pode ser classificado a partir de delimitações precisas: neste domínio não se poderia desenhar um mapa” (VARELLA, 1994, p.77).

Varella, no pensamento acima, vai ao encontro das ideias acerca da objetividade entre parênteses, ou seja, a de que o acesso à realidade não se dá de forma limitada ou linear. Dessa forma, como são vários os domínios cognitivos com os quais o docente se deparará, múltiplos devem ser os seus olhares quanto às implicações dos alunos. Afinal, como a definição de lugar é mais subjetiva do que objetiva, e influenciada por uma perspectiva sociohistórica, cada aluno gerará um modo particular ao observar o mundo, no caso, o lugar onde vive.

É, nesse ponto crucial, que o professor não deve se fechar ao

mundo do aluno e descartar a emergência das múltiplas realidades. Considerando que suas ações refletirão na construção referencial nos textos dos alunos, ele não deve prescindir da bagagem cultural destes e facilitar uma produção de texto sem que esta dialogue com as realidades emergentes. Tampouco deve crer na linearidade das oficinas, uma vez que a construção do conhecimento não se dá de forma unidirecional, como bem sugeriram Varela, Maturana e os teóricos do sociocognitivismo.

Tomando essas ideias como paradigma, acreditamos que a produção textual deva partir dos domínios cognitivos do aluno e não do ensino de um gênero de forma abstrata. Pensando nessa questão, as sequências didáticas sinalizadas nos cadernos orientadores devem ser relativizadas, uma vez que elas podem modelar o conhecimento e padronizar os resultados dos estudantes. Esta crítica já fora feita por Barros (2012), quando analisou, em sua pesquisa de mestrado, textos de dez alunos finalistas da OLPEF na categoria crônica. Tal estudo ocorreu associado a uma leitura crítica do material orientador destinado à produção desse gênero sob a perspectiva da teoria enunciativo-discursiva.

Para a autora, o caderno orientador, por ser embasado nessa metodologia, acaba engessando as produções escritas dos alunos, comprometendo, inclusive, o desenvolvimento da sua autoria. A respeito desse método de ensino, ela diz que “talvez esse não seja o melhor caminho, pois acaba restringindo o ensino da crônica de forma modular, não favorecendo a autonomia dos alunos, contribuindo para que eles sejam autores de suas crônicas” (BARROS, 2012, p.169).

Pelo que vemos, pelo exemplo acima, caso o professor siga as orientações que lhes são fornecidas nos cadernos, sem promover a interação, sem problematizar junto aos alunos o recorte que pretendem fazer sobre o lugar onde vivem, isentando-se também das particularidades de cada um em manejar a produção dos gêneros, ele estará agindo em prol de uma objetividade sem parênteses. A realidade, neste caso, seria independente do observador, e o estudante seria silenciado em seu dizer e ignorado sobretudo no seu modo de aprender, já que as sequências didáticas tendem a trabalhar de modo a atender a média, sem se preocupar com o que foge à regra e com as idiossincrasias.

É por essa questão que apostamos que o processo de escrita parta das demandas dos alunos. Como a escrita é uma das práticas sociais de que dispomos, os alunos têm que se implicar nesse processo e considerar a interlocução como algo inevitável, como muito bem

afirma Costa (2010). Em suas reflexões, a autora critica o modo como o ensino de língua materna vem se desenvolvendo, sendo este limitado por protótipos de gêneros trazidos pelos livros didáticos, condição esta que limita o espaço para a uso da língua de forma legítima, ou seja, enquanto lugar de interação.

Discutir sobre o tema *O lugar onde vivo* é uma oportunidade plausível para que as várias inquietações dos estudantes emerjam, possibilitando, assim, a assunção de novas realidades, naturalmente diferentes e coexistentes. Falar de *O lugar onde vivo* é falar de uma cidade mutante, dinâmica, em contínuo processo de transformação. E o professor precisa estar aberto, portanto, a esse universo multiverso, tal qual propôs Maturana (2001).

Um texto como exemplo: uma breve análise da construção referencial

Conforme o exposto, preocupamo-nos em dar voz aos alunos durante o período de produção de texto destinado à OLPEF. Desta maneira, deixamos os participantes à vontade para escolher o tópico discursivo central de seu texto, orientando-os e problematizando junto; lemos com eles vários artigos de opinião, escritos por especialistas e pelos alunos finalistas das edições anteriores das OLPEF, a fim de que debatêssemos sobre as questões polêmicas que afetavam a vida de determinados segmentos sociais relatados no texto; falamos sobre a importância do ato de argumentar, assim como o fato de que a língua não é neutra; demos ênfase às relações contextuais de modo que os estudantes não se afastassem dessas questões na hora da produção e investimos no processo de reescrita, com a finalidade de provocar a reflexão sobre o texto e permiti-lhes reelaborar sentidos sobre o lugar onde vive. Esse processo de reescrita foi orientado em grupos a fim de fomentar a participação de todos, momento em que foram realizadas algumas gravações.

O fato de o tema ser *O lugar onde vivo* fez com que houvesse recortes diferenciados em relação à cidade de Fortaleza. Embora os estudantes pudessem escrever sobre a sua relação mais particularizada com o seu entorno, seja a vivenciada na escola, no bairro, ou na rua, percebemos que todos resolveram falar de situações mais amplas presentes na cidade, como a violência contra a juventude, crise na saúde, turismo sexual, obras inacabadas, animais abandonados e problemas do lixo. Devido aos temas serem de conhecimento público de quem vive

na cidade, os quais podem ser clareados pela memória discursiva dos habitantes daqui, provavelmente, o leitor desses textos sejam tocados apenas pelas questões coletivas ativadas pela materialidade linguística e não tenham condições de observar as motivações pessoais de cada um, tampouco enxergar a realidade desses estudantes em face à construção de conhecimentos que realizavam.

Para nós, que participamos do processo de construção de texto dos discentes, tornaram-se mais claras as motivações que os levaram a escolher determinado tema e o modo como fizeram o recorte sobre o lugar onde vivem. No caso do artigo de opinião discutido a seguir, tendo em vista uma compreensão integrada dos referentes acerca do tema Violência contra a juventude em Fortaleza, desenvolvemos nossa análise considerando também os aspectos contextuais que não se apartam dos linguísticos:

Uma enorme poluição mental que se manifesta cada vez mais nos jovens de Fortaleza. Hoje em dia é cada vez mais comum ver crianças e adolescentes sendo acusados por crimes cada vez mais violentos. De acordo com o portal G1, atualmente Fortaleza é a capital brasileira com o maior índice de homicídios de adolescentes. Uma pesquisa feita pelo estudo do Programa de Redução da Violência Letal Contra Adolescentes e Jovens estima que mais de 2 mil jovens podem ser mortos até 2019.

Jovens de nossa capital viraram apenas estatísticas da criminalidade que afeta principalmente os bairros com maior vulnerabilidade social. Diante disso cabe uma questão: Por que os jovens estão cada vez mais propensos ao crime? Um dos principais fatores é a desigualdade social. A falta de oportunidades, nos setores de educação, trabalho e saúde são os fatores principais que devastam vidas e dilaceram famílias. De acordo com pesquisas veiculadas em meios de comunicação, Fortaleza é a 5ª do País com maior diferença de renda na população.

Um dos bairros com maior índice de criminalidade é a Grande Messejana que em novembro de 2015 ocorreu a maior chacina registrada em Fortaleza com 11 homicídios, 9 desses 11 mortos tinham menos que 19 anos. De acordo com dados do IBGE o IDH de alguns bairros de Fortaleza se assemelham com países de situação precária.

Diante todas essas informações sobre a nossa capital. Talvez a melhor solução seria fazer uma verdadeira reeducação com os nossos jovens. A criação de novos projetos socioeducativos. Ampliação nos projetos de empregos e renda tais como: jovem aprendiz. É necessário também que os pais acompanhem a vida social do seu filho como as amizades. Já dizia o velho ditado: “me diz com que tu andas que eu te direis quem tu és”.

F, 17 anos

No texto em foco, avaliando, entre outras possibilidades, a construção do referente *O lugar onde vivo*, o leitor pode reconhecer que ele é expresso, de maneira bem clara, por predicções que definem a cidade de Fortaleza no ranking da violência (*Fortaleza é a capital brasileira com maior índice de homicídios de adolescentes*) e da desigualdade social (*Fortaleza é a 5ª do País com maior diferença de renda na população*). Tais expressões recategorizadoras não podem ser vistas isoladamente

do referente juventude. Uma juventude que, segundo o autor, está passando por *uma poluição mental* e que tem virado *apenas estatísticas da criminalidade que afeta principalmente os bairros com maior vulnerabilidade social*.

Um desses bairros vulneráveis e *com maior índice de criminalidade é a Grande Messejana*, local em que emerge, no plano sociohistórico e discursivo, *a maior chacina registrada em Fortaleza*. Para os habitantes da cidade, tal evento surge no texto como uma introdução referencial não restrita aos aspectos linguísticos, uma vez que faz parte da memória discursiva, podendo ser ativado pelos conhecimentos enciclopédicos.

A ativação da memória discursiva para quem conhece a cidade facilita também a compreensão da relação metonímica entre os referentes *Fortaleza*, *bairros vulneráveis* e *Grande Messejana*. E essas informações mobilizadas por referentes distintos, ao serem integradas, ajudam a criar uma referência sobre o lugar onde esse aluno vive. Quem lê o texto pode, a partir do próprio cotexto e do contexto discursivo, juntar os ingredientes que geram significados sobre essa cidade. Uma cidade marginal, por assim dizer, que acaba excluindo e matando os jovens devido a inúmeros fatores, como a falta de oportunidades, elencada no texto.

Contudo, a construção da referência *O lugar onde vivo* não encerra na leitura do texto e nas entrelinhas que ele pode muito bem sugerir. Na verdade, como o texto é um processo ininterrupto, ela sempre está a se refazer. Reconhecendo os mecanismos recursivos do estudante, acompanhados pelo pesquisador e registrados nas gravações feitas durante as atividades de reescrita, devemos destacar também que a pesquisa¹ que ele realizara sobre o tema segue toda uma perspectiva de uma cidade desigual.

Além disso, quando indagado sobre suas motivações escritoras, durante o primeiro momento de reescrita, declarou que o tema lhe chamara atenção devido à maioria de seus amigos terem entrado para o mundo do crime, e, quando solicitado para mostrar os pontos que sustentaram sua escrita, apontou para a questão da chacina, comparando o assassinato dos jovens a uma *guerra*, assim como salientou a discrepância social, a partir da ideia do IDH de bairros da cidade.

¹ A fim de clarear essa ideia de cidade desigual, podemos ilustrar esse posicionamento a partir de títulos de algumas das reportagens e matérias jornalísticas que colaboraram na construção do texto do aluno: *Uma violência devastadora que aniquila sonhos e vidas; Meireles, o bairro mais desenvolvido, Palmeiras, o menos; Moradores fogem da comunidade e escolas cancelam aulas após chacina*.

No discurso do estudante, quando comparou o assassinato de jovens a uma guerra, percebemos que a construção referencial extrapola a materialidade física do texto, seguindo, portanto, o fluxo discursivo e a dinâmica da interação. Desse modo, a relação intersubjetiva entre professor-pesquisador e estudante-autor, a ser melhor pormenorizada ao fim de nossa pesquisa, pode ser um ponto interessante para análise dos dados, pois, como demonstrado, ela faz emergir outros referentes, anteriormente ausentes da teia discursiva do texto. Para nós, esses referentes podem também contribuir para a compreensão e construção de *O lugar onde vivo*.

Considerações finais

Este exemplar foi o primeiro a ser escrito pelo estudante, mas, em virtude do espaço a nós destinado neste artigo, priorizamos não comparar as versões produzidas na reescrita. Entretanto, pelo que podemos visualizar, a construção do referente *O lugar onde vivo* ultrapassa as relações entre as predicções diretamente vinculadas a ele. O aluno, dessa maneira, integra os referentes do texto que tratam sobre a violência contra a juventude e apresenta uma cidade perversa, maculada por uma chacina, que deixou onze mortos, dos quais nove são menores de 19 anos. Além disso, apresenta péssimas perspectivas para esse público, caso as políticas não venham atendê-lo.

Tais questões provam que, quando acompanhamos o processo de escrita dos nossos alunos, devemos atentar aos fatores contextuais que fazem emergir os referentes. Nesse processo, devemos favorecer também a discussão de que a linguagem não é unidirecional, e que, devido a isso, as coisas do mundo estão em contínua transformação, situação que se reflete também na produção de texto.

Embora estabilizadas socialmente por meio de protótipos e da lexicalização, construtos estes coletivamente mediados pela linguagem, como vimos em Mondada; Dubois (2003), as categorias sofrem conseqüentemente interferências dos falantes. O modo como eles enxergam o mundo, num dado contexto, as modifica, assim como ao ato de referir. No caso apresentado, caso o aluno não tivesse uma experiência próxima com a violência, se não tivesse lido sobre a exclusão dos jovens marginalizados ou atentado para a chacina na Grande Messejana, provavelmente outra referência teria construído sobre o lugar onde ele vive. A categorização seria outra, e outro domínio

cognitivo teria sido aberto, lembrando aqui Maturana (2001).

Fazendo um gancho com o que fora dito, e pensando que o signo é um gatilho para a significação (SALOMÃO, 1999), e que a interação cognitivamente situada é a única forma de conseguirmos acessar o conhecimento (MARCUSCHI, 2007) e (KOCH; CUNHA-LIMA; 2011), é relevante o docente não se prender às sequências didáticas. Diferentemente do que o caderno *Ponto de Vista* prega, o docente não deve partir do ensino do gênero de forma pré-formatada para o discente. Primeiro, as demandas deste devem ser conhecidas, tais como o que pensa sobre o lugar onde vive, quais seus questionamentos, dúvidas, como ele se confronta com a argumentação em seu cotidiano, entre outros.

Por fim, este artigo faz parte de reflexões iniciais. Acreditamos, entretanto, com o término desse texto, que as questões epistemológicas que circundam o fenômeno da linguagem devem ser convidadas para fazer parte da realidade escolar. A experiência que estamos tendo nesta pesquisa fez-nos compreender que a construção referencial não se limita à materialidade do texto chapado. Ela é extensiva e perpassa o cotidiano dos sujeitos, mediado pelas práticas sociais e discursivas. Encontra-se também diretamente ligada a outras fontes. Enfim, associa-se aos universos que se abrem conforme a emergência dos domínios cognitivos.

Referências

AMARAL, G. H; RANGEL, O. E. **Pontos de vista**: cadernos do professor: orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

BARROS, F, L. **A autoria nas produções de crônicas da olimpíada da língua portuguesa**: um olhar enunciativo-discursivo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2012.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes**: um convite à reflexão. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

KOCH, I. G. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-297.

MAGRO, C. O que é uma teoria da linguagem. In: GUIMARÃES, L.; MAGRO, C.; MARGUTTI, P. SANTOS, F. P. E.; (org.) **Filosofia Analítica, Pragmatismo e Ciência**. Belo Horizonte, Editora UFMG. 1998. p. 177-189.

MAGRO, C. **O que a biologia do linguista pode fazer para o linguista.** Texto apresentado no XLVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). Bauru - SP, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Veredas, 2001.

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

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

VARELA, F. J. **Conhecer as ciências cognitivas:** tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Recebido em: 31 de ago. de 2016.

Aceito em: 27 de dez. de 2016.