

A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO 4º CICLO DE EJA

THE REFERENTIAL CONSTRUCTION IN THE TEACHING OF WRITTEN PRODUCTION: ANALYSIS OF 4TH CYCLE OF EJA'S STUDENTS TEXTS

Allan Andrade Linhares
orcid.org/0000-0002-0524-9361
andrades55@ufpi.edu.br

Graduado em Letras pela UFPI (2004); doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2017); tem mestrado em Letras pela UFPI (UFPI), área de concentração Estudos de Linguagem (2012). Atualmente é professor Adjunto A I, em regime de Dedicção Exclusiva, da UFPI. Foi professor da Faculdade Maurício de Nassau, das Secretarias de Educação do Estado do Piauí e do município de Parnaíba. Foi, também, professor temporário da Universidade Estadual do Piauí e do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Desenvolve pesquisas em ensino de leitura, formação do professor e letramento.

RESUMO

Os referentes não são simples rótulos que designam as coisas do mundo, são construídos e reconstruídos no e pelo discurso, segundo os propósitos dos sujeitos. Este estudo amparando-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 de referência como um processo (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995), propõe-se investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de produção textual. Para tanto, analisamos os passos seguidos por uma professora do 4º ciclo da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência na discussão de um texto e, sobretudo, nas produções escritas dos alunos sobre o texto estudado. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa. Nosso corpus é constituído pela transcrição da aula gravada em áudio, material recolhido no local (produção textual dos alunos com correções propostas) e notas. Os achados neste trabalho nos mostraram que a professora, na condução da aula de leitura e nas orientações das correções dos textos dos alunos, não dá a devida atenção à (re)construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de leitura e compreensão de textos.

Palavras-chave: construção da referência; ensino; produção textual; compreensão textual; sentidos.

ABSTRACT

The objects of speech, which comes from text linguistics, are not simply labels that name everything in the world because they are built and adapted by the speech according to the subjects' purpose. This present study is based on an interactive, sociocognitive perspective in which provide a place of interaction and construction of meanings to texts and proposes to investigate the strategies applied by the teachers to teach textual production according to the authors (Koch ,2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) focused on the fact the subjects are active that are considered social constructor of the process of giving sense to texts and the reference as a process with (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995). For this, we analyze one teacher's steps of 4th grade EJA (classroom just for older students) to work with reference construction through discussion of texts, mainly, in the students' written production about these texts. Methodologically, we carried out a field research, exploratory in terms of objectives and with a qualitative approach. The audio recorded in class, the students' written production and notes compose our material of analysis. The data from analysis in this study has shown us that the teacher does not teach how to improve the students' texts by writing the correct form, so they could see what is not right. She does not give appropriate attention to the improvement of the texts, which it brings implication to reading and comprehension activities.

Keywords: construction of reference; teaching; textual production; textual comprehension; senses.

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 aos seus propósitos argumentativos. Logo, o processo de produção textual, seja oral ou escrito, é, essencialmente, marcado por estratégias referenciais. Assim, traçamos o seguinte questionamento norteador: Como é tratada a referenciação no ensino de escrita da EJA? Com o intuito de responder a essa questão, traçamos o seguinte objetivo: investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de produção textual.

Este estudo amparou-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 de referência como um processo (Mondada; Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995).

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa. Analisamos, no período de 3 meses do ano de 2011, os passos seguidos por uma professora do 4º ciclo da modalidade EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI para trabalhar com a construção da referência na discussão de um texto e, sobretudo, nas produções escritas dos alunos sobre o texto estudado. Nosso corpus é constituído pela transcrição da aula gravada em áudio, material recolhido no local (produção textual dos alunos com correções propostas) e notas. O corpus analisado neste trabalho mostrou-nos que a professora, na condução da aula de leitura e nas orientações das correções dos textos dos alunos, não dá a devida atenção à (re)construção referencial, aspecto que traz implicações para a atividade de leitura e compreensão de textos.

Acreditamos que este artigo colabora para inquietar os professores de EJA 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 na Linguística do Texto proporciona meios para se chegar, com mais facilidade, à unidade de sentido. Ratifica-se a relevância desta produção ao se refletir que 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.

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 à 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 nesta produção, 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 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, eu posso aludir 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).

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 *referenciação* 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) constroem 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 referenciação 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-se ou reconstruindo-se, 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:

- 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.
- 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.
- 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.

EXPRESSÕES REFERENCIAIS RECATEGORIZADORAS: UM PROCESSO AVALIATIVO NA PROGRESSÃO REFERENCIAL

Considerando a proposição de que os referentes ou objetos de discurso evoluem e são modulados na cadeia textual haja vista os propósitos dos sujeitos no contexto interacional, o produtor pode valer-se, para a designação de um dado objeto, de uma gama de expressões linguísticas. Assim,

a cada momento do discurso, o locutor dispõe, para designar um objeto dado, de uma série não-fechada de expressões linguísticas utilizáveis em condições referenciais iguais. Não apenas este locutor tem o direito de selecionar aquilo que acha mais apto a permitir a identificação do referente, mas ele pode, por recategorizações, para acrescentar ou suprimir, modular a expressão referencial em função das intenções do momento, estas podem ser de natureza argumentativa, social etc. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Lima, 2007, p. 81).

Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995) entendem, portanto, que a recategorização é uma estratégia de designação, uma vez que é possível desconsiderar a designação padrão, isto é, a categorização e adaptá-la aos propósitos argumentativos.

Nesse contexto, Zavam (2007), fundamentando-se nos escritos desses mesmos linguistas, afirma que ao abordarem as questões da evolução referencial e as estratégias de designação ressaltam que “as expressões anafóricas servem não só para fazer referência a um objeto, mas também para impor modificações a esse mesmo objeto” (Zavam, 2007, p. 127). Enfatizando, então, as expressões anafóricas, o processo de recategorização lexical é descrito pelos autores contemplando os seguintes níveis de ocorrência do processo: a) quando a transformação é operada pelo próprio anafórico; b) quando o anafórico não considera os atributos do referente; c) quando o anafórico considera os atributos do referente e os homologa. Considerando, apenas, o primeiro nível de ocorrência, no qual as modelações ou transformações são realizadas pelo

próprio anafórico, têm-se a seguinte classificação: recategorização lexical explícita; recategorização lexical implícita e modificações da extensão do objeto ou de seu estatuto lógico. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Lima, 2007, p. 82). Dentre esses tipos, direcionamos nossa atenção às recategorizações lexicais explícitas, julgando que essas se configuram, essencialmente, como uma predicação de avaliações do referente.

Conforme os escritos dos referidos autores, a anáfora direta correferencial é recategorizadora, uma vez que está marcada por lexemas que induzem a um ponto de vista sobre o referente. Nesse sentido, Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995), ao assumirem que as expressões recategorizadoras propõem um viés axiológico, “admitem que a argumentação, enquanto função discursiva essencial da recategorização teria em lexemas axiologicamente marcados uma estratégia explícita de manifestação de tal propósito”. (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995 *apud* Zavam, 2007, p. 128). Assim, é válido ressaltar que tais lexemas assumem esse caráter axiológico em se considerando o contexto de uso.

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, analisaremos os encaminhamentos sugeridos por uma professora de 4º ciclo da modalidade EJA. Essa proposta de produção foi sugerida pela professora a partir da leitura do texto-fonte *Essa mulher*. 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 mestrado, realizada em 2011, e que eles são inéditos, haja vista que não foram 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. E, diante dos resultados dessa análise, discutiremos a necessidade de o professor priorizar 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 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 (rebatizado). Apresentamos, abaixo, o texto estudado:

Quadro 1 - Texto da música Essa Mulher

Essa mulher

*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
Quanto os 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.*

Fonte: Moreno e Terra (1979).

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 machistas.*

Aluno 2: *Eu entendi que o texto mostra uma mulher conformada com a rotina di casa. A conformada só faz o que o marido e os filhos quer. É louca na cama pra sigurar o maridão. Aí dexa 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:

- Passou um traço sobre a palavra **submiça** e, sobre ela, grafou **submissa**.
- Acrescentou um “r” ao verbo **querer**, já que o aluno o utilizou em terceira pessoa: *ela quer*.
- 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)*.
- Acrescentou um “s” para marcar o plural do termo machistas. Puxou uma seta e fez a seguinte observação: *Ver concordância*.

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

- Marcou com um traço a palavra **intendi** e, sobre ela, grafou **entendi**.
- Sublinhou a expressão **di caza** e, sobre ela, grafou **de casa**.
- 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!*
- 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**.
- Sublinhou a palavra **dexa** e propôs a redação **deixa**.
- 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 dado 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, além do que os alunos se tornariam 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, apresentaremos algumas reflexões sobre as estratégias referenciais já utilizadas, produtivamente, por esses alunos, as quais transcrevemos em seção anterior; bem como algumas reflexões, centrados nos estudos da Referenciação, a fim de inquietar 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 tem domínio e a 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, 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 marido*, 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 utilizando o 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 ao 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever fazemos referências às entidades, ao modo como elas de reconstroem no momento em que interagimos. Os sujeitos, ao se referirem às entidades, constroem 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, observando a ocorrência de emprego das expressões referenciais, atentando para as estratégias referenciais utilizadas para atender a um propósito comunicativo específico e de que forma foram cognitivamente sendo construídas até chegarem a se expressarem no texto por meio de uma forma linguística.

Reiteramos que esta pesquisa colabora para inquietar os professores de EJA sobre a importância de considerar, no ensino de leitura e produção de texto, as contribuições da referenciação. Apresentamos reflexões sobre como essa área de pesquisa na Linguística do Texto proporciona meios para se chegar, com mais facilidade, à unidade de sentido.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. 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.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 183-195.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB & Mercado das Letras, 1998.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-47.
- MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-90.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. 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, Teun Adrianus. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.