

O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS COMO RECURSO ARGUMENTATIVO: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

LEONILDO LEAL GOMES – UFRN – leonildoleal@outlook.com

INTRODUÇÃO

A abordagem dos diferentes gêneros discursivos e das sequências textuais, no que se refere aos processos de escrita e reescrita, deve ser pautada na compreensão dos mecanismos coesivos envolvidos na tessitura textual, pois mesmo dispondo de elementos centrais do gênero em questão, tais mecanismos linguísticos são importantes na construção discursiva e deles dependem as escolhas lexicais adequadas aos propósitos do escrevente.

Compreendemos, assim, que os critérios de textualidade, em especial os aspectos da contextualização, os mecanismos coesivos e aqueles situados no enunciador (a argumentação, a situacionalidade, a aceitabilidade e a intencionalidade discursiva) são fatores relevantes no desenvolvimento da competência linguística, pois segundo Koch (2000, 21), pode-se conceituar a coesão como “O fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências vinculadoras de sentidos”. Portanto, os conectivos oracionais estabelecem e confirmam a relação semântica envolvida no enunciado e, em especial, quando ocorrem em porções textuais mais amplas, no caso de retomadas anafóricas.

Os elementos coesivos, na abordagem escolar, comumente dizem respeito apenas ao reconhecimento dos conectivos oracionais, numa perspectiva discursiva, pois se trata de uma concepção estreita dos elementos constitutivos, o que compromete a organização textual durante o trabalho de reescrita. É necessário atentar-se para aspectos mais amplos dos mecanismos de coesão referencial, pois são provenientes da relação social e da negociação entre as duas realidades (textual e extralinguística). A partir de um processo em que a representação da realidade e a tentativa de estabilização das entidades apresentadas são perspectivas utópicas, o que se tem são resultados de um agir comunicativo, onde a categorização é tendenciosamente axiológica, a partir das experiências dos interlocutores.

Partindo da assertiva de que o texto não é um encadeamento simples de palavras, mas uma disposição impulsionada pelo processo de interação e que possibilita o jogo de ideias intencionais, conseqüentemente, pelo enunciador, configura-se, então, uma proposta de compreensão dos diversos mecanismos coesivos possíveis a uma relação da coerência com o

construto linguístico, oriundos das próprias escolhas axiológicas.

Segundo Mondada (1994 apud Koch, 2004, p. 64) o objeto de discurso é uma construção textual e se complementa no próprio discurso:

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores e ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

Sendo assim, é pela discursividade que se constituem os objetivos de discurso e são alterados na própria dinâmica textual, a partir do trabalho de interação, reconhecendo o papel dos interlocutores no processo de escrita e de leitura. Por conseguinte, o exercício da prática de escrita na escola deve estar atenta aos mecanismos coesivos, pois eles são determinantes do sucesso ou não dos eventos comunicativos.

Ao pensarmos nos livros didáticos atuais (PNLD 2014) utilizados pelos professores de língua portuguesa, consideramos que estes já apresentam, aos discentes das séries finais, os fundamentos teóricos e a finalidade de tais mecanismos coesivos, o que possibilita a compreensão das relações sócio-cognitivas e não apenas sintáticas. Porém a reflexão acerca da materialização de tais recursos anafóricos ainda é incipiente nas produções escritas dos estudantes, o que carece de investigação e de propostas interventivas possíveis.

Surtem então algumas indagações acerca do trabalho de interpretação textual e de intervenção pedagógica: como são introduzidos os objetos de discurso, como as anáforas os recuperam, e como tais recursos podem contribuir para a construção dos textos predominantemente argumentativos?

Esses questionamentos apontam para a necessidade de se analisar minimamente tais fenômenos presentes nas produções textuais dos alunos, no sentido de se delimitar as formas de exploração desses recursos coesivos transfrásticos e de se compreender como os aspectos linguísticos se relacionam com as intenções do falante para alcançar os objetivos propostos pelos sujeitos envolvidos na produção escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos a prática de letramento na Escola Estadual Edmur Arlindo de Oliveira, pertence à rede estadual de ensino/PE, em Jaboatão dos Guararapes-PE. A escolha da turma do 9º ano do ensino fundamental do horário matutino, composta por 42 (quarenta e dois)

alunos, foi proposital, pois a maioria não apresenta distorção idade série e os estudantes sempre tiveram professores de língua portuguesa desde o 6º ano. A escolha da turma também provém dos conhecimentos sobre gêneros textuais já apreendidos, principalmente no que se refere aos da sequência expositiva.

Consideramos que os gêneros servem como modelos comunicativos, com o objetivo precípuo de criar expectativas nos interlocutores preferenciais, preparando-os para as diversas reações possíveis (emocionar, persuadir, informar, etc). Esta concepção de estruturas estabilizadas, mesmo que não estáticas, é compartilhada por Dionísio (2010, p. 37), quando considera “os gêneros textuais não [como] frutos de invenções individuais, mais formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Por conseguinte, a escolha do gênero *carta argumentativa* configura como um meio de obter respostas às indagações provenientes da comunidade escolar e dos conflitos ideológicos oriundos dela, pois esse molde comunicacional possibilita que o interlocutor se enxergue claramente como a voz do texto e reconheça, a partir das discussões e do trabalho proposto anteriormente à escrita, que há outras vozes constantes no seu discurso.

O projeto de letramento está dividido em 05 (cinco) etapas, mediadas pelo professor, com o conhecimento e acompanhamento da gestão escolar e da coordenação pedagógica: 1) debate regrado, a partir do tema gerado em discussões informais “a escolha de um gestor: uma decisão da comunidade escolar, uma indicação dos governantes, ou uma seleção apenas técnica?”; 2) apresentação das características típicas do gênero, proposta de construção da primeira carta argumentativa, e de utilização da tabela de conferência com os critérios avaliativos, que coincidia com a chave de correção; 3) devolução das produções acompanhadas de bilhetes orientadores, numa perspectiva de correção textual-interativa (RUIZ, 2010, p. 138); 4) proposta de reescrita colaborativa, através da seleção de 01 texto produzido; e 5) produção da versão final.

RESULTADOS

Percebemos maior ocorrência das anáforas diretas nominais, seja por processo de sinonímia, seja por repetição, não sendo reconhecido qualquer texto em que não se registre seu aparecimento. Tal recurso coesivo é muito comum nas produções em que os objetos de discurso se confundem, por apresentarem semelhanças quanto aos aspectos flexionais, ou seja, é necessário, conseqüentemente, evitar possível ambigüidade. Num total de 25 (vinte e

cinco) anáforas, não foi percebido correspondência entre seu quantitativo e o desempenho dos escreventes na construção do texto.

No caso das anáforas indiretas pronominais esquemáticas e diretas, nem todos os textos manifestaram sua presença, nem tampouco de encapsulamentos anafóricos. Vale salientar que das 04 (quatro) ocorrências de expressões rotuladoras, 02 (duas) delas foram verificadas no texto 1, no qual os alunos apresentaram maior consistência argumentativa e maior organização textual.

A anáforas associativa foi o segundo mecanismo de coesão referencial mais recorrente durante a produção textual dos estudantes, sendo verificada em 04 (quatro) dos 06 (seis) textos analisados. Das ocorrências descritas, o maior percentual corresponde aos textos mais bem sucedidos, quanto ao cumprimento da proposta de escrita, conforme se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Ocorrências do fenômeno da referenciação

| MECANISMO COESIVO | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Anáfora direta (repetição/sinonímia) | 6 | 2 | 5 | 5 | 1 | 6 | 25 |
| Anáfora pronominal (direta/indireta) | - | - | 1 | 1 | - | 2 | 4 |
| Anáfora indireta | - | - | - | - | - | - | - |
| Anáfora associativa | 4 | 2 | - | 3 | 1 | - | 10 |
| Expressões encapsuladoras | 2 | - | 1 | - | 1 | - | 4 |
| | | | | | | | |
| Avaliação a partir de ficha de correção | 9,5 | 6,5 | 8,5 | 9,0 | 7,0 | 6,0 | - |

CONCLUSÃO

A partir dos textos coletados e da análise realizada, observamos a relação persistente entre a competência dos escreventes e as retomadas por anáforas associativas. Tomando ainda a tabela apresentada, percebemos a ausência das anáforas tipicamente indiretas em todas as produções, o que sugere a dificuldade na conexão entre os elementos anafóricos e suas âncoras: os objetos de discurso. Seu uso, compreendido num trabalho de negociação de sentido, e por não apresentar relação com o objeto denotado, talvez impeça sua manifestação nos referidos textos.

Já a anáfora associativa antecipa para o interlocutor a situação comunicativa e, conseqüentemente, o contexto discursivo, pois possibilita o desmembramento dos comentários de proposições anteriores em novos tópicos frasais, por ser um forte recurso argumentativo. Ela representa o modelo de escolha lexical, que depende das intenções dos escreventes, no momento da organização do texto e da sua competência linguística.

Os dados ainda são preliminares, mas já apontam para caminhos em que a intervenção pedagógica pode superar os entraves na construção da argumentação, dispondo dos elementos de coesão referencial, pela antecipação dos mecanismos anafóricos, além de possibilitar a reflexão sobre os sentidos alcançados a partir das escolhas de tais recursos em situações concretas de uso, principalmente em atividades como a reescrita colaborativa, na qual a construção passa a ser dialógica, negociada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.