

FUNÇÕES COGNITIVO-DISCURSIVAS DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

Geralda de Oliveira Santos LIMA¹⁴

Caio César Costa SANTOS¹⁵

Resumo: Nosso foco, ao longo deste texto, é o de propor algumas discussões acerca da contribuição dos estudos do texto (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010) para o ensino. Para isso, focalizamos estratégias de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003; KOCH, 2007; CAVALCANTE *et al.*, 2010), em especial, funções cognitivo-discursivas das expressões referenciais, colaborando, assim, para uma reflexão mais apurada sobre a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de textos orais e/ou escritos no domínio da escola. Os exemplos, elencados para análise, foram extraídos das produções de alunos da Educação de Jovens e Adultos de um projeto de extensão (PIBIX/UFS-2010/2011), desenvolvido em 03 escolas públicas do interior do nosso Estado.

Palavras-chave: Texto. Ensino. Referenciação. Expressões referenciais. Funções cognitivo-discursivas.

Abstract: *Our focus, throughout this text, is to propose some discussions about the contribution of text studies (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010) for teaching. For this, we focus on strategies for referral (MONDADA, DUBOIS, 2003; KOCH, 2007; CAVALCANTE et al, 2010), in particular, cognitive-discursive functions of referring expressions, thus, contributing to a more accurate reflection on the understanding of the processes on the production, circulation and reception of oral and / or written texts in the school domain. The examples, listed for analysis, have been extracted from the students' production of Youth and Adults Education of an extension project (PIBIX/UFS-2010/2011), developed in 03 public schools in the interior of our State.*

Keywords: *Text. Teaching. Referral. Referring expressions. Cognitive-discursive functions.*

¹⁴Docente do Departamento de Letras Vernáculas e do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão/SE, Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) <geraldalima.ufs@gmail.com>.

¹⁵Mestrando no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe

Introdução

No nosso país, não há como negar a presença da heterogeneidade nas atividades de linguagem (oral e/ou escrita), principalmente, nas escolas públicas que recebem alunos de diferentes realidades. Infelizmente, ainda hoje, apesar do avanço que tem sido registrado em pesquisas de diversas áreas da linguística, o ensino de língua portuguesa tem ignorado o fenômeno dessa diversidade linguística, uma vez que o professor do ensino público, em muitas das escolas do Brasil, ainda continua ministrando suas aulas sob a ótica homogênea. O que significa dizer que o ensino de língua materna não tem conseguido atender a essas diferenças ou reconhecê-las. Em decorrência disso, há altos índices de fracasso escolar, devido à ausência de uma política de ensino mais adequada ao contexto sociocultural, interacional, econômico e linguístico dos alunos.

Assim, em uma perspectiva sociocognitiva e interacional, a Linguística tem procurado apresentar, a partir das duas últimas décadas, nas suas diferentes vertentes e abordagens, propostas não só para a descrição e explicação da língua, como também para a descrição do processo de ensino/aprendizagem, em que a linguagem passou a ser concebida como uma forma de agir em sociedade e de atividade de interação discursiva no processo de construção do fenômeno textual.

Questões referentes às atividades de linguagem, texto/discurso, enfocadas pela perspectiva sócio-histórica e cognitiva, levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas teorias do processamento de textos. Muitos trabalhos, atualmente, têm focalizado o estudo da linguagem, sob ângulos diversos, sob várias dimensões (cognitiva, social, psicossocial, semiótica). Em função disso, a linguagem é considerada multidimensional (CHARAUDEAU, 2007).

Procurar entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais importante quanto mais se podem compreender “os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos” (ANTUNES, 2009, p.51). Como se pode ver, a concepção de texto é vista, aqui, como processo, atividade discursiva, prática sociocognitivo e interacional de construção e reconstrução de sentidos.

No campo dos estudos do texto, as aproximações com o campo da educação, principalmente, do ensino de língua, estão presentes desde a década de 1980, muito bem

expresso nas palavras de Marcuschi, quando postula o lugar do texto nas práticas discursivas no ambiente escolar. Para ele, desde essa década do século XX, “admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (MARCUSCHI *apud* GOMES-SANTOS *et al*, 2010, p. 315). Para tratar de relações que podem ser estabelecidas entre abordagens do texto e do ensino de língua, propomos uma pequena discussão sobre a referenciação que é o processo pelo qual, numa abordagem sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes constroem-se e/ou se reconstroem via o uso de expressões referenciais ou sintagmas nominais.

Nosso foco, ao longo deste texto, é, pois, o de propor algumas reflexões acerca das possíveis contribuições da Linguística Textual (LT) para o ensino. Questões sobre texto e ensino são motivadas pela grande efervescência pela qual passou o ensino de língua materna (ou de línguas) na última década do século XX. A busca pela renovação tem suscitado a elaboração de novas estratégias textuais. Em vista disso, entendemos que as expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção dos sentidos do texto, colaborando, assim, para uma reflexão mais apurada sobre a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de textos orais e/ou escritos no domínio da escola. Acreditamos ainda que a divulgação de resultados de trabalhos sobre leitura e escritura de textos, sob a abordagem da LT, pode contribuir para o deslocamento do foco, da cognição individual para a interação social. Em seguida, focalizamos algumas questões alusivas a pontos de articulação dos estudos textuais com as práticas escolares.

Texto e ensino em questão

A Linguística Textual, desde seu surgimento até o presente momento, vem ampliando e modificando seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação inicialmente gramatical (análise transfrástica e gramática de texto) e passando, depois, à pragmático-discursiva, ela se transformou em “uma disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões em que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados” (KOCH, 2003, p.153).

Para abordar as relações de diálogo dos estudos textuais com o campo do ensino, propomos, a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, discutir algumas noções de grande relevância para a compreensão e construção dos sentidos do texto/discurso, como o processo da referenciação, o processamento cognitivo do texto, entre outros. O ato de produção e recepção textual requer não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguístico, cognitivo, enciclopédico, interacional), o qual colabora para a construção e reconstrução de enunciados. Como muito bem postula Koch (2000):

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em uma inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção dos sentidos. (KOCH, 2000, p.7).

Para essa autora, no ensino de língua materna, já há algum tempo, observa-se o deslocamento que se vem operando “do foco na gramática normativa para o foco no texto” (KOCH, 2008, p.189). Contudo, segundo a linguista, é necessário entender que isso (i) não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensiná-la dentro de práticas concretas de linguagem; (ii) também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática; (iii) nem significa que se deva inculcar, na mente dos alunos, complicados conceitos linguísticos recém apreendidos na Universidade e (iv) significa, sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. A produção (e/ou compreensão/interpretação) de textos, como se pode perceber, envolve uma rede significativa de estratégias, de relações, de recursos linguístico-cognitivos e interacionais, que promovem, contribuem, para construção e/ou reconstrução de sentidos por meio de processos de sequenciação que vão possibilitar o desenvolvimento significativo do texto em sua totalidade.

Considerando a temática que escolhemos e a base teórico-analítica que elegemos a partir dos estudos atuais da Linguística Textual, sobretudo, aqueles

relacionados aos processos da referenciação, estabelecemos como propósito, neste texto, mostrar que o processo de construção dos sentidos se forma em um percurso no qual a elaboração de atividades discursivas se processa de forma contínua por meio do uso de estratégias referenciais, que desempenham funções cognitivo-discursivas de grande relevância para a compreensão e produção de textos. Funções estas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes no modelo textual, entre outras possibilidades, cuja preocupação é oferecer, no ambiente escolar, estratégias de linguagem que permitem a interação entre professor e aluno para um ensino de qualidade.

Adam (2008), um dos principais especialistas contemporâneos dos estudos do texto/discurso, propõe uma teoria da produção textual de sentido que deve ser fundamentada na análise de textos concretos. Esse autor tem construído, ao longo de sua produção, um enfoque abrangente do texto, dos seus procedimentos de análise, das tarefas da LT e de sua inserção nas ciências da linguagem. Os avanços na concepção da relação texto/discurso (o estudo de texto inicialmente aparecia dissociado do discurso) levam Adam (2008) enfatizar uma abordagem em que ambos são pensados de forma contextualizada, articulada.

Van Dijk (2004), um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção e funcionamento de textos, postula que a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que o seu sentido não se estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores. A partir desse momento, com o crescimento cada vez maior das pesquisas no campo da cognição, as questões direcionadas, por exemplo, ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sociocognitivas e interacionistas, entre tantas outras, passam a ocupar o centro de interesse de diversos pesquisadores.

No interior dessa abordagem, os textos deixam de ser vistos como estruturas acabadas e passam a ser examinados no processo de construção, circulação, verbalização e tratamento pelos atores da comunicação. A ação verbal constitui, portanto, uma atividade social, efetuada por sujeitos sociais, isto é, por sujeitos ativos empenhados em realizar tarefas sociocomunicativas (KOCH, 2008). A prática de produção e recepção de texto, no ambiente escolar, propicia o aprendizado de forma participativa e significativa, além de priorizar uma metodologia centrada na construção

do conhecimento pelo aluno, contribuindo assim para as atividades de linguagem que permeiam o universo escolar. “Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem [...]” (GERALDI, 1997, p.16-7).

O linguista explica que no universo discursivo, exposto por meio do uso de recursos expressivos, expressões linguísticas, a percepção primeira que fazemos desses recursos é que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível, e, com ela, vamos representando o mundo e as ações que nele construímos. Mas, se atribuirmos um outro estatuto, veremos que produzir textos (escritos e/ou orais) depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construções de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução, visto que os participantes de uma enunciação constroem e reconstroem textos/discurso a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, que não apenas os recursos linguísticos (explícitos), mas também outros extralinguísticos (implícitos) entram em ação no desenvolvimento da ação comunicativa.

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos linguísticos que leva o outro a um processo de compreensão/interpretação e este processo depende muito das vezes das expressões nominais usadas nos processos interativo-discursivos e cognitivos, já que a (re)construção de textos/discursos se opera via uso desses elementos linguísticos e de outros recursos da situação sociocultural. Por muito tempo, como se sabe, o ensino da produção e recepção de textos nas aulas de Língua Portuguesa esteve vinculado a uma concepção de texto como estrutura fechada e acabada. Neste trabalho, porém, privilegiamos o desenvolvimento de competências e de práticas de textos (leitura e escrita), em suas atividades diárias, relacionado ao exercício de habilidades linguísticas, textuais, discursivas e comunicativas, o qual só pode ser desenvolvido e consolidado como atividades de linguagem se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos ou pelos diferentes gêneros textuais, aos quais o sujeito cotidianamente tenha acesso. A seguir trataremos sobre algumas funções cognitivo-discursivas de grande relevância na compreensão/interpretação e na construção dos sentidos do texto na sala de aula.

Funções cognitivo-discursivas das expressões referenciais

O uso de recursos linguísticos e/ou expressões referenciais não acontece à toa; ao contrário, esses elementos desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande importância na tessitura do texto. Essas expressões exercem funções discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir novos referentes e/ou novas informações, entre outras possibilidades. Neste tópico, vamos nos interessar por algumas delas, entre as quais, têm-se (KOCH; ELIAS, 2006) a ativação e a reativação da memória. Como multifuncionais que são, essas funções podem contribuir para a elaboração textual/discursiva, ora na organização de partes do texto, ora na (re)ativação de informações cristalizadas na memória do sujeito ou na do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) convive, tanto no interior da escola, como fora dela, indicando pontos de vista ou (re)categorizando os objetos de discurso presentes na memória discursiva e/ou social do grupo.

No percurso de aquisição de conhecimento, os processos responsáveis pela memória participam ativamente, uma vez que desses depende a permanência ou não da gama de informações processada pelo cérebro humano. Mas nem todas as informações processadas ficam à disposição do indivíduo perenemente, pois o cérebro seleciona informações que permanecerão de modo mais duradouro em nossa memória, apenas a essência do conjunto de informações veiculadas pelo texto/discurso.

De acordo com Van Dijk (2004), grande parte das informações processadas pode ser recuperada a partir de modelos já construídos ou reconstruídos em outras ocasiões sobre situações similares. Isto é, o processo de recordação envolve a recuperação de modelos anteriores da mesma espécie, construídos por ocasião de acontecimentos, episódios, também anteriores. Esses modelos podem desempenhar papel de suma importância na construção não só de informações pessoais novas, mas também na atualização das mais antigas processadas pela mente do indivíduo. Pesquisas têm mostrado que eventos marcantes dos quais as pessoas participam direta ou indiretamente são mais bem registrados pela memória e, conseqüentemente, tendem a ser mais facilmente recordados. Observemos o exemplo seguinte:

Texto 1

Aos 9 anos eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre *a tristeza*, meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, *isso me consumia sentia uma coisa que não sabia o que era*, eu via minhas irmãs tão calmas mais não entendia o que significava *aquele silêncio*. Pouco tempo depois meu pai faleceu *aquilo me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam só sei que foi muito dolorido conseguir aceitar essa situação*.

Mais graças a Deus que me deixou uma mãe maravilhosa e quer me fez crescer e entender a vida como ela é, me conformei com *toda aquela angustia* e aprender a compreender *a tristeza é o que sentir no momento daquela angustia*, hoje com 18 anos eu sei o que é *tristeza* e por que ela existir na vida das pessoas, [...]. (Inf. 01)

Esse tema “história de vida” (autobiografia) foi escolhido porque está presente nas atividades cotidianas de linguagem. Contar/escrever a sua própria história de vida ou ouvir/ler a nossa história e a de outros sujeitos é bastante interessante. O indivíduo aprende a criar e reconhecer realidades singulares feitas pela linguagem. Apesar de uma história nunca ser igual à outra, todas têm um ponto em comum, isto é, ao serem contadas ou lidas ganham vida por meio do uso da linguagem. O autor desse texto (1) decidiu contar sua história pessoal, envolvendo marcas cristalizadas em sua memória, deixadas pela doença do pai ([...] *meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, isso me consumia sentia uma coisa que não sabia o que era*, [...]) e, conseqüentemente, pelo falecimento ([...] *depois meu pai faleceu aquilo me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam* [...]). O sujeito relata em seu texto situações vivenciadas em momentos de tristeza (*Aos 9 anos, eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre a tristeza*, [...]), a fim de registrar lições de vida para outras pessoas. Além de valorizar nossas práticas culturais, nossas próprias crenças e as dos grupos com os quais convivemos.

A aquisição do conhecimento, aqui, se dá por meio do mecanismo de armazenamento e recuperação das informações via o uso de processos de ativação de redes neuronais (ROSSA, 2007), tendo a memória papel fundamental na reelaboração desses processos. Com base no referencial teórico sociocognitivo e interacional, podemos ver que a natureza, a estrutura, o armazenamento e o processamento desses conhecimentos são questões fundamentais para a Linguística de texto desde, pelo menos, a década de 1980. Isso fez com que essa disciplina passasse a ter a necessidade de refletir sobre fenômenos como a interação, a cultura e a cognição em geral. A flexibilidade encontrada no processamento do texto representa um desafio para qualquer paradigma linguístico-cognitivo, além de levantar diversas evidências sobre o funcionamento de vários aspectos da cognição, como memória, atenção, representação mental.

Para Van Dijk (2004), os modelos mentais são parcialmente fabricados a partir do conhecimento pessoal existente. Eles são registros episódicos de nossas experiências pessoais, partilhadas com outros membros da sociedade. Essas experiências podem ser diretas ou imediatas, como na participação de eventos ou ações (atividades de linguagem) ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais. Isso se confirma quando Koch (2002) postula que os modelos são estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências vivenciadas em sociedade e que servem de base aos processos conceituais.

Esses modelos permitem aos sujeitos fazer uma série de inferências no curso do processamento do texto, assim como em várias situações nas práticas sociais. Para conhecer algumas das funções discursivas nas atividades de construção da fala ou da escrita, tomemos como exemplo o texto (1), em que se verifica que o autor/produzidor menciona, explicitamente, entre outras, as expressões referenciais (formas nominais) a seguir: *a tristeza, isso, uma coisa, aquele silêncio, aquilo, nada, o que me diziam, essa situação, toda aquela angustia, o momento daquela angustia*, que vão contribuir decisivamente para a tessitura e entendimento do texto. Esses recursos linguísticos elencados, acima, estão representando o que se denomina de referentes textuais ou entidades presentes na (re)elaboração dos sentidos.

O referente, como já mostramos, é um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os

conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo negociados pelos interlocutores da enunciação (CAVALCANTE *et al*, 2010). No caso do texto (1), uma narrativa inserida em um gênero autobiográfico na organicidade do texto se deu por meio de cadeias anafóricas referenciais, com âncoras, com realização no contexto social.

O referente *essa situação*, em (1), por exemplo, introduzido no texto, é uma entidade nova que ancora no cotexto precedente, pois já vem sendo elaborada desde o início da produção; isso ocorre justamente porque as âncoras, em que essa expressão (*essa situação*) se apoia, encontram-se dispersas no texto, pois não são pontuais nem únicas. Se prestarmos atenção nesse referente, vamos perceber que *essa situação* é uma entidade que sumariza as informações precedentes, que são responsáveis, a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, pela progressão referencial dos sentidos no texto em análise.

Portanto, as expressões referenciais, em destaque no texto (1), trazem informações de grande importância, opiniões, pontos de vista ([...] *as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam só sei que foi muito dolorido conseguir aceitar essa situação.*), sentimentos, propósitos comunicativos a respeito do gênero abordado. Essas expressões (em 1) só fazem sentido no interior do próprio texto. Além delas, ainda há outras funções discursivas que podem ser desempenhadas pelas formas nominais referenciais. Nunca se podem esgotar todas essas funções, por isso, estamos chamando a atenção apenas para algumas delas. Discutiremos a seguir mais dois exemplos:

Texto 2

Na minha infância não foi tudo um mar de rosas aos 6 anos de idade vivia com *minha vó* minha mãe por sinal não gostava da *minha vó*, ela tinha muitos ciúmes de mim porque *vó* me dava tudo que precisasse e não dava a minha irmã.

Os tempo foram se passando e *minha vó* foi ficando bastante doente e *ela* vivia praticamente no hospital, os médicos já sabiam que *ela* não ia sobreviver, pois a doença era bastante grave e não tinha cura, pois se tratava da Ameba uma verme bastante perigosa.

Numa terça-feira os médicos deram alta e *ela* veio para casa eu fiquei tão feliz mas não imaginava que o pior estava por vir ao amanhecer de terça para quarta *minha vó* amanheceu morta quando eu vi *minha vó* naquela situação parecia que tinha arrancado um pedaço de mim; sofrer tanto com a ausência *da vó* que até hoje sinto falta *dela* as vezes eu pesso para *ela* aparecer pra mim poder dizer o que eu não disse em vida, que *a* amo e qe nunca vou esquecer-*la*. Sinto tanto sua falta *minha vozinha* Sei que ela está torcendo por mim (Inf. 2).

Nesse exemplo, o objeto de discurso principal *minha vó*, depois de ativado, é retomado pelo mesmo item lexical (*minha vó*), várias vezes. Dada à repetição, é facilmente identificável e, por isso mesmo, codificado de forma menos complexa, de modo que o referente mencionado, no modelo textual, permanece em foco ao longo do desenvolvimento do texto. Além disso, a expressão referencial *minha vó* é retomada pelo genérico *vó*, e ainda pelos anafóricos *ela* (várias vezes) e *a*, que após serem introduzidos, a entidade *minha vó* é reiterada, mantida no processamento textual por meio dessa cadeia anafórica direta, porque, neste caso, as expressões anafóricas são correferentes, isto é, referem-se ao mesmo objeto de discurso (*minha vó*). Como se vê, o referente é uma entidade textual (re)elaborada a partir de experiências (vivências) do real por parte dos atores sociais.

Texto 3

Dia 4 de maio de 2004 foi o dia mais triste da minha vida *meu irmão* de 16 anos saiu de casa nesse dia a noite dizendo que iria para *a casa dos amigos* é que chegava as 9 horas e não apareceu passou segunda, terça quarta quinta sexta e *ele* não apareceu minha mãe já havia procurado em *todas as casas das amigos dele* mais ninguém falava nada e nem do que aconteceu *com ele* quando foi no sábado dia 8 de maio um menino encontrou minha mãe e falou que tinha encontrado *um velho e que estava muito feio* no rio minha mãe começou a chorar e foi olhar quando chegou lá que olhou era *meu irmão* que estava morto o pai de uma menina que *ele* gostava matou *ele* na segunda feira de 4 de maio e permaneceu na casa da filha como se nada tivesse acontecido ele matou *meu irmão* pra não namorar com a filha *meu irmão* foi encontrado com 6 dias de morto *essa* foi *a maior desgraça que aconteceu na minha vida e de minha família* na quele tempo

eu tinha apenas 12 anos foi horrível ver *meu irmão morto* e jogado dentro do rio da barragem da qui de Lagarto (Inf. 3).

O texto é estruturado por meio de uma cadeia de correferencialidade, similar ao exemplo anterior. Essas ocorrências prototipificadas são chamadas de anáforas diretas em estudos de texto. O referente, aqui introduzido, é representado pela expressão nominal *meu irmão*. Este objeto de discurso (*meu irmão*) é mantido ou reiterado, ao longo da construção textual, por meio dos anafóricos *ele* (várias vezes), *um velho que estava muito feio, meu irmão*. Nos estudos do texto, esse recurso da textualização é mais facilmente identificável pela relação direta que uma expressão referencial mantém com a outra, logo temos as anáforas com manutenção do mesmo referente.

Por outro lado, há as sem retomada do mesmo referente, são as anáforas indiretas ou não correferenciais. No exemplo acima (texto 3), tem-se um tipo peculiar dessa anáfora, já que não retoma nenhum referente explicitado no cotexto, mas se prende às informações precedentes e subsequentes do texto, sumarizando-as sob a forma de uma expressão nominal. É o caso do sintagma nominal *a maior desgraça* (em 3) que introduz um novo referente. Por meio desse processo de sumarização a nova expressão referencial *a maior desgraça*, motivada pelo discurso precedente, funciona retroativamente como um recurso de integração semântico de proposições, como um princípio organizador da estrutura discursiva. Este tipo de expressão lida não apenas com a categorização da informação cotextual dada, mas também com o que já está presente no modelo textual cognitivo-discursivo que se torna um referente. Para isso, os usuários da língua se organizam para atuarem conjuntamente, utilizando-se, para tal, tanto de recursos linguísticos quanto de recursos extralinguístico-sociais, e, ainda, individuais, subjetivos, cognitivos.

Com base nos textos acima, queremos deixar claro que o trabalho desenvolvido aqui não se restringiu a analisar características linguísticas e estruturais dos textos selecionados. Nossa abordagem privilegia o enfoque do domínio sociocognitivo interacional ou esfera comunicativa em que os sentidos do texto são produzidos e compreendidos.

As produções textuais escritas costumam ser vistas, quase sempre, como um espaço para corrigir erros e divergências em relação à gramática. Neste texto, buscamos mostrar por meio de uma simples análise do texto (de alunos da educação de jovens e

adultos - EJA) que a instância escolar é um espaço de interação, onde se devem desenvolver atividades de linguagem, a partir das quais os sujeitos sociais (alunos/professor) devem construir e reconstruir “versões públicas do mundo” por meio de práticas sociodiscursivas, procurando interagir um com o outro em constante processo de elaboração e reelaboração dessas versões que resultam de um trabalho sociocultural sobre/com a linguagem.

Considerações finais

O propósito deste trabalho era salientar a importância que tem para o ensino o uso de algumas funções cognitivo-discursivas na construção e reconstrução dos sentidos do texto, numa perspectiva sociointeracional e cognitiva que vê a língua como lugar de interação social e a (re)ativação de referentes no texto/discurso como fruto de uma negociação de sentidos estabelecida entre sujeitos envolvidos em um contexto de interação verbal, os quais partilham de uma mesma memória discursiva (e social). Após nos reportarmos a alguns estudos necessários ao desenvolvimento deste trabalho, passamos a discutir em favor da nossa proposta, apresentando alguns comentários e exemplos que, acreditamos, serviram para mostrar que o contexto de uso aliado à interação verbal do sujeito e à negociação de sentido estabelecida com o interlocutor são fatores determinantes no ensino/aprendizagem do indivíduo via o uso de processos referenciais. Fenômeno textual-discursivo este um dos mais relevantes para a produção/compreensão dos sentidos. Com este texto, pretendemos proporcionar, de forma resumida, uma pequena contribuição para o ensino de línguas, levando-se em consideração justamente a produção, circulação e recepção de textos (orais e/ou escritos), utilizando-se de recursos referenciais.

Enfim, acreditamos que um enfoque dado à produção de textos, que leva em consideração alguns dados de caráter social, cognitivo-discursivo e traz para a sala de aula a experiência vivenciada cotidianamente por alunos, torna o aprendizado mais significativo e a construção textual uma tarefa menos pesada para os alunos, aproximando as duas figuras que possivelmente são os principais atores responsáveis por um ensino-aprendizagem mais eficaz e consciente, o professor e o aluno.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). **Da Língua ao discurso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOMES-SANTOS, S. N. *et al.* A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de Texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCH, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- _____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- ROSSA, A. A. Conexionismo: o paradigma balizador do modelo LSA. In: POERSCH, J. M.; ROSSA, A. A. (Org.). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Organização e apresentação de Ingedore V. Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Linguística).