

REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DA EJA

THE PROCESS OF REFERENCE AND READING TEACHING: CONTRIBUTIONS TO EJA'S STUDENTS CONCERNING READING COMPREHENSION

Allan de Andrade Linhares¹
andrades55@hotmail.com

Resumo: Sabemos que os referentes não são simples rótulos que designam as coisas do mundo, mas 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), propomos investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de leitura. 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 durante uma aula de leitura. Nosso *corpus* é constituído pela transcrição da aula gravada em áudio e notas de campo. O *corpus* analisado neste trabalho mostrou-nos que a professora, na condução da aula de leitura, não considera como a referência é construída dentro do texto.

Palavras-chave: Construção da referência. Leitura. Sentidos.

Abstract: It is known that 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 provides an opportunity for interaction and construction of meanings to texts. It also proposes to study the investigated applied strategies in relation to teaching textual production according to the authors (Koch, 2007; Koch; Cunha-Lima, 2009) focusing 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 (Mondada e Dubois, 2003; Koch, 2005, 2007; Apothéloz e Reicheler-Béguelin, 1995). In order to fulfill the main goal of the study, we analyze one teacher's steps of 4th grade EJA (classroom just for older students), aiming to fully perceive how the reference construction through discussion of texts are done. The data from analysis in this study is the audio recorded during class and the researcher's notes. All the information collected has shown us that the teacher does not focus properly on teaching the explanation of how reference works in the text.

Keywords: Construction of reference. Reading. Meanings.

¹Professor da Faculdade Maurício de Nassau, campus Parnaíba-PI. Doutorando do Programa de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1 Introdução

O homem vive inserido em práticas interacionais. Nesse envolvimento, seleciona estratégias construídas, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas, para nomear as coisas do mundo e, assim, atingir os seus propósitos argumentativos. Logo, o processo de produção textual, seja oral ou escrito, é, essencialmente, marcado por estratégias referenciais. Nesse sentido, esta produção tem por objetivo investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de leitura. Esclarecemos que dirigimos o nosso olhar para como a construção da referência foi tratada na discussão do texto na aula de leitura. Com o intuito de alcançar o nosso objetivo, propusemos um questionamento norteador: Como é tratada a referenciação no ensino de leitura na EJA?

Metodologicamente, analisamos os passos seguidos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência na discussão de um texto, visando ao ensino de leitura/compreensão de texto. Nosso *corpus* é constituído pela transcrição de uma aula gravada em áudio e por notas de campo.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos. Refletimos com Koch (2007), Koch e Cunha-Lima (2009), Salomão (1999) sobre a concepção de texto a partir dos estudos da sociocognição, bem como a de contexto com Van Dijk (2012). Discorremos, também, sobre questões relativas aos estudos da referenciação a partir de Mondada (2005), Mondada e Dubois (2003), Koch (2005, 2007), Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995). Com Lima (2007), Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995), Zavam (2007), tratamos do papel desempenhado pelas expressões referenciais recategorizadoras para a progressão referencial. Procedemos, logo depois, às breves noções da metodologia utilizada e à análise das estratégias adotadas pela professora para o ensino de leitura, a fim de perceber como é tratada a referenciação nessa atividade.

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. Ratificamos a relevância desta produção ao 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.

2 Referenciação e sociocognição: uma interface necessária para a construção de sentidos por meio da leitura

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 leitura.

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

A Linguística Textual, em decorrência, também, 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, que 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, tampouco para oferecer repertórios de unidades sistemáticas, mas em função do seu uso e da sua interação. Concebê-la 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, podemos aludir a um mesmo referente de maneiras bem diferentes (recategorizando-o) considerando a evolução do discurso, ou seja, contemplando o trabalho cognitivo que o produtor desenvolve a fim de atender a um propósito discursivo. Os referentes são construídos, portanto, na interpretação, e o contexto surge a partir do entendimento 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).

2.2 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 enunciadoreis (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 por meio 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 também 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 as autoras, 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 nódulo); b) reconstrução/reativação (um nódulo 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 referenciações 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 cotextuais;
- 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.

2.2.1 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 e 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 e REICHELER-BÉGUELIN, 1995 apud LIMA, 2007, p. 82). Dentre esses tipos, direcionamos nossa atenção às recategorizações lexicais explícitas, julgando que 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 e 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.

3 Estratégias referenciais e compreensão leitora: uma análise

Guiados pelo objetivo de investigar as estratégias empregadas pelo professor para o ensino de leitura, sobretudo no que se refere aos processos referenciais, analisaremos como uma professora de 4º ciclo da modalidade EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI intermedeia discussões sobre o texto-fonte *Essa mulher*. Nosso *corpus* é, portanto,

constituído por transcrição de uma aula gravada em áudio e por notas de campo. Esclarecemos que esses dados advêm de nossa pesquisa de mestrado², 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.

Nossa análise vai se organizar a fim de seguir as atividades desenvolvidas pela professora durante a aula de leitura, ou seja, as estratégias eleitas com o foco na leitura e compreensão do texto. Será possível perceber, portanto, se a reflexão sobre as estratégias de referenciação é uma preocupação da professora no ensino de leitura.

3.1 Leitura e discussão da música “Essa mulher”

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 vai discutir, essencialmente, a (re)-construção do referente mulher. O objeto de discurso foi introduzido no título e, anaforicamente, foi sendo recategorizado ao longo do texto. 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*

²A pesquisa **Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo**, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi concluída em 2012.

*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; TERRA, 1979).

Para iniciar o estudo do texto, a professora propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em grupo.

Vejamos a transcrição da discussão realizada, após a leitura:

Professora: *Então, turma. Após terem lido aí o texto, o que vocês conseguiram tirar dele? O que o texto diz para nós?*

Aluno 1: *Eu acho que essa mulher da música ... é SUBMISSA, faz tudo o que o marido quer.*

Aluno 2: *Pra mim, é uma mulher confor::mada com a rotina dela. E, também, tá pronta só para servir a família: os filhos, a casa dela e o marido. Se não cuidar do marido, ele arruma outra.*

Professora: *Todo mundo concorda com os colegas? Alguém acrescenta mais alguma coisa? É bom perceber aí que essa mulher passa por transformações no decorrer do dia e assume novos papéis. O sentido do texto está bem aí.*

Percebemos que a professora inicia a discussão com uma pergunta que limita a produção de sentidos. Ao questionar *Após terem lido aí o texto, o que vocês conseguiram tirar dele? O que o texto diz para nós?*, leva-nos a entender que parte do princípio de que tudo está posto na superfície linguística. Não é necessário criar, já que o texto traz uma mensagem pronta, a qual deve ser reconhecida pelos leitores. Kleiman (2007) entende esse tipo de concepção como alienadora, pois o leitor precisa apenas passar o olho sobre o material escrito e buscar trechos que constituiriam um certo entendimento sobre ele. Marcuschi (1999,

p. 96) é enfático ao dizer que o sentido não está no texto, pois “embora o texto permaneça como o ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor”. A professora, então, uniformiza uma resposta, e isso fica claro ao afirmar que *O sentido do texto está bem aí*. Essa postura diverge do entendimento de texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas (MARCUSCHI, 2003). Assumindo tal postura para trabalhar com o texto, podemos adiantar que a professora desconsidera um trabalho de construção referencial, uma vez que os referentes são construídos, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas socialmente situadas. A docente não deu a devida liberdade para que os alunos construíssem suas próprias referências.

É importante perceber que os alunos foram assumindo diferentes perspectivas para a construção da referência. O aluno 1 recategoriza o referente mulher como submissa; já o aluno 2 a chama de conformada. Entende-se que essas formas de nomear o referente “mulher” foram sendo construídas a partir de um propósito que pretendem construir. A forma de nomear marca, referencialmente, a argumentação que pretendem sustentar. Essas escolhas são feitas a partir do entendimento de como o discurso vai desenvolvendo-se, além dos modelos cognitivos de que cada um desses sujeitos dispõe e das pistas presentes no texto. Cavalcante (2011, p. 183) pondera que os referentes são “[...] entidades que representamos, cada um à sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico”. Parece-nos, então, que a professora, ao afirmar *É bom perceber aí que essa mulher passa por transformações no decorrer do dia e assume novos papéis. O sentido do texto está bem aí.*, impõe sua construção para os alunos, direcionando-os para uma determinada forma de construir a referência. É preciso que se tenha clareza, portanto, que a construção referencial é uma construção particular. Assim, os alunos poderiam construir um mesmo referente de forma diversa daquela feita pela professora, já que os referentes são entidades que construímos e reconstruímos no desenvolvimento de qualquer enunciação (CAVALCANTE, 2011).

Reiteramos que os referentes são entidades instáveis, dinâmicas, logo, a professora deveria ter dado aos alunos a possibilidade de assumir suas estratégias referenciais. Os objetos de discurso são construídos durante as interações e, por isso, não são iguais para todos os sujeitos. É uma construção intersubjetiva. Koch e Elias (2010) pontuam que

[...] as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. (p. 134).

Assim, fica claro que os alunos agiram sobre o que leram e, diante da forma como identificaram o projeto de dizer do autor do texto que analisaram, agiram, construíram e reconstruíram o objeto de discurso segundo seu contexto sociocognitivo.

A professora poderia ter discutido com os alunos a razão pela qual chamaram (recategorizaram) o referente da maneira como o fizeram. Seria interessante, também, questionar as escolhas que foram feitas pelos enunciadores da música, a fim de perceber como seu propósito comunicativo foi construído. Assim, poderiam ser analisadas as marcas, as pistas selecionadas pelos alunos que autorizariam a construção e reconstrução referencial, já que os sentidos são construídos, intersubjetivamente, pelos leitores. Ao analisar o título, por exemplo, seria importante sinalizar o referente mulher, que já fora introduzido. A discussão poderia, ainda, contemplar a maneira como o referente foi recategorizando-se. Por exemplo, no início da canção, ao chamar a mulher de *senhora*, os enunciadores retomam o referente e o recategorizam. O recurso para retomar o referente foi a anáfora direta. Essa anáfora foi promovida e licenciada pelas pistas que estão no texto, ou seja, as ações que a dona de casa executa em seu lar, razão pela qual foi chamada de senhora. A professora precisaria atentar para a reconstrução que os alunos fizeram da referência que foi construída no texto. É trabalho dos professores de Língua Portuguesa chamar a atenção dos alunos para o modo como, somente por meio de estratégias de referenciação, “é possível ir recuperando as ligações entre as entidades que aparecem em um texto e que se relacionam a muitos de nossos conhecimentos de mundo. É dessa maneira que se compreende o que o enunciador de um texto quis (ou não) revelar.” (CAVALCANTE, 2007, p. 64).

Percebemos que, quando os alunos fizeram referência à entidade mulher, reconstruíram esse referente e o denominaram como *conformada e submissa*. Fica clara a interação que eles realizaram com o texto, o que entendemos como domínio dos processos referenciais, mesmo não sabendo que os usam. Caberia, então, à professora aproveitar essas escolhas feitas e chamar a atenção para as estratégias de referenciação presentes no texto e as escolhidas pelos alunos, uma vez que isso facilitaria a construção de sentidos. Porém, a maneira de nomear escolhida pelos alunos não foi considerada pela professora, embora não tenha apontado qualquer pista linguística que os desautorizasse. Segundo Cavalcante (2011), “com base em inúmeras pistas deixadas no conjunto do texto e nos conhecimentos que os participantes da enunciação compartilham, o leitor, ou o receptor, ou, mais apropriadamente ainda, o coenunciador, reelabora esses referentes [...]” (p. 184).

Considerações finais

Ao escrever, fazemos referências às entidades, ao modo como se reconstroem no momento em que com elas interagimos. Quando lemos e escrevemos, inevitavelmente, lidamos como processos referenciais. 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 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 a professora, na condução da aula de leitura, não considera o trabalho com a construção referencial. Assim, constatamos que ela não priorizou os aspectos envolvidos na construção da argumentação do aluno e as estratégias referenciais que ele selecionou para construir seus propósitos. Constatamos, assim, que os alunos não tiveram a devida liberdade para construir suas referências. 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 fazem. É necessário, portanto, observar a ocorrência de emprego das expressões referenciais, considerando as estratégias que os alunos utilizam para atender a um propósito comunicativo específico, como também a forma como essas estratégias vão, cognitivamente, sendo construídas.

Referências

APOTHÉLOZ D. ; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (eds.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.

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

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

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

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

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

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LIMA, S. M. C. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

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

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

MORENO, Joyce; TERRA, Ana. **Essa mulher**. [S.l.], 1979. Disponível em: <<http://www.joycemoreno.com/musica/essa-mulher.html>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

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

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

ZAVAM, A. S. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: CAVALCANTE, M. M. et al (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.