

Operações anafóricas em textos de alunos com dificuldades de aprendizagem em relação ao sistema de escrita

Fátima Aparecida de Souza¹ - fatimamanasouza@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivos identificar, descrever e analisar operações anafóricas presentes em textos de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, com dificuldades de aprendizagem, produzidos para a Avaliação de Aprendizagem em Processo, aplicada pela Secretaria de Educação de São Paulo. A pesquisa baseia-se nas contribuições teóricas de Koch (2006); Marcuschi (2005); Cavalcante (2003); Apothéloz (2003) e Mondada, Dubois (2003). Os textos analisados, ainda que apresentem limitações acerca do conhecimento linguístico dos alunos, evidenciam que estes operam social e cognitivamente por meio do uso de anáforas diretas e indiretas. Os resultados sinalizam a urgência de um ensino que conceba a língua como prática social, cognitiva e historicamente situada, e não um sistema autônomo de regras fixas a serem seguidas.

PALAVRAS-CHAVE

Estratégias de referência. Anáfora direta e indireta. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to identify, describe and analyze anaphoric operations presents in texts of 6th grade students of Elementary School, with learning difficulties, produced for the Learning Evaluation in Process, applied by the São Paulo Secretary of Education. The research is based on the theoretical contributions of Koch (2006); Marcuschi (2005); Cavalcante (2003); Apothéloz (2003) and Mondada, Dubois (2003). Although the analyzed texts show limitations about student's linguistics knowledge, they evidence that pupils operate social and cognitively

1 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba (UNISO) e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Sorocaba

through direct and indirect anaphors. The results indicate the urgency of a teaching that sees the language as a social practice, cognitive, historically situated and not an autonomous system of fixed rules to be followed.

KEYWORDS

Referentiation strategy. Direct and indirect anaphor. Learning difficulties.

1. Introdução

A emergência do trabalho voltado para a produção textual na Educação Básica tem direcionado olhares de pesquisadores, educadores e gestores para a necessidade de um ensino orientado por uma abordagem sociocognitivo-interacionista. Na concepção de Koch (2009), essa abordagem compreende que o processamento textual se configura na inter-relação com outros sujeitos e considera a especificidade da situação, o jogo de imagem e a atitude dos interactantes, suas crenças, suas convicções, seus conhecimentos supostamente compartilhados, suas expectativas e também as normas que regem a situação e as convenções socioculturais.

Nessa direção, este artigo busca verificar como ocorrem as operações anafóricas em textos de alunos com dificuldades de aprendizagem em relação ao sistema de escrita. Dessa forma, os objetivos são *identificar, descrever e analisar* essas operações em produções realizadas por alunos de 6º ano da rede pública estadual de ensino em situação de avaliação diagnóstica². As hipóteses são de que as produções analisadas evidenciam uso de anáforas e sinalizam que os alunos demonstram potencial para o desenvolvimento da produção escrita, embora os textos manifestem problemas, tais como de ortografia, pontuação e paragrafação.

Esta proposta justifica-se por três aspectos: a) emergência em contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, uma vez que a sala de aula é o lócus privilegiado do professor e a língua uma prática social e cognitiva por meio da qual os falantes/ouvintes e escritores/leitores interagem de acordo com suas intencionalidades (MARCUSCHI, 2008); b) necessidade de compreender os processos de referenciação materializados na produção textual de alunos com severas dificuldades de aprendizagem no intuito de elucidar que a língua não é um simples sistema de regras autônomo desvinculado das condições de produção; c) relevância de pesquisas de abordagem sociocognitivo-interacionista que colaborem para a melhoria do desempenho dos alunos no referido nível de ensino.

Entende-se que analisar o modo como os estudantes operam com os processos de referenciação contribui para a compreensão de que, mesmo apresentando problemas relativos aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais (KOCH, 2009), eles utilizam estratégias de referenciação ao reativar referentes no texto para formar cadeias coesivas. Para direcionar essa compreensão, analisaram-se dois textos de alunos de 6º ano, elaborados em situação de avaliação diagnóstica da rede pública estadual de ensino de São Paulo.

2. Metodologia

A análise empreendida é fruto de preocupações com o desenvolvimento sociocognitivo e discursivo de alunos da Educação Básica, especialmente daqueles que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental com severos problemas de aprendizagem. Os textos aqui examinados foram elaborados em situação de avaliação diagnóstica inicial intitulada Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), proposta pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), em fevereiro de 2015, aos alunos da Educação Básica de 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

2 As escritas analisadas neste artigo foram produzidas por alunos da rede pública estadual de ensino em situação de avaliação diagnóstica. Tais escritas foram equivocadamente caracterizadas como não alfabéticas. Para Cruz e Albuquerque (2012), criança com escrita alfabética é a que consegue compreender o sistema notacional e que, por isso, é capaz de ler e escrever palavras (mesmo com dificuldade) e, às vezes, frases e pequenos textos; já criança alfabetizada, além de ter escrita alfabética, é capaz de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

A AAP tem como objetivo diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino³. Das provas constam questões objetivas de Língua Portuguesa e de Matemática e uma proposta de reescrita. No caso da prova de Língua Portuguesa, em 2015, os professores foram orientados para que lessem aos alunos o texto *O Ciúme e eu*⁴, de Lygia Fagundes Telles, proposto pela avaliação, e lhes solicitassem a reescrita. A atividade tinha como objetivos levantar conhecimentos dos alunos acerca do sistema de escrita e observar a compreensão sobre o texto lido.

Destaca-se que as escritas utilizadas neste artigo são parte de um banco de dados de uma das 91 Diretorias de Ensino cujas preocupações centram-se nos processos de alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem em relação ao sistema alfabético de escrita.

A Diretoria solicitou que, após a aplicação das avaliações, textos de alunos com escrita não alfabética fossem encaminhados ao Núcleo Pedagógico para levantamento de problemas de alfabetização, orientações aos professores e elaboração de propostas de intervenção da equipe pedagógica de Língua Portuguesa. A classificação dos textos foi orientada pela proposta de Ferreiro (2001)⁵. Para ilustrar a proposta da Diretoria, segue um modelo de escrita considerada não alfabética (Figura 1).

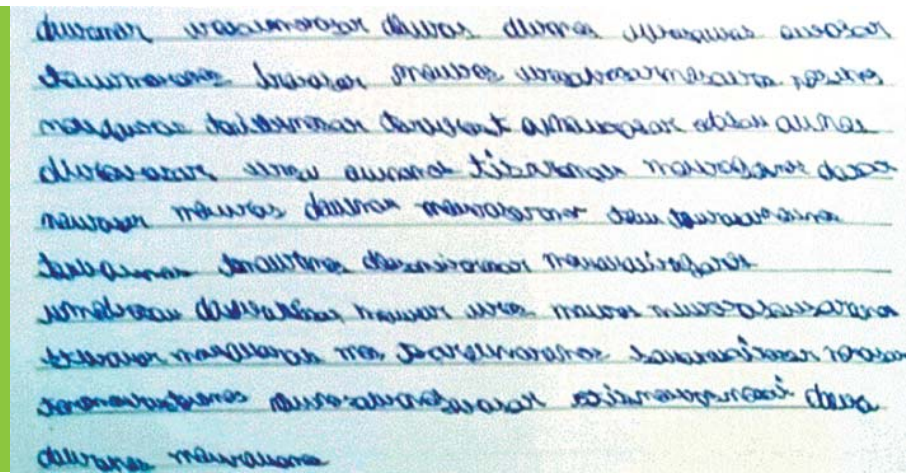


Figura 1: Reescrita - Produção elaborada por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP-2015).

No entanto, apesar da solicitação do Núcleo Pedagógico para envio somente de escritas consideradas não alfabéticas, foram encaminhadas escritas alfabéticas que exibiam características do sistema alfabético de escrita, embora sem uso adequado de convenções ortográficas, regras de pontuação, paragrafação e segmentação.

Esse equívoco na classificação, além de suscitar a necessidade de formação do professor dos anos finais no que se refere a aspectos relativos à alfabetização, evidencia a necessidade de abordar estratégias de referenciação, especificamente anáforas diretas e indiretas, de modo a refletir sobre aspectos sociocognitivos mobilizados na produção textual, já que o ensino de língua não deve ser centrado na língua como sistema inflexível, autônomo e encorpado de regras. Nessa direção, a seguir, apresentam-se as categorias que servem de base para a análise realizada neste artigo.

3. Anáforas como estratégias de referenciação

Koch (2006) apresenta como estratégias de referenciação as seguintes operações: construção e ativação; reconstrução e reativação e; desfocalização e desativação. A primeira,

3 Informação disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

4 Anexo 1

5 Ferreiro (2001) classifica o processo de aquisição da escrita em quatro níveis: pré-silábico, silábico (com valor sonoro e sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

construção e ativação, refere-se a um objeto textual ainda não mencionado, o qual passa a ocupar um endereço cognitivo, ou seja, um nóculo, no modelo textual, que fica saliente na memória de trabalho. A segunda, reconstrução e reativação, diz respeito a um objeto textual (nóculo) já existente na memória discursiva e reintroduzido na memória operacional por meio de uma forma referencial, permanecendo, portanto, em foco na memória de trabalho. A terceira, desfocalização e desativação, refere-se a um objeto textual que dá lugar a outro e passa a ocupar a posição central. O objeto retirado de foco fica em estado de ativação parcial, ou seja, em *stand by*, disponível na memória de trabalho para utilização a qualquer momento.

Para Koch (2006), pela repetição constante dessas estratégias, ocorre, por um lado, a estabilização do modelo textual. Entretanto, por outro lado, esse modelo é continuamente reelaborado por meio de novas referências. Isso significa que se desdobram novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente por meio das quais nóculos cognitivos são modificados ou expandidos no modelo textual.

Nesse modelo, o processo de construção e ativação de referentes pode ocorrer de forma não ancorada ou ancorada. A primeira, não ancorada, ocorre quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Esse modelo passa, então, a ter um novo endereço na memória do interlocutor. Já a segunda forma, ancorada, ocorre sempre que um novo objeto é introduzido, sob o modo dado, quando há algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, podendo ser estabelecida por associação e/ou inferência (KOCH, 2006).

Considerando que as operações básicas denominadas construção e ativação, reconstrução e reativação, desfocalização e desativação de referentes constituem os processos de referência, foco desta pesquisa, discutem-se, a seguir, aspectos teóricos específicos dessas operações, a saber, anáforas diretas e indiretas.

Anáforas

Koch (2006), Ilari (2005) e Marcuschi (2005) ressaltam que é comum nos estudos da linguagem o termo *anáfora* como indicativo de repetição de uma expressão ou de um sintagma, designando uma equivalência semântica de correferência. Marcuschi (2005, p. 55) esclarece que “a anáfora é um fenômeno da semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial”. Sobre esse aspecto, afirma que a visão clássica que considerava a anáfora como um elemento substitutivo do elemento por ela retomado não levava em consideração a problemática da referência textual em sua complexidade.

Segundo o autor, a concepção de anáfora oriunda da retórica clássica indicava a repetição de um sintagma no início da frase. Entretanto, atualmente, as anáforas são designadas como determinadas introduções de referentes que se reportam, no cotexto, a algum tipo de expressão, de conteúdo, de enunciados etc.

A anáfora, um fenômeno dos processos de referência, possui como traço fundamental a continuidade referencial. Diz respeito a uma estratégia de referência que estabelece algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação ou inferência (KOCH, 2006).

Considerar a anáfora como uma espécie de clonagem referencial não leva em conta os processos de referência como atividade discursiva, tendo em vista seu caráter sociocognitivo e interativo. Isso significa que a referência serve não apenas para evitar repetições de expressões referenciais em um co-texto, mas também para argumentar, ordenar, inserir informações novas, reformular ideias.

A fim de se estabelecer o universo teórico das anáforas, abordam-se, na sequência, as anáforas diretas e indiretas.

Anáforas diretas

Marcuschi (2005) afirma que as anáforas diretas (AD) são elementos que estabelecem uma noção de correferencialidade ao retomarem elementos introduzidos previamente. A AD é, nesse

caso, um tipo de substituto do elemento por ela retomado. Assim, a noção de correferencialidade é crucial, embora nem sempre aconteça de modo estrito. Às vezes, aspectos gramaticais, como concordância de gênero e número, são fundamentais e atuam de modo decisivo quando há mais de um antecedente referencial possível.

Milner (2003) afirma que há noção de correferencialidade entre duas unidades referenciais A e B quando existir entre elas a mesma referência, isto é, quando a interpretação de uma não afetar a interpretação da outra.

Entretanto, o caso da anáfora correferencial “não é paradigmático das anáforas em geral” (MARCUSCHI, 2005, p. 55), ou seja, nem sempre há equivalência morfossintática entre a anáfora e o termo a que ela se refere, além disso, nem toda anáfora pode ser interpretada no contexto de uma atividade de simples atribuição de referente. Mesmo no caso da AD, não há identidade absoluta entre a anáfora e seu antecedente.

Adam (2008, p. 133) postula que as relações semânticas de correferência são consideradas anafóricas “na medida em que a interpretação de um significante depende de outro, presente no co-texto esquerdo (anáfora propriamente dita) ou no co-texto direito (catáfora)”.

Cavalcante (2003) inclui entre as AD as anáforas correferenciais totais (cossignificativas e recategorizadoras) e as anáforas parciais cossignificativas, cujas retomadas de referentes ocorrem prospectiva e retrospectivamente. As primeiras abrangem qualquer processo por meio do qual duas expressões referenciais designam totalmente o mesmo referente; as outras se aplicam às retomadas parciais do antecedente, precedidas por quantificadores ou por adjetivos, imprimindo a ideia de “parte de um conjunto não-unitário” (CAVALCANTE, 2003, p. 112). Nesse caso, por economia linguística ou por razões de estilo, o nome nuclear pode ser elidido.

Outra possibilidade de correferência é apresentada por Apothéloz (2003) como anáfora fiel. Para o autor, sempre que um elemento anteriormente introduzido no texto for retomado por meio de um sintagma nominal definido ou sintagma nominal demonstrativo, cujo nome nuclear é aquele por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...), tem-se uma anáfora fiel. As anáforas infiéis, por sua vez, ocorrem sempre que o nome da forma retomada for diferente da forma introduzida (exemplos de hiperônimo e sinônimo) ou quando a esse nome se acrescentar uma determinação qualquer.

Conforme destaca Cavalcante (2003), a reiteração do nome nuclear, ainda parte das AD, é classificada como anáfora correferencial cossignificativa. A autora inclui também entre esses casos os sinônimos e postula que eles são considerados recategorizações apenas quando atendem aos propósitos comunicacionais persuasivos do enunciador.

Já Apothéloz (2003) postula que a cossignificação aproxima-se da correferencialidade. Para o autor, a cossignificação se dá nos casos de anáforas pronominais qualificadas (ou pronomes por comodidade). Ele destaca que “o funcionamento do pronome por comodidade consiste, assim, em explorar a referência virtual de um lexema anteriormente utilizado, com o objetivo de operar uma referência real diferente da operada na ocorrência anterior deste lexema” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 63).

Reitera-se, neste trabalho, a posição de Cavalcante (2003) em relação ao fato de que há na literatura certa incoerência quanto ao tratamento dado aos pronomes pessoais como cossignificativos, conforme se verifica em Apothéloz (2003), Milner (2003), Koch e Marcuschi (1998). Em razão dessas incoerências e por considerar o baixo grau de significação desses pronomes, Cavalcante (2003) designa-os anafóricos não cossignificativos e não recategorizadores.

Mas em que consiste a recategorização? Seria um simples processo de nova categorização? Então, o que seria categorização?

As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam em discursos comuns ou em discursos científicos, sincrônica ou diacronicamente. São múltiplas e inconstantes e, antes de serem fixadas normativa ou historicamente, são controversas. Não são evidentes, nem dadas de uma vez por todas; são resultados de processos complexos e compreendem discursos, desacordos, controvérsias (MONDADA; DUBOIS, 2003).

De acordo com as autoras, as categorias são instáveis dentro das práticas linguísticas e cognitivas e, em termos de processos de categorização, pode-se dizer que uma categoria prototípica ou estereotípica é primeira considerada como a base mais disponível e compartilhável para a comunicação; em seguida, são operadas modificações que fazem a entidade passar de um ponto central de seu domínio semântico para um ponto periférico, ou que provoca uma recategorização lexical (MONDADA; DUBOIS, 2003).

É esse processo de instabilidade das práticas linguísticas e cognitivas, em termos de categorização, que permite os processos de recategorização. Koch e Marcuschi (1998) defendem que a recategorização pode ser tomada como “uma categoria fundamental para explicar os processos de heterogeneidade semântica no processamento textual” (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 4).

Cavalcante (2003) inclui entre as AD a anáfora correferencial recategorizadora, composta de hiperônimos, expressões definidas, nome genérico e alguns pronomes, os quais efetuam recategorizações legítimas, dando ao referente um novo contorno. Essa classificação da autora ratifica o posicionamento de Koch e Marcuschi (1998), que consideram a recategorização como categoria fundamental para explicar a heterogeneidade semântica no processamento textual.

Anáforas indiretas

As anáforas indiretas (AI) são um caso de referenciação implícita por meio da qual referentes novos são ativados por uma estratégia de ativação endofórica. São “geralmente constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 53).

Marcuschi (2005) apresenta um caso típico de AI:

Essa história começa com uma família que vai a uma *ilha* passar suas férias.
/.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava o *barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá (MARCUSCHI, 2005, p. 53) [grifos do autor].

Embora o barco seja expressão referencial nova, surge como conhecida por ancorar-se cognitivamente na expressão uma *ilha*, que lhe dá base.

As AI permitem construção, ativação, indução de referentes no processamento discursivo e envolvem “atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local” (MARCUSCHI, 2005, p. 54). Inserem aspectos sociocognitivos relevantes no campo dos estudos gramaticais que possibilitam interface com a semântica e a pragmática. São um tipo de anáfora que não depende de correspondência morfossintática nem de reativação de referentes já explicitados (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2005) afirma que para o tratamento das AI três aspectos precisam ser considerados: a) alargamento da noção de anáfora; b) admissão de um processo de referenciação não extensionalista e c) consideração de processos cognitivos e estratégias inferenciais como elementos decisivos na atividade de textualização.

O primeiro aspecto problematiza a visão estreita de anáfora confinada apenas ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. O segundo considera o referente do ponto de vista discursivo e desconsidera os referentes em uma relação apenas direta e biunívoca de mundo. O terceiro leva em conta os processos de referenciação como atividade discursiva por meio da qual os sujeitos interagem sociocognitivamente em razão da (re)construção do real.

Relevando esses aspectos, Marcuschi (2005) postula que, para o tratamento das AI, a coerência precisa ser considerada uma operação cognitiva que ocorre no processamento textual e não existe simplesmente como uma propriedade intrínseca do texto. O autor propõe considerá-la como um princípio de interpretação, e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual.

O autor aborda uma definição de AI apresentada por Schwarz e acrescenta a ela casos de AI pronominais e casos de indefinidos. Assim, nos casos de sintagmas nominais definidos, Marcuschi (2005) postula que

[...] trata-se de expressões definidas e [expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (MARCUSCHI, 2005, p. 59).

O autor amplia a concepção de anáfora indireta incluindo também as expressões indefinidas e pronominais. São elementos que se acham na dependência interpretativa tanto em relação a determinadas expressões como em relação a informações constantes da estrutura textual precedente ou subsequente, introduzindo novos referentes e dando continuidade à relação referencial global.

Com base nessa reformulação, Marcuschi (2005) identifica as seguintes características das anáforas indiretas:

- a. a inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e presença de uma âncora, isto é, uma expressão ou contexto semântico base decisivo para a interpretação da AI;
- b. a ausência de relação de co-referência entre a âncora e a AI, dando-se apenas uma estreita relação conceitual;
- c. a interpretação da AI se dá como a construção de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de referentes prévios por parte do receptor;
- d. a realização da AI se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo menos comum sua realização pronominal (MARCUSCHI, 2005, p. 60, grifos do autor).

Com base nas características das AI, postula o autor que elas não se vinculam à correferencialidade, ou seja, não retomam de forma explícita um referente previamente introduzido; também não se vinculam à noção de retomada, isto é, não garantem a continuidade de um núcleo referencial (em relação de identidade ou não); além disso, não remetem à introdução de referente novo, mas a um ancorado em algum elemento presente no co(n)texto sociocognitivo e semântico.

Por estarem ancoradas em algum elemento presente no co(n)texto sociocognitivo e semântico, Marcuschi (2005) afirma que as AI têm função temática e remática, pois trazem uma informação nova e uma velha. Velha na medida em que alude a algo dado, mas, ao mesmo tempo, apresenta um novo referente.

Vê-se que as AI se ancoram em relações cognitivas cuja identificação se dá inferencialmente. Daí seu caráter de não correferencialidade, não vinculação com a noção de retomada, “a introdução de referente novo” (MARCUSCHI, 2005, p. 61).

Marcuschi (2005), com base em Schwarz (2000), identifica dois tipos básicos de AI: tipos semanticamente fundados e tipos conceitualmente fundados. O primeiro tipo exige estratégias cognitivas, mais especificamente ligadas a âncoras lexicais, baseadas nos conhecimentos semânticos armazenados no léxico. O segundo tipo exige estratégias cognitivas alicerçadas em conhecimentos de mundo e enciclopédicos.

Cavalcante (2003), por sua vez, divide as AI em anáfora indireta com categorização de um novo referente; anáfora indireta com recategorização lexical implícita e anáfora indireta com recategorização lexical.

A primeira, anáfora indireta com categorização de um novo referente, dá-se por meio da introdução de um novo referente no discurso, que é categorizado pela primeira vez. Trata-se de um tipo de anáfora mais complexa, do ponto de vista cognitivo, em comparação às relações entre as anáforas correferenciais e seu antecedente, pois exige um percurso de raciocínio baseado em esquemas mentais compartilhados culturalmente.

A autora inclui entre esses casos a anáfora com relação metonímica, ou seja, aquela que estabelece vínculo de parte e todo entre a AI e sua âncora, chamada por alguns autores de anáfora associativa.

A segunda, anáfora indireta com recategorização lexical implícita, denominação dada, segundo Cavalcante (2003), por Apothéoz e Reicheler-Béguelin, dá-se em casos de silepse nos processos de pronominalização. A terceira, anáfora indireta com recategorização lexical, ocorre por meio de um processo metonímico, em que um referente é reconstruído metaforicamente.

Neste trabalho, considera-se anáfora indireta a inexistência de correferencialidade, a ausência de expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e a presença de uma âncora (expressão ou conteúdo semântico) base para a interpretação da AI.

Uma proposta de análise

Embora os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental apresentem problemas severos relacionados ao sistema de escrita, as escritas são classificadas como alfabéticas, já que apresentam quase todas as características do sistema, mas sem uso, ainda, das convenções ortográficas, de estruturação de parágrafos, de pontuação.

Para a análise aqui realizada, assumem-se os seguintes procedimentos:

- a) imagem do texto original do aluno (Figura 2 e Figura 3);
- b) retextualização⁶ da reescrita;
- c) quadro com levantamento das operações anafóricas diretas e indiretas (Quadro 1 e Quadro 2);
- d) análise dessas operações.

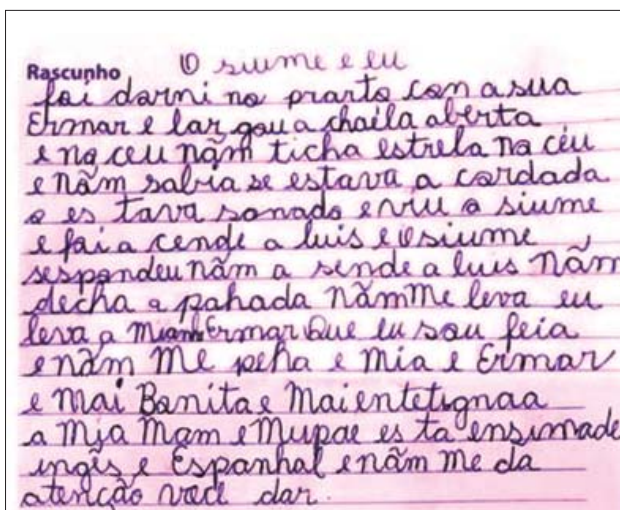


Figura 2: Reescrita 1 - Produção elaborada por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP-2015).

Retextualização da reescrita 1

Linha O ciúme e eu

- 01 Foi dormir no quarto com a sua irmã e largou a janela aberta.
- 02 Não tinha estrelas no céu e não sabia se estava acordada ou estava sonhando.
- 03 Viu o Ciúme e foi acender a luz. O Ciúme respondeu
- 04 - Não acende a luz, não! Deixe apagada.
- 05 - Não me leva. Leva a minha irmã que eu sou feia, e não me pega. Minha irmã é mais
- 06 bonita e mais inteligente. A minha mãe e meu pai estão ensinando inglês e espanhol, e
- 07 não me dão a atenção que você dá.

6 Marcuschi ressalta que o processo de retextualização "também se trata de uma 'tradução', mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua" (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Quadro 1: Descrição de operações anafóricas.
Fonte: Dados da análise.

| | |
|---|---|
| <p><i>Âncora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a luz (l. 2) - <i>Ciúme</i> (l. 3) - eu (l. 5) | <p><i>Anáfora direta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a luz (l. 3) - <i>ciúme</i> (l. 3) - me (l. 5); <i>minha</i> irmã (l. 5); <i>me</i> (l. 5); <i>Minha</i> irmã (l. 5) |
| <p><i>Âncora</i></p> <p>Não explícita</p> | <p><i>Anáfora indireta</i></p> <p><i>sua</i> irmã (l. 1)</p> |

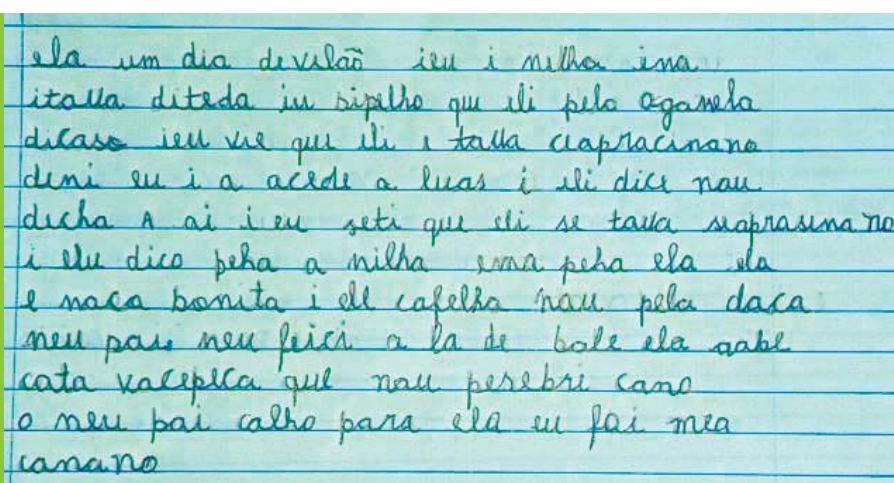
Embora o texto apresente severos problemas relacionados ao conhecimento linguístico (gramatical e lexical), responsável pela articulação som-sentido e pelo material linguístico que permite uso de recursos coesivos, seleção lexical, remissão, sequenciação (KOCH, 2009), não há impedimento para a compreensão da proposta de sentido do autor¹. O texto evidencia que o aluno aciona conhecimentos sociocognitivos e culturais para escrever de acordo com a proposta de reescrita. Um caso típico desse conhecimento manifesta-se na l. 6 da retextualização. O aluno escreve *inglês* e *espanhol* em vez de *francês*. No texto que motiva a reescrita, constam os idiomas *inglês* e *francês*.

Com relação ao uso de estratégias de referenciação eleitas para a análise, o texto evidencia o uso de anáforas diretas e anáforas indiretas.

A reescrita apresenta duas anáforas diretas correferenciais: a *luz* (l. 3) e *ciúme* (l. 3). Tanto a primeira quanto a segunda anáforas têm como referentes os mesmos termos, caracterizando-se como anáforas correferenciais totais, pois designam totalmente os mesmos referentes. O texto também traz anáforas cossignificativas: *me* (l. 5); *minha* irmã (l. 5); *me* (l. 5); *Minha* irmã (l. 5). Estas se ancoram no pronome pessoal *eu* (l. 5).

Caso curioso se dá com a anáfora indireta: *sua* irmã (l. 1). O pronome é uma anáfora indireta que se refere a um objeto não introduzido no texto. Trata-se de um objeto que está no plano cognitivo, e não na relação entre itens lexicais presentes no co-texto. O referente dessa anáfora é compreendido e compartilhado por aquele que conhece o texto de Lygia Fagundes Telles, *O Ciúme e eu*. No dizer de Marcuschi (2003), as AI permitem construção, ativação, indução de referentes no processamento discursivo e envolvem “atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local” (MARCUSCHI, 2003, p. 54).

Figura 3: Reescrita 2 - Produção elaborada por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP-2015).



¹ A produção final foi enviada em folha de rascunho.

Retextualização da reescrita 2

Linha O ciúme e eu

- 01 Foi dormir no quarto com a sua irmã e largou a janela aberta.
02 Não tinha estrelas no céu e não sabia se estava acordada ou estava sonhando.
03 Viu o Ciúme e foi acender a luz. O Ciúme respondeu
04 - Não acende a luz, não! Deixe apagada.
05 - Não me leva. Leva a minha irmã que eu sou feia, e não me pega. Minha irmã é mais
06 bonita e mais inteligente. A minha mãe e meu pai estão ensinando inglês e espanhol, e
07 não me dão a atenção que você dá.

| | |
|------------------------------------|--|
| <i>Âncora</i> minha irmã (l.05) | <i>Anáfora direta</i> ela (l. 05); ela (l.05); ela (l. 05), ela (l. 05) |
| <i>Âncora</i> Não explícita | <i>Anáfora indireta</i> ele (l. 02, l. 02, l. 04) |

Quadro 2: Descrição de operações anafóricas.
Fonte: Dados da análise.

O texto examinado manifesta operações anafóricas que reiteram o fato de a língua ser um fenômeno sociointerativo, histórico e cognitivo. O leitor não tem dificuldade de perceber as relações estabelecidas pelo autor ao utilizar os processos anafóricos de referência.

Para tanto, utiliza anáforas diretas e anáforas indiretas. Identificam-se cinco anáforas diretas correferenciais ela (l. 05 e l. 06), ancoradas no sintagma nominal sua irmã (l. 05), e três anáforas indiretas ele (l. 02; l. 02; l. 04). Ocorre o mesmo processo do texto anterior em que aparece um objeto que está no plano cognitivo, e não na relação entre itens lexicais presentes no co-texto. Isso significa que as anáforas não são simples. Marcuschi (2005) as considera um princípio de interpretação, e não um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual.

4. Considerações finais

Embora os dados obtidos não sejam suficientes para generalizar, é possível considerar a emergência da concepção sociocognitivo-interacionista para orientar as aulas de Língua Portuguesa, visto que esta compreende que o processamento textual se constitui na interação entre os sujeitos, bem como considera a especificidade da situação de produção, o jogo de imagem e a atitude dos interactantes. Ela pondera as crenças dos sujeitos, suas convicções, seus conhecimentos supostamente compartilhados, suas expectativas e também as normas que regem a situação e as convenções socioculturais.

A análise permite afirmar que os alunos compreendem a proposta de reescrita e atendem ao solicitado pelo professor. Não se trata de escritas não alfabéticas, como classificadas pelos professores inicialmente. Presume-se que essa classificação tenha sido realizada com base em uma concepção de língua centrada na gramática normativa que enfatiza a variedade culta ou padrão da Língua Portuguesa. O professor, ao centrar-se apenas na norma, desconsidera a língua como interação e, conseqüentemente, não analisa seus aspectos sociocognitivos e interacionais.

A identificação, a descrição e a análise realizadas neste trabalho reiteram a necessidade de ensino de língua que ultrapasse a análise prescritivo-gramatical, uma vez que essa não leva em conta o sujeito que interage por meio da língua. A análise permite observar ainda que os

alunos, embora com limitações, utilizam operações anafóricas diretas e indiretas em função de seu propósito de construir os sentidos do texto. Essas evidências reiteram a necessidade de um ensino que privilegie a língua como prática social que possui uma base cognitiva e histórica. Uma entidade flexível, criativa e indeterminada por meio da qual os falantes expressam suas intenções de acordo com os objetivos sociocomunicativos e de acordo com as condições de produção textual.

5. Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 44, p. 105-118, jan./jun., 2003.

CRUZ, Magna do Carmo; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança. In BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: Unidade I. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

ILARI, Rodolfo. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES Anna Christina (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Introdução à linguística textual** – trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luis Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, 14 (Número especial), 1998.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.