

A COESÃO REFERENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DO TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 6 ANO

Jorge Bidarra¹
jorge.bidarra@unioeste.com

Leidiani da Silva Reis²
leidianireis@hotmail.com

¹ Atualmente em pós-doutorado na área do Processamento da Linguagem Natural e Linguística Computacional. Doutor em Linguística (Computacional) pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP. Professor Associado B da Graduação e da Pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

² Mestre em Letras pela UNIOESTE. Professora de Redação do Curso e Colégio ALFA.

Apresentação

O presente relato faz parte de um projeto realizado no ano de 2012, com uma turma de 6º ano em uma escola pública de Educação Básica, de Cascavel-PR. Levando em consideração a dificuldade que os alunos sentem ao interpretar um texto, trabalhamos, nessa turma, com elementos que colaboram na construção semântica e na tessitura do texto, focalizando, então, o processo de referenciação. A fim de promover, considerando os limites e as possibilidades desta investigação, uma compreensão mais precisa do *corpus*, dentre os elementos referenciais possíveis na língua portuguesa, optamos por focalizar as retomadas não correferenciais, tendo em vista serem concebidas como uma forma de manifestação do produtor do texto (KOCH, 2005). Partimos da hipótese de que a abordagem desse recurso linguístico no ensino de Língua Portuguesa pode auxiliar o aluno na interpretação textual, tendo em vista o seu papel no processo de extração de informações relevantes do texto. Para efeito de sondagem, tomamos como *corpus* de análise respostas interpretativas produzidas por tais alunos, com base em duas fábulas de La Fontaine.

Caracterização da Escola e da Turma

Para realização do projeto, selecionamos a escola estadual Horácio Ribeiro dos Reis, situada em Cascavel/PR. Atualmente, esse colégio possui aproximadamente 1800 alunos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, nos Ensinos Fundamental e Médio, Regular e Supletivo. Alguns alunos,

inclusos nas classes regulares de ensino, têm necessidades especiais, os quais necessitam de acompanhamento paralelo especializado e contínuo.

Tendo em vista o fato de que os alunos, de uma maneira geral, têm concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental sem ao menos conseguir decodificar textos, decidimos aprofundar um pouco mais essa problemática. Com esse objetivo em mente, optamos por desenvolver um trabalho, ao mesmo tempo teórico e aplicado, junto a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em parceria com seus professores de Língua Portuguesa no sentido de identificar e trabalhar ligados à dificuldade dos alunos no tocante à interpretação e compreensão de textos escritos.

Considerando, no entanto, que interpretar e, por conseguinte compreender; a mensagem que um autor tenta nos passar quando da elaboração de seu texto não se reduz a um ou outro problema gramatical mais específico, sentimo-nos forçados a delimitar um recorte. Assim que, para as nossas discussões, debruçamo-nos com mais atenção sobre questões relacionadas ao uso e ao papel que as anáforas desempenham na construção de significados de um texto.

Para o estudo em questão, resolvemos analisar o modo como as anáforas, especialmente as não correferenciais, tendem ser exploradas pelos alunos quando solicitados a interpretar e responder perguntas relacionadas aos textos que lhes são passados como leituras, em salas de aula. Para além da interpretação, o nosso maior interesse com essa pesquisa não era apenas constatar o que muito já se falou a respeito, mas tentar medir, se assim pudermos dizer, o nível de compreensão alcançado por alunos que se encontravam em fase de conclusão da sexta série do ensino fundamental.

Para efeito dessa investigação, foi selecionada uma classe a que nos referiremos aqui por turma "A", adotando-se, para tanto, o critério estabelecido pela própria coordenação pedagógica da escola colaborada do projeto, qual seja, a turma em que os alunos apresentavam maior dificuldade para realizar as atividades aqui mencionadas.

O trabalho de campo, coordenado e conduzido por nós, juntamente com a professora regente de língua portuguesa da turma selecionada foi feito com base nos seguintes procedimentos. Para a coleta de dados, foram preparadas sete

horas-aula. No total, trinta alunos participaram da pesquisa. Dividimos o trabalho em duas etapas. Podemos chamar o primeiro momento de “etapa de leitura”, e o segundo momento de “etapa de ensino de leitura”. Na realização da primeira etapa, contamos com a participação de 24 alunos; na segunda, 19. Essa baixa pode ser explicada uma vez que no dia da aplicação da segunda etapa chovia torrencialmente, o que impediu que muitos alunos chegassem à escola. Também é necessário destacar que, para realizarmos a coleta de dados na escola, passamos o projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o qual foi aprovado no dia 01 de dezembro de 2010, conforme o documento n. 507/2010.

Salientamos que os discentes do 6º ano “A” selecionados para participarem da pesquisa foram participativos, estabelecendo uma relação professor/aluno interativa, o que contribuiu para o bom funcionamento das aulas. Mesmo assim, frisamos que os discentes tiveram dificuldade em trabalhar com o gênero fábula, que, apesar de ser bastante abordado na série em questão, ainda carece de reflexão.

Fundamentação teórica

O presente trabalho pauta-se na ideia de que os discursos são produzidos de modo a atingir as intenções daqueles que os produzem. Para tanto, os sujeitos mobilizam tanto os gêneros textuais quanto mecanismos textuais (KOCH; MARCUSCHI, 1998) que melhor respondem a seus objetivos. Nessa perspectiva de análise, entende-se que “o texto reserva espaço para uma infinidade de realizações relacionadas com o momento da enunciação, em que a língua pode ser compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17).

Assim, ancora este trabalho a concepção sociointeracionista de linguagem, entendida como lugar de interação entre sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a linguagem apresenta-se como atividade imanentemente social, já que todas as palavras e formas que a povoam são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas (BAKHTIN, 2002). A compreensão da linguagem como produto dos processos sociais corresponde ao entendimento de

que ela origina-se no campo de atuação do homem e é consequência da sua ação e intervenção sobre a realidade.

Tendo em vista as reflexões elencadas acima, entendemos que a interpretação e a produção de texto figuram entre as grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Por mais que muitos estudiosos se dediquem à abordagem de tais questões, há necessidade de constante reflexão nesse sentido, buscando alcançar avanços e melhorias, pois, conforme destaca Marcuschi (1996, p. 64), a interpretação “não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana”, o que exige treino e habilidade constante. Diante disso, nosso trabalho busca refletir sobre a interpretação textual e, ao mesmo tempo, focalizar elementos linguísticos que auxiliam na construção dos sentidos do texto, atuando na tessitura deste por meio do processo de referenciação.

Mais do que estabelecer simples retomadas de elementos linguísticos, a referenciação é responsável por categorizar e recategorizar objetos de discurso, materializando atitudes tomadas pelo produtor para a construção de determinado(s) sentido(s) e imprimindo pistas linguísticas que guiam o leitor na interpretação do texto. Nessa perspectiva, abordamos a referenciação a partir da concepção sociocognitiva-interacional, que toma tal processo como uma atividade discursiva (KOCH, 2005).

Levando em consideração que a pesquisa aqui proposta não permite trabalhar com todos os possíveis elementos referenciais, optamos por focalizar as retomadas não correferenciais – sem a manutenção do núcleo –, tendo em vista que elas são concebidas como uma forma de manifestação do produtor do texto (KOCH, 2005). Isso porque utilizar uma anáfora não correferencial para recategorizar um referente implica sempre uma escolha lexical em detrimento de tantas outras possibilidades existentes na língua, e essa escolha pode revelar opiniões, intenções e atitudes do produtor do texto.

Dentre as retomadas sem a manutenção do núcleo, destacamos as pronominais; as expressões nominais referenciais, definidas ou indefinidas; as anáforas especificadoras, por meio da sequência hiperônimo/hipônimo; as paráfrases anafóricas, definicionais ou didáticas; as expressões sinônimas ou quase sinônimas; e, por fim, as anáforas rotuladoras, (KOCH; ELIAS, 2006). A

possibilidade de orientar os sentidos do texto por meio das escolhas linguísticas atualizadas no processo de referenciação – no nosso caso, por meio das anáforas não correferenciais – marca o estreito relacionamento que se estabelece entre as noções de referenciação e argumentação.

Para instigar a produção dos dados coletados, recorreremos à fábula, tendo em conta o fato de se tratar de um gênero já conhecido pelos alunos do 6º ano. Apesar de aparentemente simples, as fábulas são conduzidas por estratégias linguísticas responsáveis por dotar animais ou objetos de características humanas com o intuito de passar uma conduta de vida, o que resulta em textos altamente argumentativos (COELHO, 1984).

Descrição da experiência

Para alcançar os objetivos estipulados no projeto, necessitamos dividir as análises em duas etapas, sendo que uma diz respeito à primeira coleta de dados (etapa de leitura) e a outra à segunda coleta (etapa de ensino de leitura). Nesse sentido, na primeira fase, verificamos como os alunos interpretaram a fábula *A raposa e as uvas* de La Fontaine, sem ter sido antes trabalhada a estratégia linguística proposta; na segunda fase, observamos como interpretaram a fábula *O lobo e o cordeiro*, também de La Fontaine, após estudo das anáforas não correferenciais. Buscamos constatar se, após a estratégia explorada, os alunos utilizaram tais anáforas em suas respostas interpretativas, demonstrando compreensão da fábula em questão.

Nessa perspectiva, depois da coleta do *corpus* em campo, o próximo passo foi transcrever as respostas interpretativas dos alunos para procedermos às análises. Salientamos que as respostas interpretativas foram transcritas da forma como eles as produziram, ou seja, mantemos casuais problemas formais, como acentuação, ortografia, normas gramaticais em geral, questões que não são tratadas neste trabalho.

Assim, ilustramos, sucintamente, por meio de quadros, as respostas interpretativas dos alunos, da primeira etapa. Só então seguimos para a segunda etapa, com o mesmo esquema. A fábula e suas respectivas atividades estão transcritas no final do trabalho. Salientamos que devido às normas do relato, não

apresentamos aqui todas as respostas dos alunos. Trazemos somente alguns exemplos para que se possa ter ideia dos resultados adquiridos.

Primeira etapa

Para a coleta de dados, no primeiro, buscamos verificar a capacidade interpretativa do grupo, sem darmos nenhum suporte em relação à atividade proposta. Para isso, conforme já citado, levamos a fábula *A Raposa e a Uvas* de La Fontaine (ver em apêndice), bem como as atividades de interpretação, ambas impressas.

Salientamos que, após entregar os textos, realizamos uma primeira leitura, e, logo em seguida, os alunos, em silêncio, prosseguiram com o sugerido. Alguns pediram ajuda, mas, conforme o combinado antes de iniciarmos a tarefa, não demos assistência quanto às dúvidas. Com esse material coletado, analisamos o nível de interpretação dos alunos e nos preparamos para o próximo passo.

Verificamos, na primeira etapa, que a maioria das respostas dos alunos não ultrapassou o processo de decodificação. Ou seja, de maneira geral, os estudantes não evidenciaram uma interpretação bem sucedida da fábula em questão. As repetidas cópias do enredo revelam que não conseguiram compreender a intenção principal dos autores. Vejamos:

Quadro 01: Respostas limitadas ao processo de decodificação

R1	<i>"Eu entendi que avia uma Raposa morta de fome e ela acho muitas uvas, e ela estava louca para comer as uvas só que por mais que ela tentasse alcançar as uvas ela não conseguia por que as uvas estavam muito autas. Então a Raposa foi em bora dizendo que por ela podiam pegar todas as uvas e levar em borá que ela não se emportar e as uvas estavam verdes e azedas e que ela não comeria essas uvas."</i>
----	--

No exemplo citado, que representa as respostas obtidas na primeira etapa, vemos que não acrescentam nada além do que o autor das fábulas apresenta de forma explícita. Ou seja, não apresentam o ponto de vista do produtor do texto

sobre o assunto abordado. Também é interessante salientar que não notamos em nenhuma dessas respostas o olhar do aluno para a moral da fábula.

Segunda etapa

Após a constatação do nível de dificuldade dos discentes, trabalhamos com a atividade proposta na primeira etapa, realizando uma correção coletiva, momento em que começamos a apresentar as anáforas não correferenciais. Lembramos que, ao tratar de tal assunto, para facilitar a compreensão dos alunos, utilizamos uma linguagem adequada ao ano escolar em questão, ou seja, utilizamos os termos "refere", "menciona", "chama". Vejamos um exemplo: "*Como o autor do texto se refere à raposa no outro parágrafo? 'Qual a razão de ele tratar a raposa como 'esfomeada, gulosa'?*"

Em aulas seguintes, mostramos aos alunos que o produtor das fábulas tinha objetivos ao produzi-las, por isso, ao retomar (voltar a falar) determinada personagem no texto, utilizava a palavra/expressão mais apropriada para mostrar suas intenções. Para melhor compreensão dos discentes a respeito das anáforas não correferenciais, apresentamos exemplos de tal estratégia presentes em outros gêneros textuais e realizamos atividades práticas de retomadas (retomar o colega, retomar o ambiente onde está inserido, etc). Nessas tarefas, utilizamos o quadro negro, garantindo, então, a visualização do conteúdo.

Em aula seguinte, entregamos aos alunos a fábula *O Lobo e o Cordeiro* de La Fontaine, com atividade interpretativa¹ (ver em apêndice). Conforme a etapa anterior, fizemos uma primeira leitura coletiva. Por meio dessa tarefa, buscamos verificar a capacidade interpretativa do grupo, levando em consideração a estratégia de compreensão textual apresentada e discutida coletivamente; em outras palavras, verificamos se as anáforas não correferenciais presentes na fábula orientavam o sentido do texto, bem como se os alunos souberam utilizá-las em suas respostas, demonstrando o domínio do texto trabalhado. Nossa intervenção nessa fase se resumiu à realização da leitura inicial, como na primeira etapa do trabalho. Todos entregaram as atividades e, após, para

¹ Tal atividade segue o mesmo esquema da etapa anterior (Ver em apêndice).

finalizar nosso trabalho com a turma, interpretamos oralmente as fábulas em questão².

Quadro 2: Retomadas não correferenciais do referente “o cordeiro” por meio de expressão nominal referencial

R2	o esperto	<i>“Que os tempos mudaram o cordeiro é o esperto e o lo pode até ser forte mais é um bobão.”</i>
R7	o carneirinho	<i>“Que o carneirinho estava bebendo água aí veio a sombra do lobo, um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme, ele queria come o cordeirinho, mais o carneirinho estava tentando ganhar tempo até o casador chegar o caçador matou o lobo.”</i>
R17	O sabidinho	<i>“Eu entendi que o lobo veio se axano e se deu mau. O sabidinho enrolo ele respondeno suas piadia até chega o cassador.”</i>
R18	o canerinho	<i>“Nessa o lobo vem dano uma de esperto mais o canerinho começo conversar, começo responde as tres pergunta do lobo até chega o cassador, daí ele matou o lobo mal e levo pra casa pra come.”</i>

Nesse quadro, verificamos em R7 e em R18 que os alunos retomaram o referente *o cordeiro* por meio de expressões anafóricas sinônimas, *o carneirinho/o canerinho*. Já nas respostas R2 e R17 observamos que o aluno recategorizou tal referente com as expressões *o esperto* e *o sabidinho*, que, além de descreverem, expressam sua avaliação sobre a personagem. Nesse sentido, tais formas referenciais demonstram, por parte do aluno, compreensão textual, pois ele não se limitou à mera repetição; ao contrário, realizou “uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente” (KOCH, 2004, p. 251).

² Lembramos que essas atividades foram corrigidas e entregues posteriormente para a professora da turma, pois serviu de avaliação.

Quadro 3: Retomadas não correferenciais do referente “o lobo” por meio
Construção de paráfrase anafórica didática

R7	<p><i>um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme</i></p>	<p><i>“Que o carneirinho estava bebendo água aí veio a sombra do lobo, um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme, ele queria come o cordeirinho, mais o carneirinho estava tentando ganhar tempo até o casador chegar o caçador matou o lobo.”</i></p>
----	--	--

Nesse quadro, o aluno realiza a construção de uma paráfrase anafórica didática. A expressão anafórica *um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme* define o termo *lobo*, anteriormente introduzido no texto. O aluno sentiu necessidade de descrever tal objeto de discurso, comprovando, então, seu conhecimento sobre tal animal, bem como demonstrando o contato com outras histórias.

Avaliação dos resultados

As respostas interpretativas dos alunos, coletadas na primeira e na segunda fase, foram analisadas e confrontadas. Os resultados obtidos mostram que, mesmo pautados em trabalho realizado em um curto período, após a estratégia proposta (segunda coleta), ao produzirem sua resposta interpretativa com base na fábula apresentada, os alunos realizaram suas estratégias de reconstrução do referente. Também foi possível constatar, após a estratégia proposta, mais ocasiões de compreensão acerca da fábula do que simplesmente decodificação. Além disso, percebemos respostas mais elaboradas e compreensíveis se comparadas às da etapa anterior, o que indica mais uma das funções da coesão referencial.

Verificamos que, após mostrarmos aos alunos que cada vez que o autor retoma determinado referente por meio de uma anáfora não correferencial tem uma intenção que pode ser recuperada, os alunos olharam mais para as relações entre as palavras, buscando analisar tais expressões. Isso fica claro quando vemos que, nas respostas, os alunos mostraram seu olhar acerca do objeto de discurso em questão, recategorizando-o conforme seu conhecimento de mundo,

suas leituras já realizadas. Assim, para mostrar seu ponto de vista, houve instantes em que vimos recategorizações por meio de expressões usadas no dia a dia, como também expressões vistas em outras histórias.

Observamos que as anáforas não correferenciais analisadas acima, dadas nas respostas interpretativas, foram motivadas pela proposta estabelecida. Sendo assim, vemos que elas asseguram a unidade temática, a coesão e a coerência textual. Nesse contexto, também orientam o texto argumentativamente, pois, ao selecionar determinado léxico, em detrimento de outros, o aluno demonstra seu posicionamento. Em outras palavras, ao usar o recurso em tela em suas respostas, o aluno deixa transparecer suas escolhas com a finalidade de destacar traços ou características do referente e, assim, de avaliá-lo segundo suas crenças, seu ponto de vista. Desse modo, as anáforas não correferenciais auxiliaram na construção dos sentidos do texto (KOCH, 2004).

Considerações finais

Diante do trabalho realizado, confirmamos que a referenciação não só estabelece a coesão textual, mas, nesse mesmo processo, também conduz o sentido que o produtor quer dar ao texto. Assim sendo, as anáforas não correferenciais devem ser observadas pelo professor de Língua Portuguesa e mostradas para o aluno/leitor, que pode utilizá-las em suas produções textuais quando tiver a intenção de evidenciar seu ponto de vista, seus valores e suas crenças acerca do assunto sobre o qual está redigindo, o que faz por meio de escolhas lexicais. Nós, professores, devemos ensinar nossos alunos a ler os implícitos do texto, a valorizar as relações lexicais estabelecidas entre as palavras e a estabelecer um trabalho constante com a interpretação textual embasada nos elementos linguísticos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 9. ed. São Paulo: Huciec, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-45.

_____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas - Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2004.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processo de referenciação na produção discursiva. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

LA FONTAINE, Jean de. A raposa e as uvas. *Recanto das Letras*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/biografias/1555766>>. Acesso em: 20 out. 2011.

Anexo

A RAPOSA E AS UVAS

Fábulas de LA FONTAINE (Século XVII)

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

ATIVIDADE

1) Diante da fábula "A raposa e as uvas", de La Fontaine, responda:

a) O que você entendeu da fábula a raposa e as uvas de La Fontaine?

O LOBO E O CORDEIRO

Fábulas de LA FONTAINE (Século XVII)

Na água limpa de um regato,
matava a sede um cordeiro,
quando, saindo do mato,
veio um lobo carniceiro.

Tinha a barriga vazia,
não comera o dia inteiro.

- Como tu ousas sujar
a água que estou bebendo?
- rosnou o Lobo a antegozar
o almoço. - Fica sabendo
que caro vais me pagar!
- Senhor - falou o Cordeiro -
encareço à Vossa Alteza

que me desculpeis, mas acho
que vos enganais: bebendo,
quase dez braças abaixo
de vós, nesta correnteza,
não posso sujar-vos a água.

- Não importa. Guardo mágoa
de ti, que ano passado,
me destrataste, fingido!

- Mas eu nem tinha nascido.

- Pois então foi teu irmão.

- Não tenho irmão, Excelência.

- Chega de argumentação.

Estou perdendo a paciência!

- *Não vos zangueis, desculpai!*

- Não foi teu irmão? Foi o teu pai
ou senão foi teu avô.

Disse o Lobo carniceiro.

E ao Cordeiro devorou.

ATIVIDADE

- 2)** Diante da fábula “O Lobo e o Cordeiro”, de La Fontaine, responda:
b) O que você entendeu da fábula o Lobo e o Cordeiro de La Fontaine?