

Diga-me com quem andas: cadeias de referenciação como procedimento de análise do letramento do aluno de periferia

(Tell me your companions: chain referral
as analysis procedure of periphery students' literacy)

Silvia Adélia Henrique Guimarães¹

¹Doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

sguimaraes05@hotmail.com

Abstract: We believe that studying social exclusion through texts produced by students from the periphery allows one to think upon the discursive construction of such group, which is both financially excluded as well as deprived of effective forms of literacy. This paper uses the Qualitative-Quantitative Paradigm and is based on Text Linguistics. It proposes the analysis of texts produced by students from a poor neighborhood in the outskirts of Rio de Janeiro, in order to observe the discursive construction of these students. The results a) suggest that the strategies used by students on the discourse level are below what is to be expected for their age and school year; b) suggest that reading and writing needs to be taught as a process, enabling these students to actually intervene and participate in the world.

Keywords: Levels of literacy; Chain referral; Ideological representations.

Resumo: Acreditamos que estudar o tema da exclusão social através da textualização do aluno de periferia permite refletir sobre a construção discursiva desse grupo, excluído não só financeiramente, mas também de formas eficazes de letramento. Inserido no Paradigma Qualitativo-Quantitativo e pautado na Linguística Textual, este trabalho propõe a análise de nove textos produzidos por estudantes de uma periferia do Rio de Janeiro, com vistas a observar a construção discursiva desses alunos. Os resultados a) apontam para estratégias de retomada em nível discursivo aquém do proposto para a série/idade dos alunos; e b) sugerem que ler/escrever precisa ser ensinado como processo, oferecendo a esses alunos possibilidades de inserção nas diversas formas de intervir e participar do mundo.

Palavras-chave: Níveis de letramento; Referenciação; Encadeamento referencial

Introdução

A temática da exclusão social tem sido abordada por vários campos do saber, desde os mais abrangentes, como a Sociologia e a Filosofia, até os aplicados, como a Linguística, em suas diversas áreas de concentração. Portanto, entendemos que a descrição de textos do aluno de periferia¹, sem negar-lhe a competência linguístico-discursiva, pode apresentar-se como um caminho eficaz de reflexão sobre a) sua prática social escolar e, conseqüentemente, b) a possibilidade de inserção desses alunos às demais formas de saber – contexto motivador do presente trabalho.

Ao tratar a textualidade do aluno de periferia, não lhe negamos sua competência linguístico-textual; tampouco o comparamos cognitivamente a alunos de outras classes sociais. Antes, preferimos pensar na questão do ensino propriamente dita: como está sendo ensinado – ou excluído de formas de saber – esse aluno, já excluído de outros direitos sociais tidos, por ele, como privilégios.

¹ Neste trabalho, entendemos periferia como “uma cidade, região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda” (Dicionário Houaiss.)

Tendo em vista essas questões, as perguntas centrais deste trabalho foram: como se dá a textualização dos alunos da periferia?; que estratégias coesivas estão internalizadas por eles?; e o que seus textos sugerem linguisticamente sobre representações ideológicas? Apesar de não aprofundarmos todas essas questões, cada uma delas foi ao menos tocada ao longo do trabalho, a partir da observação de nove produções textuais de alunos do 9º ano de uma escola da Zona Norte, no subúrbio do Rio de Janeiro.

Objetivando a apresentação das questões colocadas e dos resultados encontrados, este trabalho está organizado em quatro momentos: no primeiro, trouxemos o embasamento teórico, pautado na Linguística Textual; a seguir, contextualizamos metodologicamente; depois, apresentamos e discutimos os dados; ao final, trouxemos algumas considerações, optando por não denominá-las *conclusão*, principalmente pelo caráter inicial da pesquisa.

Pressupostos teóricos

A Linguística Textual ganhou espaço teórico a partir da década de 1960, ao assumir o texto como unidade básica de observação. Oriunda da Alemanha, ela surgiu para preencher lacunas nos estudos das gramáticas de frase, que não abarcavam fenômenos como a correferenciação, a pronominalização, a seleção e o uso dos artigos e a relação de sentenças não ligadas por conjunções, entre outros (FÁVERO; KOCH, 2012). Passando pelas duas fases iniciais (análises transfrásticas e gramáticas textuais), as teorias do texto evoluíram para a perspectiva atualmente adotada – nessa acepção, texto é mais do que uma sequência de enunciados, uma vez que sua produção e compreensão derivam da chamada competência textual, a competência linguística do falante (VAN DIJK, 2011). Tal concepção é abrangente, já que “todo falante de uma língua tem capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19).

A perspectiva de texto da Linguística Textual é a de uma unidade global e, conforme a própria etimologia sugere, remete-nos à ideia de tessitura, de entrelaçamento. A coesão é, portanto, uma atividade através da qual “se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Esse processo ocorre em atividades retrospectivas e prospectivas, marcadas pelo uso diversificado de estratégias de continuação textual no plano de Referenciação, podendo formar encadeamentos referenciais.

Em suma, as cadeias anafóricas (ou encadeamentos referenciais) ocorrem “quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 144). Essa “reconstrução é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2007, p. 67).

Para Conte (2003, p. 177), “toda anáfora expressa correferência”. Assim sendo, as cadeias de referenciação podem ser utilizadas para conectar, sumarizar e organizar as partes do texto (FRANCIS, 2003), contribuindo, dessa forma, para a progressão textual e construindo, ao mesmo tempo, em cada retomada/correferência, o projeto de dizer do autor.

A construção desse encadeamento pode se dar através das diversas estratégias coesivas. Essas estratégias dão-se a partir de três formas de relações textuais: da **reiteração**, da **associação** e da **conexão**. A **reiteração**, nosso foco de análise neste trabalho, tem como objetivo retomar ou antecipar segmentos do texto. Pode ocorrer através: da *repetição*, quando o referente é retomado através de paráfrase, paralelismo e da repetição *per se* (tanto em nível lexical quanto gramatical); e da *substituição*, seja gramatical (retomada por pronomes e advérbios), ou lexical (sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) e ainda pela retomada por *elipse* (ANTUNES, 2005; FÁVERO; KOCH, 2012).

As diversas estratégias de reiteração serão listadas a seguir, exemplificadas por trechos extraídos do *corpus* desta pesquisa.

1) *Formas de valor pronominal*, sejam pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos ou relativos: “**Verne** não foi para Necropolis só porque corria risco de morte na terra, **ele** foi também porque **seu** irmão havia ido para lá e nunca mais voltou, o **seu** desejo era encontra-lo.”

2) *Numerais*: “**André** não parava de pensar naquele instante e decide ir se declara para **Luana**. Ela quase se rende. **Os dois** se beijam e mais uma vez ela estraga o momento com seu orgulho estúpido.”

3) *Certos advérbios locativos* (aqui, lá, ali...): “Um dia Laurel resolveu ir até o terreno de seus pais em sua antiga cidade para soltar sua flor que estava em suas costas, tinha passado alguns minutos que ela estava **lá**...”

4) *Elipse*, ou omissão de um elemento, incluído na interpretação semântica: “**Rafael** já estava quase curado e **poderia** competir a turnê de skatismo.”

5) *Formas nominais reiteradas*: “ela percebi que tem **um caroco** em suas costas, **aquele caroco** crescia cada dia mais.”²

6) *Formas nominais sinônimas* ou similares: “Houve **um passeio** na escola para o paraíso Tropical, onde foi organizada **uma trilha** na floresta, mas ocorreu um imprevisto durante **a jornada**”

7) *Formas nominais hiperonímicas*: “Com as batalhas muitos lycans morreram, mas eles venceram. Verne volta para sua cidade aonde nasceu Paradizo e volta a vida normal só que agora sem seu **protetor**.”

8) *Nomes genéricos*: “enquanto **a ruivinha** não dava-lhe mínima atenção.”

Além dessas, outra estratégia é o **encapsulamento**, ou **sumarização** de uma expressão. Essa estratégia pode contribuir para a avaliação dos segmentos textuais em que está inserida. A sumarização é responsável por sintetizar um trecho – anterior ou posterior – por meio de uma forma nominal ou pronominal, além dos pronomes demonstrativos neutros; já as formas nominais auxiliam para a **rotulação** (FRANCIS, 2003): “Rafael já

² Neste exemplo, verifica-se a ocorrência da anáfora fiel, cuja correferência está no nome nuclear do sintagma. Repete-se o sintagma ‘caroco’, que é introduzido no processo de referenciação pelo pronome demonstrativo ‘aquele’. Esse excerto exemplifica o que Apotheloz et alii (2003 apud CAVALCANTE, 2003, p 131) denominam como anáfora especificadora, que, segundo o autor, ocorre quando um maior refinamento da categorização mostra-se necessário.

estava quase curado e poderia competir **a turnê de skatismo**. No dia seguinte Rafael vai para casa curado, e começa a treinar para **competição**”.

A **repetição**, ou **recorrência de termos**, é outro mecanismo de reiteração, utilizada para enfatizar ou relembrar um referente. Tem efeitos tanto estilísticos quanto retóricos. Entretanto, Koch e Elias (2012, p. 160) chamam a atenção para a possibilidade do cunho vicioso da repetição, que pode levar a uma interpretação de falta de consciência linguístico-discursiva por parte do produtor.

Os pressupostos anteriormente destacados mostram que partilhamos da acepção de que a reiteração facilita a unidade do texto, já que, responsável pelas retomadas, cria um movimento de volta aos elementos prévios. Frisamos, contudo, que no bojo deste trabalho está o entendimento de que a coesão não ocorre de forma mecânica. Entendendo que a palavra não é uma mera forma de nomear o mundo, defendemos que, pelas escolhas lexicogramaticais, o produtor interage nesse mundo. Portanto, as palavras são escolhidas a partir do *objeto do dizer*, ou seja, a partir do objetivo do falante de dizer algo. E os mecanismos de coesão, bem como os de encadeamento referencial, contribuirão para esse dizer-se no mundo.

Vivemos em um mundo pós-moderno, híbrido, cujas culturas e certezas modificam-se a todo instante através de ações que se dão muito mais através da palavra – da palavra enquanto ação. De acordo com Giddens (1991, p 45), “A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes”, ressignificando sujeitos e papéis.

Esse hibridismo e os novos papéis sociais (HALL, 2006) alcançam a escola pelo viés dos seus sujeitos – professores e alunos, ressignificados.

Pressupostos metodológicos

Pelo propósito comunicativo deste trabalho, concentramos nossa atenção nos dados quantitativos, visando a observar se as utilizações dos recursos anafóricos sugeririam alguma identificação comum nesse grupo analisado. Por outro lado, partindo do pressuposto de que “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999, p. 139), o trabalho é de natureza crítica. Apesar de não generalizar as interpretações, é capaz de sugerir como os dados, de nível micro (nível discursivo), podem estar relacionados ao macro (nível social) (FAIRCLOUGH, 2001). Por essas principais razões, este trabalho orienta-se na pesquisa quali-quantitativa.

Objetivando pesquisar como se dão as relações anafóricas no texto de alunos de uma escola da Zona Norte, subúrbio do Rio de Janeiro, recolhemos nove resumos de alunos de 9.º ano da referida escola, solicitando que o professor regente da turma selecionasse os textos considerados mais bem avaliados. Por tratar-se de um estudo seminal, optamos por analisar apenas uma turma e uma unidade escolar, evitando muitas variáveis, como diferenças metodológicas, diferenças de idade (as turmas são agrupadas por ano de nascimento) e de contexto sociocultural (periferias apresentam singularidades). Visando a preservar a identidade dos estudantes, as redações foram identificadas numericamente, recebendo, aleatoriamente, a nomenclatura “Texto 1” a “Texto 9”.

Os textos foram produzidos a partir do enunciado proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro: “Escolha um dos livros que você leu neste bimestre e escreva resumidamente a sua história, de acordo com a estrutura da narrativa (situação inicial; conflito gerador; clímax e desfecho)”.

As produções selecionadas foram analisadas pelo viés dos encadeamentos referenciais. Como estratégia de estudo, optamos por mapear todos os mecanismos escolhidos pelos produtores a fim de conhecer as sequências referenciais e o nível de proficiência desses alunos em relação ao texto. Optamos por avaliar não o número, mas o percentual das ocorrências de estratégias de encadeamento referencial, visto que havia redações mais extensas, o que, naturalmente, aumentaria o número de ocorrências coesivas.

Esses pressupostos metodológicos parecem ter-se adequado aos nossos objetivos, visto que as análises parecem responder perguntas, levantar questões e possibilitar implicações e encaminhamentos à pesquisa.

Análise e discussão de dados

Ao mapear os dados desta pesquisa, estudamos quais estratégias eram mais recorrentes nas escolhas dos recursos coesivos dos produtores e quais eram menos recorrentes. Nosso objetivo foi saber se haveria um padrão nessas escolhas coesivas e o que ele poderia sugerir, caso surgisse. Os resultados apontam uma tendência no encadeamento referencial do *corpus*, mesmo após confirmar diferenças nos níveis de proficiência dos produtores, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Mapeamento dos recursos para encadeamento referencial

Estratégias	Nomes próprios	Elipse	Possessivo	Nomes comuns	Reto	Oblíquo	Relativo	Demonstrativo	Adv. lugar	Totais	%
Texto 1	32	12		4	4	1	2			55	13%
Texto 2	5	8	13	4	3	3	3		2	41	9%
Texto 3	8	14	13	10	0	1		1		47	11%
Texto 4	16	9	5	6	8	4	3	1	1	54	12%
Texto 5	7	11	7	9	9	6	2			56	13%
Texto 6	2	11	9	15	15	2	0	0	0	54	12%
Texto 7	0	1	0	9	9	0	0	0	0	19	4%
Texto 8	15	7	12	14	13	0	2	3	1	67	15%
Texto 9	16	4	8	3	5	5	2		0	43	10%
Totais	101	77	67	74	66	22	14	5	3	436	100%
%	23%	17%	15%	17%	15%	5%	3%	1%	1%	100%	

A análise do *corpus* indica que quase todos os produtores iniciam o encadeamento anafórico com sintagmas nominais (SN) indefinidos, como em “um adolescente chama-

do Verne” (texto 4); “havia um lugar chamado Arvoredo” (idem); e “Houve um passeio na escola” (texto 5). Mesmo o texto considerado menos complexo em nível gramatical apresenta tal domínio de inserção de novos referentes: “tinha um pirata, do mal” (texto 7).

Os textos iniciados com SN definidos apresentam estratégias discursivas que demonstram mais fluência textual. Ainda assim, a estratégia foi adotada por cinco dos nove produtores, o que equivale a 56% dos textos. Podemos verificar textos iniciados com SN definido tanto em textos mais complexos, como em “**Os personagens principais** do livro *Fallen*, escrito pela autora Luren Kate, são **Luce, Daniel e Cam.**” (texto 1, um dos poucos que apresenta encapsulamento catafórico); como em “O livro que eu li foi **‘xixi na cama’** do autor Drummond Andrade” (texto 2, que apenas sugere uma retomada do enunciado da questão “Escolha um dos livros que você leu neste bimestre...”).

Esse primeiro achado revela que os produtores apresentam consciência linguística mínima, mesmo que trazida da fala, para utilizar a expressão indefinida e a definida. Além deste primeiro achado, ao mapear as estratégias de retomada no *corpus*, destacaram-se outros padrões, que, por preferência organizacional, estarão sequenciados a seguir.

Da repetição dos nomes próprios e dos oblíquos

De todos os recursos coesivos observados nos encadeamentos, o mais utilizado foi o de repetição de nomes próprios: 23% das ocorrências.

Essa repetição sugere dificuldade na escolha do oblíquo como estratégia discursiva. Exemplo disso é o texto 8, que, apesar de apontado como o texto que apresenta estratégias coesivas mais diferenciadas, é também o que mais repete nomes próprios e, em contrapartida, um dos poucos que não se utiliza de oblíquos. Além disso, percebemos que o texto que mais utiliza os oblíquos é proporcionalmente o que menos repete os nomes próprios no encadeamento referencial (texto 5), conforme Tabela 2:

Tabela 2. Nomes próprios versus pronomes do caso oblíquo

	Nomes próprios repetidos	Nomes próprios: porcentagem	Oblíquos utilizados nos textos	Oblíquos: porcentagem
Texto 1	32	32%	1	5%
Texto 2	5	5%	3	14%
Texto 3	8	8%	1	5%
Texto 4	16	16%	4	18%
Texto 5	7	7%	6	27%
Texto 6	2	0%	2	0%
Texto 7	0	2%	0	9%
Texto 8	15	0%	0	0%
Texto 9	16	15%	5	0%
Totais	101	16%	22	23%
Totais em porcentagem	23%	100%	5%	100%

A principal pista de que a repetição dos nomes próprios é resultado da carência do uso do oblíquo vem do próprio mapeamento, que mostra apenas 5% de uso de oblíquo no total geral das redações (Tabela 1).

Da elipse

A elipse é uma estratégia coesiva que visa à reiteração e evita que se recorra a repetições não funcionais. Apesar disso, é um recurso que precisa ser utilizado com consciência discursiva: seu uso irrefletido pode levar a ambiguidades ou à perda do referencial, tornando o texto mais oneroso.

Nos dados linguísticos analisados, a elipse foi o segundo recurso mais recorrente, representando 17% das escolhas, dado que leva a duas possibilidades de discussão. O alto índice de elipse sugere que:

ela ocorre como estratégia para a não repetição do uso dos pronomes/reto e dos substantivos próprio/comum, recursos já exaustivamente usados pelos produtores;

os produtores demonstram um conhecimento discursivo do uso desse fenômeno.

Os dados não dão pistas para interpretarmos que o uso da elipse esteja ligado diretamente à falta de outros recursos, nem mesmo apontam para um baixo nível de proficiência. E, para demonstrar como chegamos a essa interpretação, selecionamos para a Tabela 3, a seguir, o mapeamento de três produções, a título de comparação.

Tabela 3. Elipses nos textos

	Texto 5	Porcentagem	Texto 8	porcentagem	Texto 9	porcentagem
Elipse	11	19%	16	24%	16	34%
Substantivo comum	9	16%	14	21%	8	17%
Pronome reto	9	16%	13	19%	5	11%
Nome próprio	7	12%	12	18%	5	11%
Possessivo	7	12%	7	10%	4	9%
Pronome oblíquo	6	11%	3	4%	3	6%
Pronome relativo	2	4%	2	3%	2	4%
Catáforas	2	4%	1	1%	1	2%
Encapsulamento	1	2%	0	0%	0	0%
Totais	56	100%	68	100%	47	100%

O texto 5, cuja maior recorrência é de elipses, é, ao mesmo tempo, um dos textos que mais apresenta variação nos encadeamentos – é o que mais usa pronomes oblíquos, o único que usa estratégia de encapsulamento e é o que mais usa catáforas. Esses produtores, portanto, parecem ter consciência do uso da elipse como ferramenta de coesão e clareza do texto, a despeito do nível de sua proficiência discursiva.

O pronome pessoal do caso reto

No grupo de mecanismos mais utilizados está o pronome pessoal do caso reto, representando 15% dos dados. Contamos a alta incidência dos pronomes retos em praticamente todos os trabalhos. Vejamos alguns exemplos de como esse fenômeno ocorreu.

- (01) Quando **eles** acabaram de descansar **eles** foram em busca do Tesouro perdido, mais tarde **eles** encontraram o Tesouro mas já tinha um pirata, do mal, mais **eles** não deixaram o pirata pegar o tesouro. (Texto 7)
- (02) Esse menino conhecia Laurel mas **ela** não conhecia **ele**, **ele** falou que **ela** uma fada, que aquilo nas costas dela era uma asa e não uma flor, **ele** também disse a **ela** que **ela** era uma fada. (Texto 8)

Dois apontamentos podem ser feitos, a partir dessas pistas linguísticas: 1) a retomada dos referentes pelos pronomes retos não gerou ambiguidade, nem onerou os textos com implícitos; 2) a questão aqui sinalizada não se refere à ausência de um referente, nem à falta de consciência do uso correto dos pronomes e sua adequação; mas refere-se à provável ausência de consciência discursiva quanto à variação dos mecanismos de coesão para a fluidez de um texto.

Dos substantivos comuns e dos pronomes possessivos

Os nomes comuns representam 17% do *corpus* desta análise, e a repetição de pronomes possessivos, 15%, perfazendo, ambos, 32% das estratégias analisadas. Foram vistos aqui, contudo, como um fenômeno de reiteração único, já que apareciam associados.

Os dados sugerem que os produtores têm consciência gramatical do uso dos pronomes possessivos, utilizando-os em momentos e combinações tidos como corretos. Os exemplos abaixo confirmam isso.

- (03) um menino que tinha **seus amigos** como irmãos (Texto 1)
- (04) **Seus amigos** o chamaram para dentro de casa (Texto 1)
- (05) **seu padrasto** começou a incentiva-lo (Texto 3)
- (06) O desespero de sua mãe e **seu padrasto** foi tanto que deixaram Rafael mais nervoso (Texto 3)
- (07) **seu pai** falava filha não vai ele mata as camponesas (Texto 6)
- (08) **Seu pai** muito orgulhoso de sua filha mais velha (Texto 6)

Contudo, o alto índice de aparição do pronome possessivo pode ser mais uma pista da pouca variação lexical dos produtores, já que esteve associado aos nomes comuns também repetidos.

Dos demais pronomes

Os pronomes relativos, indefinidos e demonstrativos, juntos, perfizeram 5% das estratégias de encadeamento. Tal resultado possibilita a interpretação de que os alunos não assimilaram esse conteúdo gramatical plenamente em nível discursivo – não o internalizaram para o uso, de forma a aprofundar seu nível de letramento.

Outro fato linguístico a ser destacado é que os produtores que usaram os pronomes em questão foram os que mais se utilizaram de estratégias diferenciadas para a formulação dos encadeamentos.

Da lexicalização

Um fato linguístico observado no *corpus* é que a diversificação lexical não ocorre nos encadeamentos, quase não aparecendo estratégias como uso de hiperonímia/hiponímia ou de sinonímia; ou, quando ocorrem, são repetidas, sem novas variações, como nos trechos exemplares a seguir.

- (09) “Assim que chega na nova escola avista **Luana** uma menina ruiva e de olhos azuis, a qual o deixa totalmente encantado este sentimento que o tomara cada dia estava mais intenso, enquanto a **ruivinha** não dava-lhe mínima atenção.” (Texto 5)
- (10) “A **ruivinha** catou suas coisas e saiu da escola correndo, com a esperança de vê-lo e entregá-lo uma carta, porém é tarde demais” (idem)

Os dados sugerem, portanto, que a repetição de elipses e substantivos comuns substituem estrategicamente as variações lexicais aqui mencionadas. Vejamos:

- (11) Joca começou a cuidar de **sua mãe** como uma rainha e nunca tinha cuidado tão bem de **sua mãe**, mas era tarde, **sua mãe** veio a falecer semana depois.” (Texto 2)

Elementos catafóricos e encapsulamento.

Elementos catafóricos e rotulagem foram encontrados apenas em textos considerados mais complexos (com recursos coesivos mais variados). Os exemplos abaixo são de cataforas em um texto com variados recursos coesivos nos encadeamentos.

- (12) A história se desenvolve com o primeiro dia de aula de **André**, um **rapaz** de dezesseis anos, em sua nova cidade, Rio de Janeiro. (Texto 5)
- (13) André faz o **discurso**: “**Peço desculpas a todos, mas...acabaram de presenciar o final da história**” (idem)

Já os casos de encapsulamento foram encontrados tanto em textos com recursos de encadeamento variados, quanto nos repetitivos. Um dos casos surgiu no texto 9, avaliado como um dos mais complexos; o segundo, no texto 3, texto com recursos repetitivos.

- (14) Sua primeira missão era fazer o garoto **Radiante** – **um menino de apenas 10 anos** que foi assassinado e que assombra todos os visitantes de um castelo na Inglaterra – atravessar a ponte da vida após a morte. (Texto 9)
- (15) Rafael já estava quase curado e poderia competir a **turnê de skatismo**. No dia seguinte Rafael vai para casa curado, e começa a treinar para **competição** (Texto 3)

Esse caminho de interpretação leva-nos a concluir que todos esses produtores têm potencial discursivo e que precisam, portanto, ser inseridos nas possibilidades dos

recursos coesivos para o aprimoramento de sua textualidade. As análises ora realizadas sugerem que as aulas de Português devem contribuir para a formação de sujeitos discursivamente competentes, para que possam efetivamente participar das diversas situações comunicativas da vida. Nesse sentido, deve-se: 1) propiciar aos alunos de Língua Materna condições de produção para a articulação das ideias, para que, no momento da materialização do discurso, consigam transpor os conteúdos gramaticais para sua função realmente coesiva no texto; 2) oferecer a eles as ferramentas linguísticas necessárias para operações realmente discursivas.

O resultado dessas ações pode ser o enfoque do ensino da coesão textual como um meio de produzir saberes *com* a língua, e não apenas *sobre* a língua. Partindo dessa premissa, os estudos com base sociointeracionistas podem contribuir para que o aluno consiga transpor a atual bifurcação texto *versus* gramática.

Discussão dos dados: texto, competência textual e ideologia.

A coesão em um texto pode ser obtida através de variados procedimentos. Contudo, mais do que uma simples estratégia gramatical, consideramos a coesão textual como uma ferramenta de estratégia discursiva.

Um sujeito não diz apenas pelas palavras. O silêncio também é uma forma de dizer. Quando um aluno ou uma aluna apaga de sua construção discursiva algum recurso, está anunciando algo. E uma estratégia que esses alunos raramente utilizaram nas produções aqui mapeadas foi a de substituição lexical, conforme mostra o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1. *Ranking* das estratégias de retomada



Antunes (2005, p. 97) defende que o recurso de substituição lexical “supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir”. Saber avaliar os efeitos obtidos no uso desses procedimentos é o que constitui a competência textual do produtor. Este, portanto,

é o cerne desta discussão: uma atividade em sala de aula que, mais do que regras, ensine habilidades que possam tornar um texto claro, conciso, persuasivo, menos oneroso – de fato, comunicativo. Levar o aluno a ter consciência linguística de que a repetição de um mesmo recurso, qualquer que seja, pode empobrecer o texto.

Para isso, a prática social do ensino precisa contemplar situações discursivas que simulem o mais próximo possível a realidade dos alunos, visto que o sujeito não vive de frases, ou, ainda, não interage a partir de palavras, mas sim de propósitos comunicativos (ANTUNES, 2005).

Atualmente, interação em sala de aula difere da relação de anos atrás. O sujeito da atualidade e que frequenta a sala de aula leva consigo saberes redimensionados: redimensionamento do tempo, multitarefas, novas formas de comunicação virtual... Isso resulta em textos curtos, em pouco tempo de reflexão. Além disso, as tarefas escolares competem com muitas outras possibilidades de interação/distração neste mundo chamado “glocal”³. São adolescentes questionadores, que entendem suas verdades como parte de suas identificações. Portanto, o ensino de estratégias para a produção textual há que fazer sentido e poder ser incorporada aos saberes híbridos desse aluno.

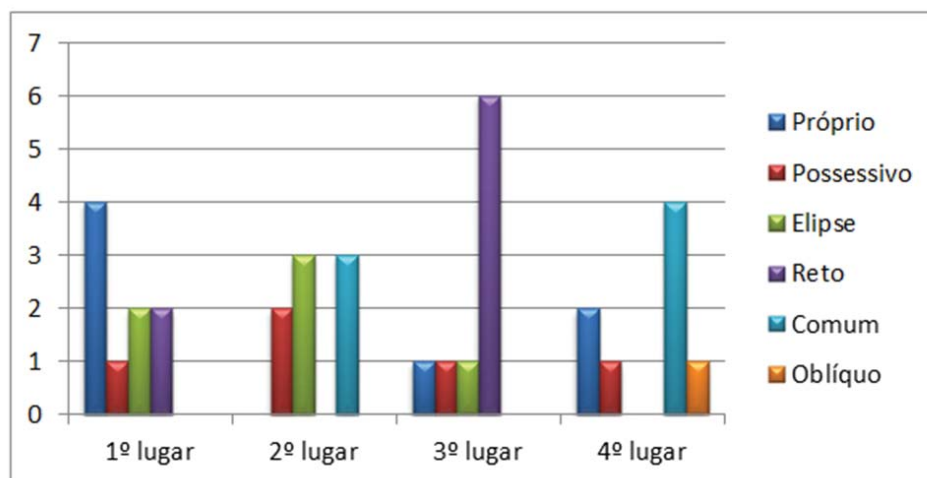
Com o aluno das periferias não parece ser diferente. Nesse contexto globalizado, esse aluno estará imerso nas informações divulgadas ao mundo, com acesso às mídias, cada vez mais popularizadas (HALL, 2006). Possibilitar-lhe, portanto, oportunidades de real inserção às formas produtivas de texto é deixar de marginalizá-lo.

Os dados aqui analisados apontam para um conhecimento prévio desses alunos quanto ao conteúdo gramatical dos pronomes e suas várias categorias, por exemplo, visto que os diversos pronomes aparecem ao menos uma vez em 77% dos textos. Contudo, os (demais/diversos) pronomes parecem não ter sido internalizados pelos alunos como gama de estratégia discursiva, a ponto de serem utilizados mais vezes como ferramentas para a construção do encadeamento referencial de seus textos.

Além desse achado, o mapeamento realizado por categorias coesivas foi útil para percebermos os diferentes níveis de letramento desses alunos. Se, de forma geral, as estratégias mais utilizadas foram a repetição de nomes próprios, das elipses e dos pronomes retos, por outro lado, esse ranking muda se olharmos cada texto isoladamente.

³ Termo refere-se à apropriação dos aspectos da globalização pelas vivências próximas, sendo, simultaneamente, global e local.

Gráfico 2. *Ranking* das estratégias por produções



As variações das escolhas estratégicas por texto vistas no gráfico 1.1 acima são tanto esperadas quanto esclarecedoras. Esperadas porque sabemos que cada aluno é forjado a partir de uma história tanto na educação formal (já que esse aluno vem de professores, escolas e metodologias diferentes) quanto de inclinações pessoais distintas. Assim, um estudo que não observasse essas particularidades nos textos, e os limitasse a números e percentuais, não seria de fato um estudo de base qualitativa.

Estes dados gerais e específicos das produções contribuem respectivamente para entendermos que:

- é produtor olhar para os dados gerais, pois saber que a maior parte dos alunos utilizou-se principalmente da repetição de nomes próprios contribui para estratégias metodológicas para a turma como um todo;
- é eficiente observar cada um desses textos, para entender suas peculiaridades e suas necessidades para o desenvolvimento de novas habilidades discursivas.

Teremos, como um exemplo dessa particularidade, o texto 2, que se utilizou principalmente de pronomes possessivos, seguidos de repetição de nomes comuns. Essa estratégia sugere que o texto pouco caracteriza os personagens, por exemplo. Ao revermos esse texto, confirmamos que ele dá ênfase apenas à personagem principal e constrói seu resumo de modo superficial discursiva e sintaticamente.

Observar essas peculiaridades faz-nos ver, também, que o texto 7 acompanha o ranking do mapeamento geral, preferindo o uso dos pronomes pessoais retos e dos substantivos comuns; entretanto, faz dessas suas únicas ferramentas para manter a coesão de seu texto.

Sobre a estrutura desses textos, observamos que a superestrutura solicitada foi a narrativa (foi-lhes solicitado o resumo de um livro lido). Apesar disso, quase 70% das sequências valem-se da composição descrição + narração.

Enfatizamos, contudo, o achado de que os elementos extratextuais não parecem estar ligados ao domínio discursivo nesta análise, visto, por exemplo, que um dos textos mais complexos, o texto 9, não faz *link* metalinguístico, indo diretamente para o resumo.

As características do gênero resenha apontavam para algo ensinado aos alunos, pois o padrão de metalinguagem, inserido nos textos através do título do livro e do nome do autor, não se associava à diversidade satisfatória de elementos encadeados, o que foi confirmado – em conversa informal com o professor regente da turma, ele confirmou ter solicitado oralmente que os alunos inserissem em seus textos tais dados.

Na estrutura textual, os produtores valem-se da descrição como estratégia para inserir os personagens. Podem ter usado esse recurso para familiarizar o leitor com esses personagens, por confundirem estado inicial da narrativa com descrição dos personagens; ou, ainda, simplesmente por não dominarem o gênero resumo.

Apesar de não evocadas inicialmente no presente estudo, essas características globais do gênero por eles produzido foram marcantes a ponto de confirmar saberes ainda necessários a esses alunos, a fim de que desenvolvam suas competências linguísticas. E isso se ensina.

Algumas considerações

O objetivo deste trabalho não foi questionar a textualidade dos produtores, visto que todos os trabalhos apresentavam textualidade e, no geral, não apresentam ambiguidade, nem falta de referente. O objetivo deste trabalho não foi apenas quantificar o total dos recursos coesivos nos encadeamentos no *corpus*, mas, principalmente observar *como* essas escolhas se davam na particularidade dos textos.

A escolha dos mecanismos de coesão como procedimento metodológico deu-se por dois aspectos: a) são pouco abordados na sala de aula, em nível discursivo; b) podem dar aos alunos oportunidade real de inserção social, seja através de aprofundamento de estudos que conheçam as características linguístico-discursivas do grupo, seja através de (re)formulações de estratégias de ensinagem, a partir desse conhecimento. Com esses objetivos e essa metodologia, chegamos a algumas interpretações:

As três estratégias mais recorrentes para a retomada de referentes, visando ao encadeamento coesivo dos textos aqui discutidos, foram a utilização de nomes próprios (repetidos), de elipse e de nomes comuns (repetidos), perfazendo um total de 57% do *corpus*. Os pronomes reto e possessivo somaram 30% do *corpus*, contra 10% dos demais pronomes. Apesar do índice considerável de repetição desses mecanismos, eles foram utilizados adequadamente, sem que se possibilitassem ambiguidades ou falta de referente.

Contudo, tal fato linguístico pode apontar também para a escassez de um repertório lexical ampliado, que possibilitasse aos produtores a variação de estratégias como o uso de hiperonímia/hiponímia, ou sinonímia. Esse pode ser um nicho para trabalhos que delimitem como tema de investigação as retomadas a partir de lexicalização como ferramenta de coesão; ou propostas didáticas com esse enfoque.

A segunda interpretação que demos aos dados, desta vez em relação ao gênero, é que os textos não parecem ter respondido plenamente ao comando da SME, fugindo ao tipo/gênero solicitado, adicionando-lhes características de outros gêneros.

Conhecer, enfim, o padrão discursivo dos alunos dessas zonas de exclusão pode jogar luz sobre um tipo de exclusão que perpassa os demais. Trata-se da exclusão do texto coeso e coerente, que acaba impossibilitando o acesso desse aluno a outras esferas sócio-

-culturais, financeiras e mesmo acadêmicas, mas pode também viabilizar materialidade didático-metodológica para os professores de língua(gens), o que possibilitará a esses alunos inserção real nas diversas formas de intervir e participar do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

CONTE, M. Encapsulamento. In: CAVALCANTE, M. M. et al. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, L; KOCH, I. *Linguística Textual: Introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCIS, G. *Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais*. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KOCH, I. G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. *Ler e escrever: -- estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012

VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.