

REFERENCIAÇÃO E LÍNGUA MATERNA: O USO DA ANÁFORA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS FALADOS E ESCRITOS

Mary Jane Dias da Silva*

A orientação dos PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹ –, documento que propõe as diretrizes para o ensino de língua portuguesa nas próximas décadas, destaca a adoção do texto oral ou escrito como unidade básica do ensino de língua portuguesa, e os usos das modalidades oral e escrita na sala de aula como aspectos importantes na construção do conhecimento sobre língua. Esta orientação é respaldada pelos estudos sobre as relações entre fala e escrita que vêm abrindo espaço para uma reflexão acerca do que temos considerado importante nas nossas práticas pedagógicas no ensino da língua materna.

E. Franchi (1984) destaca as atividades de reflexão do aluno sobre suas atividades com a escrita, e como nestas fica claro o processo de construção do próprio conhecimento que leva à escrita; nesse processo, a fala aparece como uma espécie de mediadora da escrita. Já Marcuschi acredita que “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma à outra nas diversas fases de aquisição da escrita (1997, p.43)”. Kleiman (1995a), quando contrapõe um modelo alternativo - *modelo ideológico de letramento* – ao modelo autônomo (STREET, 1984, 1993), destaca que a existência de interfaces entre práticas orais e escrita é prevista e que a preocupação em caracterizá-las deve considerar tanto a perspectiva das diferenças, como das semelhanças, das quais estas modalidades compartilham. Considerando que os textos orais e escritos possuem características lexicais e sintáticas diferenciadas, a autora acredita que, para ser coerente com os objetivos visados pela escola, “o ensino teria que estar baseado num conhecimento contrastivo das duas modalidades (idem, p.46).

As atividades de produção e compreensão textual nas duas modalidades concorrem também para o desenvolvimento de habilidades no domínio da língua. Segundo Marcuschi, “a compreensão é um dos aspectos básicos no domínio da língua (1996, p.64)”, pois, enquanto atividade cognitiva, está presente nos processos de produção e de recepção da linguagem verbal seja escrita ou falada. Seu desenvolvimento repercute no aprendizado da leitura e da escrita, que ligados aos domínios de uso da língua vão se constituir em pré-requisitos indispensáveis para acessarem os conhecimentos que a escola proporciona em culturas letradas como a nossa. Kleiman (1995b) descreve vários aspectos que constituem a leitura, acreditando que o conhecimento dos aspectos e das diversas estratégias envolvidas neste processo são fundamentais para uma ação pedagógica mais fundamentada e portanto

¹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Português*, Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998. , é um documento elaborado por um grupo de lingüistas que se traduz numa proposta de reorientação curricular apresentada pela SEF às secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores e outras instituições voltadas para a pesquisa na área educacional. A finalidade é que estes Parâmetros se constituam em uma referência para as discussões curriculares na área de ensino de língua portuguesa.

*UNIT- Universidade Tiradentes

mais conseqüente. Dentre elas destacam-se as estratégias cognitivas que, regendo comportamentos automáticos do leitor, contribuem para a construção da coerência local do texto.

Partindo da noção de inferência, Marcuschi vai conceituar compreensão como sendo uma

atividade cognitiva que realizamos quando reunimos informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas (...) Nestas atividades partimos de informações textuais que o autor ou falante nos dá no seu discurso e de informações não contextuais, que, como leitores / ouvintes, colocamos nos textos ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido (idem,p.67).

Por ser uma habilidade cognitiva inata, não transmitida geneticamente pelo homem, deve ser incentivada na escola, pois trata-se de uma atividade que envolve a linguagem e o conhecimento sobre a língua.

Como a língua funciona através de textos, e através deles se compreende sua organização, entendemos que o conhecimento de fatos da língua na atividade discursiva é fundamental para uma abordagem mais voltada para a compreensão da produção da linguagem e do que ela representa nas práticas pedagógicas. Tomando a linguagem através do seu funcionamento, torna-se possível compreender fenômenos presentes no ato interlocutivo, como os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro e o conhecimento de mundo de que são portadores. Assim, para fundamentar o trabalho lingüístico é necessário conhecê-los, pois estes elementos estão presentes no processo de significação e se constituem na e pela atividade lingüística.

Este trabalho volta-se para um aspecto da textualidade. Nele, procuro compreender como ocorre a construção do significado nas interações com textos narrativos orais e escritos através de um dos processos de referenciação. Ligada ao fenômeno da compreensão textual, a organização referencial é aspecto central da textualidade, pois não só contribui, como concorre para a coerência discursiva. Segundo Sanford & Garrod “o processo de resolução da referência é essencial em qualquer estudo que busque dar conta da compreensão textual (1982, apud MARCUSCHI, 1998,p.1)”, sendo fundamental no processamento textual, seja ele de compreensão ou de produção.

Como são diversificadas as estratégias de construção referencial, delimitamos nosso trabalho à análise da estratégia pronominal, ou uso dos anafóricos na construção da progressão referencial. A lingüística textual tem tratado esta estratégia no quadro das estratégias que promovem os elos coesivos ou que constituem a coesão textual, como é o caso de Halliday e Hasan (1976), quando a colocam dentre as estratégias de referência. No entanto, o uso dos pronomes, na perspectiva da referenciação, responde não só pela coesão, mas também pela coerência do texto, pois são úteis nas construções e nos encaminhamentos dos significados que permeiam toda a atividade discursiva.

Considerada por Kato como uma das mais importantes estratégias “para extrair o sentido de um texto(1995, p.95)”, as anáforas pronominais “conferem a correta interpretação referencial dos elementos pronominais nele existentes (idem)”. Esta estratégia representa no processo de interação com textos orais ou escritos a escolha de possíveis antecedentes para a compreensão do texto e isto, segundo Webber, “requer do leitor

sofisticadas habilidades sintáticas, semânticas, pragmáticas e inferenciais (1980, apud KATO: idem)”. Tais habilidades fazem parte do processo de compreensão e produção de textos e por esta razão devem ser desenvolvidas mediante abordagens específicas pelo professor.

A adequação do trabalho às diretrizes dos PCNs está em discutir um aspecto da língua presente na fala e na escrita, pois vem responder a possíveis questões relativas ao processo anafórico - utilização da estratégia pronominal – na produção e compreensão de textos falados e escritos, devido ao importante papel que esse processo desempenha nas atividades de compreensão e construção de texto. Mas sobretudo a temática volta-se para uma questão central no próprio ensino que é a produção textual.

Assim, este trabalho procura descrever e analisar a organização referencial a partir da utilização da estratégia pronominal em textos narrativos falados e escritos e discutir como o uso desta estratégia de processamento textual concorre para a compreensão do processo discursivo na fala e na escrita. Para tanto, partimos de uma amostra de 50% de um *corpus* de quarenta e oito narrativas, onde metade são textos escritos e a outra metade textos falados, coletados ao longo do segundo semestre de 1999, num escola particular do município de Aracaju. Para o registro dos textos foram definidos alguns critérios: os escritos foram digitados na íntegra, respeitando a formatação original; já os textos falados, foram transcritos obedecendo os critérios definidos por Koch (1993,p.73).

Nos detivemos na análise das relações anafóricas com sentido restrito, ou seja, aquelas anáforas baseadas em termos mencionados no cotexto, e com sentido amplo, ou seja, aquelas anáforas cujo traço marcante é a ausência de antecedentes explícitos na cotextualidade. Ambas são definidas respectivamente por Marcuschi (1998, p.1) como retomada correferencial por pronominalização correferencial e como construção referencial por inferenciação baseada em representações mentais sem retomada nem correferencialidade. Para que a compreensão da anáfora, partimos de alguns critérios estabelecidos por Heine (1991) que define três princípios básicos para sua leitura. São eles: organização sintática, os conteúdos semânticos e as contextualizações pragmáticas.

Para compreender o processo de referenciação nos textos falados e escritos temos primeiro que partir de uma noção de língua como atividade dialógica, constitutiva (FRANCHI:1977, POSSENTI:1988), com a qual construímos os mais diversos sentidos; como atividade cognitiva com a qual representamos o mundo e expressamos idéias, sentimentos, como ação pela qual interagimos com nossos semelhantes (MARCUSCHI: 1996). Segundo, temos que partir de uma noção de texto. A que adotamos aqui é a definida em Koch (1987).

Esta concepção de texto oferece condições para uma compreensão do funcionamento da língua como resultado da atividade de produtores/receptores de textos orais e escritos, que ao interagirem dentro de condições distintas de produção, operam cooperativamente com conhecimentos diversos para a construção do sentido na comunicação. Aqui consideramos condições de produção não como equivalente apenas às condições físicas de produção, mas envolvendo também as condições cognitivas e pragmáticas em que os textos são produzidos e interpretados. São estas condições que, no nosso entender, vão fundar verdadeiramente os contextos reais que determinam as decisões de estratégias lingüísticas e comunicativas adotadas para a produção de sentido nas atividades de linguagem.

A noção de contexto adotada aqui considera a perspectiva dos participantes e equivale ao que Goodwin & Duranti (1992, apud MARCUSCHI, 1994, p.8) chamam de contexto de processamento. Esta noção compreende, além do contexto físico de produção,

os contextos cognitivos de produção e interpretação. O papel das condições de produção não é tão importantes quanto o que constitui o contexto de interpretação, porque neste incluem-se as “ações praticadas no discurso, as crenças dos indivíduos, seus conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos prévios e o domínio de normas comunicativas (idem,p.9)”. Estes vão se constituir em dados essenciais para uma melhor apropriação do que está sendo comunicado.

A linguística de texto define alguns fatores que concorrem para a textualidade, dentre eles destacamos aqui a coesão e a coerência que dizem respeito aos aspectos semânticos e pragmáticos os quais fundamentam a compreensão da referenciação. Estes conceitos têm sido discutidos por Koch (1987;1989;1995); Koch e Travaglia (1999) .No que concerne ao que ficou estabelecido aqui como texto, estes fatores estão ligados diretamente à organização do sentido, resultado de operações que vão desde a compreensão das sentenças inseridas no discurso - a partir da recuperação dos elos coesivos presentes na superfície do texto -, até o conhecimento de outros textos. Por essa razão é que o processamento textual depende de diversos domínios de conhecimentos, desde o conhecimento do idioma e das formas relacionadas à tipologia textual, até conhecimentos culturais ou prévios daqueles que participam do ato comunicativo, como a leitura e a escrita.

Para efeito de metodologia, coesão e coerência aparecem separadas, mas fazem parte do fenômeno textual como um todo. Segundo Koch,

para que se estabeleçam as relações adequadas entre o conhecimento gerado no texto e o conhecimento de mundo, o conhecimento comum e socioculturalmente partilhado, e as práticas sociais colocadas em ação no processo interativo, faz-se necessário recorrer a estratégias interpretativas, como a inferência e outras estratégias de negociação de sentido (1994, p.8).

A inferência está associada à construção do conhecimento de mundo na adequação interpretativa de produtores e receptores do texto. Ela surge de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor e do ouvinte para efetivar a comunicação. Sendo assim, tudo que concorre, facilita, auxilia, dificulta, possibilita ou impede a interpretabilidade do texto tem a ver com o estabelecimento da coerência. Mas, como é possível perceber, ela não é apenas uma característica do texto, pois depende da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo. Assim como a coerência, todas atividades de processamento textual podem ser vistas como atividades tanto de caráter lingüístico, como de caráter sociocognitivo .

A referenciação como atividade de processamento textual está diretamente ligada à compreensão das sentenças que constituem o texto, de modo que compreendê-la é uma operação fundamental tanto nas atividades de produção de significado na fala ou na escrita, quanto nas atividades de recuperação do significado, na leitura ou na audição. São muitas e variadas as estratégias de continuação textual no plano referencial, mas a nossa análise limita-se à estratégia pronominal ou anáfora pronominal², pois estas anáforas nem sempre

² Lícia Heine em sua dissertação de mestrado *A anáfora no processo de coesão textual* , inédita- UFBa 1991 faz uma retrospectiva do conceito de anáfora em vários autores dentre eles Halliday e Hasan (1976), Pearson e Johnson (1978) e Cornish (1986). Ela identifica, nas definições cotejadas, que o conceito de anáfora está centrado nos critérios de substituição, da identidade ou da retomada de uma palavra através de

recuperam os seus antecedentes imediatos presentes no nível da frase, sendo necessário à sua interpretação captar o texto como um todo, pois dessa forma consegue-se a compreensão do sentido. Para o que pretendemos, partimos de alguns procedimentos gerais dos encadeamentos referenciais que possuem ou não continuidade referencial³.

Tomando o texto de uma perspectiva macro, Marcuschi e Koch admitem que o texto “se organiza e progride com base em dois processos gerais: (1) *sequencialidade* e (2) *topicalidade* (1998, p.169)”. Os autores procuram esclarecer as relações de diferenças e semelhanças entre os dois processos apontados: a sequencialidade ou progressão referencial “ diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada etc, de referentes textuais, tidas como estratégias de designação de referentes (idem)”. Já a topicalidade ou progressão tópica “diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto (idem, p.170)”. Os autores identificam a relação entre sequencialidade e topicalidade como processos distintos, embora complementares.

Constituindo-se na continuidade dos referentes, a progressão referencial vem a ser considerada por Marcuschi “como uma questão de relações anafóricas em sentido amplo (1998, p.6)”. Ele afirma que a concepção sobre o funcionamento anafórico tradicional é uma visão restrita, adequada apenas à análise da frase. Na concepção da gramática gerativo-transformacional, a anáfora é analisada no nível exclusivamente sintático, envolvendo continuidade (retomada) dos referentes, sendo interpretada a partir de um referente explícito e lexicalizado, que prevê a correferencialidade entre os termos. Do ponto de vista da análise textual, baseada na teoria da linguagem como ação, no processo de resolução da anáfora, são considerados além dos aspectos morfossintáticos, os aspectos semântico, e pragmáticos entre outros.

Marcuschi considera que o processo de interpretação da anáfora vai depender de procedimentos de caráter cognitivo-pragmático e de atividades inferenciais:

a idéia de continuidade dos referentes, que a referenciação suscita, no caso da progressão referencial no texto, não implica necessariamente retomada dos mesmos referentes, nem sua manutenção completa. Pois o encadeamento referencial organiza-se num sistema de correlações como uma rede multidimensional (1998:1).

O autor exemplifica este aspecto com a anaforização, pois o procedimento anafórico para ele “exige atividades inferenciais intermediárias retrospectivas ou prospectivas para a

outro termo, como um fenômeno para evitar redundância ou repetição de uma expressão semanticamente atenuada em lugar de uma expressão plena lexicalmente dentro do texto.

³ Marcuschi (1998:1) aponta seis formas de construção referencial no texto:

- a) retomada de referentes por repetição de itens lexicais mantendo a correferencialidade;
- b) retomada de referentes por sinonímia ou paráfrase baseada na significação lexical, mantendo ou não a correferencialidade;
- c) retomada referencial por pronominalização correferencial;
- d) progressão referencial com estratégias realizadas por processos de associação, ou seja, pela anáfora associativa, sem caráter correferencial;
- e) continuidade fundada em processos cognitivos realizados por metáforas, metonímias, meronímias etc., sem correferencialidade;
- f) progressão textual como construção referencial por inferenciação baseada em representações mentais sem retomada nem correferenciação.

interpretação (idem)”. Esta interpretação parte da perspectiva de que a compreensão do texto é um processo no qual o usuário deve recorrer a conhecimentos da sintaxe da língua, da semântica, a conhecimentos de caráter pragmático e cognitivo. Relevante neste processo é o caráter social da língua que efetivamente se dá nas negociações de sentido.

A análise dos dados mostrou que a referenciação, tomada neste estudo a partir da estratégia pronominal, funda-se em processos cognitivos semelhantes nas duas modalidades, divergindo especialmente do ponto de vista formal e da organização discursiva. Colocando tais diferenças numa escala contínua de propriedades, especialmente do ponto de vista do processamento, não se observa uma distinção radical na organização da progressão referencial nas duas modalidades. As variações encontradas em ambas são causadas por diversos fatores de ordem situacional (condições pragmáticas), funcional e lingüística.

Do ponto de vista do processamento, o texto falado caracteriza-se pela fugacidade e isto exige do interlocutor um processamento *on-line*. Como uma atividade interativa, a situação face a face permite ao locutor ‘compartilhar’ a produção discursiva com o ouvinte. Juntamente empenhados na produção do texto, os interlocutores colaboram um com o outro, negociando sentidos, mostrando que planejamento e processamento ocorrem de modo simultâneo em favor da própria atividade comunicativa. São as imposições de ordem comunicacional e funcional que regem a fala, enquanto a que escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, o que, as vezes, pode conflitar com as imposições de ordem funcional. Se por um lado a escrita exige um planejamento anterior, o que possibilita revisões na organização das idéias, por outro, as relações com o contexto situacional refletem as condições pragmáticas e cognitivas da produção, o que concorre para que as formas lingüísticas em funcionamento dependam desse contexto.

O comprometimento com a formulação textual na modalidade falada tem nas pistas prosódicas de entoação e ritmo elementos que facilitam o processamento e contribuem decisivamente para a compreensão do sentido. O uso de marcadores conversacionais, utilizados para estabelecer relações entre enunciados, promover esclarecimentos e encaminhar novas informações, são muito presentes nos textos estudados. Isso mostra que a presença da fala na escrita já parte de um reconhecimento do valor dessas estratégias. Estes aspectos merecem ser destacados devido ao seu caráter peculiar, pois atuam como estratégias interativas nos processos de negociação e nos levam a entender porque a contextualização e a informatização não se gramaticalizam com as mesmas marcas na fala e na escrita. Tal fato justifica a existência da diversidade tanto nas regras sintáticas preferenciais para cada modalidade, como na seleção de itens lexicais para a realização de tarefas idênticas em uma e em outra.

O acentuado investimento na estratégia pronominal e em conhecimentos partilhados para encadeamento dos referentes não ficou apenas circunscrito aos textos falados. Os textos escritos, apesar de apresentarem um encadeamento dos referentes num processo de linearização mais controlado, apresentam uma excessiva utilização da estratégia pronominal e sobretudo da repetição. Na escrita, diferentemente da fala, a repetição do pronome vai criar um distanciamento cada vez maior em relação ao referente, sobrecarregando o leitor, tornando o texto mais difícil de ser compreendido. Esta dificuldade torna-se acentuada pela não identificação de alguns referentes, estado de coisa, ações, fatos, etc, que concorrem para um não estabelecimento de condições onde o leitor/ouvinte possa estabelecer um quadro referencial que o auxilie na interpretação do texto.

A análise mostrou que o uso da estratégia pronominal nos textos narrativos permite um tratamento textual contínuo com manutenção tópica e variação lexical fundadas em dados ideacionais (informativa e de base lexical) cotextualmente introduzidas e especialmente fundadas em dados interacional/interpessoal, de base interativa e cognitiva. É possível aceitar que este fato ocorra com o texto narrativo especialmente por ser um gênero bastante presente nas atividades de linguagem na nossa cultura.

Nas duas modalidades, pôde-se constatar uma correlação entre o gênero textual narrativo, a organização do tópico e a presença da estratégia pronominal, utilizada para sinalização de aspectos relativos ao tópico, como seu desenvolvimento no curso narrativo. Isso nos leva a crer que a compreensão do fenômeno da produção textual depende do que caracteriza o texto enquanto unidade lingüística comunicativa em uso, cuja função é sociocomunicativa. A organização referencial, ou a forma que os referentes vão sendo organizados ao longo do processo discursivo, concorre tanto para a coesão como para a coerência textual, já que os referentes exercem papel principal na constituição e continuidade do sentido no texto.

A leitura das anáforas envolveu procedimentos baseados no contexto partilhado, em atividades inferenciais e na própria atividade textual, que considera os dados anteriores e posteriores para interpretação do quadro anafórico. Quanto a utilização da estratégia pronominal, a análise dos dados mostra que a referenciação ocorre baseada em relações sintáticas, semânticas, pragmáticas, inferenciais e cognitivas. Na perspectiva da progressão referencial, este processo vai ocorrer a partir da retomada de referentes- tópicos principais – e de sua manutenção ao longo do texto envolvendo processos de linearização ou multilinearização dos referentes. Pode-se afirmar que dentro do quadro das relações anafóricas estudadas, há o predomínio de retomadas explícitas do antecedente por pronome – anáforas diretas – com estabilidade e continuidade referencial na escrita e na fala.

Apesar disso, o procedimento anafórico, na construção da progressão referencial nos textos falados e escritos estudados, não ocorre especialmente baseado na correferencialidade, pressuposto da concepção tradicional das relações anafóricas, cuja análise é realizada no nível sintático e frasal. É o caso da presença das anáforas indiretas, presentes em alguns textos falados e escritos. Estas anáforas se caracterizam pela relação não-correferencial, pois retomam referentes construídos no cotexto, proporcionando assim novas referenciações. Fundada em aspectos difusos da cotextualidade ou em processos cognitivos, esta estratégia supõe partilhamento de conhecimentos entre os participantes e apresenta o comportamento anafórico como uma atividade discursiva, já que nela os referentes não são tomados como objetos de mundo, mas como objetos de discurso.

A análise da progressão referencial na fala e na escrita nos leva a confirmar a hipótese de que a construção do sentido nos textos narrativos depende das condições de produção, que não se limita às condições físicas, mas especialmente as condições cognitivas envolvidas no processamento textual. Devido ao grande número de relações anafóricas inferíveis encontradas tanto nos textos falados, quanto nos textos escritos, não há como afirmar que apenas a fala é contextualizada, os textos escritos também refletem o contexto. Tanto em uma como em outra modalidade, a memória foi fundamental como uma das fontes para a contextualização, pois nela encontra-se armazenada uma variedade de conhecimentos que funcionaram como contexto de processamento, essencial nos processos de compreensão dos referidos textos.

Assim, a referenciação, enquanto atividade textual e discursiva, realizada por parte daqueles que se inserem num processo de interação comunicativa, se caracteriza essencialmente por serem os itens lexicais, presentes nos processos referenciais, possuidores de uma significação em sua realização textual, o que exclui o caráter da autonomia da língua. Isto só evidencia que nestes processos, os sujeitos da interação verbal mobilizam diversos sistemas de conhecimentos, que possuem representados na memória, não apenas através da ativação de estratégias textuais, como também de estratégias cognitivas e socio-interacionistas, que são fundadas em conhecimentos socioculturalmente construídos. Com isso, pode-se afirmar que referir é também inferir e destacar a relevância do papel da cultura na produção da significação.

A compreensão do processo de referenciação aqui analisado vem mostrar que a noção estreita de anáfora, delimitada pela realização pronominal e pelo seu caráter restrito às noções compreendidas pela gramática, é insuficiente. Ficou evidenciado que o processamento textual, na perspectiva analisada, requer uma visão ampliada dos procedimentos anafóricos por uma gramática que contemple aspectos complexos quase nunca abordados na prática escolar. Por esta razão é que acreditamos em uma proposta pedagógica que parta do princípio de que a compreensão da língua é mais conseqüente quando se toma a produção e a compreensão textual nas modalidades falada e escrita. Somente a partir da atividade textual e discursiva contextualizada, é possível compreender questões bastante significativas para a compreensão da língua e das suas formas de representação. Como o objetivo da escola é ensinar a ler e a escrever, é importante encarar a sistematização da escrita como dependente da apropriação do conhecimento das funções e dos recursos da língua e estes devem ser ensinados no processo de interação comunicativa, onde a compreensão e a produção de textos sejam vistos dentro de um contexto de práticas comunicativas.

Os resultados da pesquisa mostram que as hipóteses de construção dos textos escritos partem dos conhecimentos do texto oral, o que caracteriza as operações realizadas pelo sujeito na atividade discursiva como um processo da própria consciência do objeto lingüístico e da construção da língua. As anáforas aqui estudadas servem de exemplo de como são recursos importantes na identificação de tópicos e também no encaminhamento de informações, fundamentais para o quadro interpretativo. A explicitação de referentes tópicos articula-se necessariamente aos conteúdos que constituem o quadro referencial para identificação e desenvolvimento dos tópicos referencial e discursivo (predicações, ações e fatos, etc.), pois funda as condições de textualidade. Por esta razão, é necessário que o aluno desenvolva habilidades verbais e analíticas diversificadas para apropriá-las aos planos formal (coesão) e lógico-semântico-conceitual (coerência) nos processos de compreensão e produção textual.

Na interface de texto orais e escritos é importante considerar a variedade de estratégias utilizadas nos processos de significação, a diversidade presente nas duas modalidades e como elas se relacionam ao contexto de uso. Como ficou evidenciado pela leitura dos dados, as formas lingüísticas em funcionamento refletem as condições pragmáticas e cognitivas envolvidas na comunicação, estes devem ser apropriados de forma específica na produção escrita em função de situações mais definidas a partir do próprio receptor dos textos. Assim, os textos escritos devem compreender informações e nexos entre as frases para que o leitor não fique sobrecarregado e consiga equilibrar informações dadas e informações inferíveis.

REFERÊNCIA

- FRANCHI, Egle. – **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- HEINE, Lícia. **A anáfora no processo de coesão textual.** Dissertação de mestrado defendida na UFBA, 1991. Inédita.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. (a)
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 4. ed. Campinas: Pontes, 1995 (b)
- KOCH, Ingedore V. - **Argumentação e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987
- _____. **A Inter- ação pela linguagem.** São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Coesão e coerência: verso e reverso.** MORPHÉ, 9/10 Universidade Autónoma de Puebla. 1994 p.309-320.
- _____. & TRAVAGLIA, Luiz C. A – **A Coerência Textual.** 6. ed. São Paulo: Contexto 1995.
- _____. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez editora 1999.
- MARCUSCHI, Luiz A – **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1ª e 2ª graus: uma visão crítica.** Trabalhos de Lingüística Aplicada n.30, Campinas:: IEL, 1997.
- _____. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto.** Texto da conferência pronunciada no Encontro de Leitura da UFG- Go, 1996.
- _____. **Nove teses para a reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua a propósito dos “parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa no 1º grau menor”.** Revista da AMPOLL, 1998.
- _____. **Contextualização e Explicitude na relação entre fala e escrita.** Anais do I Encontro Nacional sobre língua falada e ensino, UFAL, 1994.
- _____. **Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito.** Anais do III Encontro de Língua Falada e Ensino, 1999.
- _____. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro.** Trabalho apresentado no Colóquio Internacional de Língua Portuguesa realizado em Berlim. Março de 1998
- _____. & KOCH, Ingedore V. **Processos de referenciação na produção discursiva.** Revista **D.E.L.T.A** n.14, 1997.
- POSSENTI, Sírio – **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras e ALB, 1997
- _____. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

