**A REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE POTENGI – CE**

Roberto Claudio Bento da Silva

Professor da rede estadual do Ceará. Mestre em Educação pela UFJF e Mestrando em Letras pela UERN.

robertoclaudiobento@yahoo.com.br

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Doutora em Linguística pela UFRN. Professora do Programa de pós Graduação em Letras da UERN – Campus Pau do Ferros - RN

socorromvitoria@gmail.com

Resumo: O presente trabalho surgiu de uma inquietação nossa enquanto professor de língua materna no ensino fundamental, e tem como objetivo refletir sobre as estratégias que os alunos utilizam para introduzir referentes no modelo textual. Para tanto, foram selecionados cinco textos produzidos por alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Ceará. As produções aconteceram a partir da aplicação de uma sequência didática, com base nas ideias desenvolvidas por Schenewly, Noverraz e Dolz (2004) em que foi trabalhado com os alunos o gênero textual crônica narrativa. A análise das estratégias (expressão nominal indefinida e anáfora indireta) de introdução de referentes no modelo textual foram realizadas à luz de teóricos como Marcuschi (2008), Koch (2014), Cavalcante (2014), Costa Val (2003) e Lima e Feltes (2013). Percebemos com o presente trabalho que os textos dos alunos dizem muito sobre aspectos que precisam ser abordados pelos professores em suas práticas docentes, tais como: a construção de âncoras que orientem a compreensão de referentes no texto, os aspectos metacognitivo nas atividades de produção textual, a necessidade de criar um contexto adequado à produção, circulação e recepção dos textos dos alunos e finalmente os elementos que povoam as situações de interação discursiva.

**Palavras chave**: Linguística; texto; referenciação; ensino

Abstract: The present work arose from a restlessness of ours as a mother tongue teacher in elementary school, and aims to reflect on the strategies that students use to introduce referents in the textual model. For that, five texts produced by students of the ninth grade of a municipal public school in a city in the interior of Ceará were selected. The productions happened from the application of a didactic sequence, based on the ideas developed by Schenewly, Noverraz and Dolz (2004) in which the chronic textual narrative genre was worked with the students. The analysis of the strategies (indefinite nominal expression and indirect anaphora) of introducing referents in the textual model were carried out in the light of theorists such as Marcuschi (2008), Koch (2014), Cavalcante (2014), Costa Val (2003) and Lima and Feltes (2013). We perceive with the present work that the texts of the students say a lot about aspects that need to be approached by teachers in their teaching practices, such as: the construction of anchors that guide the comprehension of referents in the text, the metacognitive aspects in the activities of textual production, the need to create an adequate context for the production, circulation and reception of students' texts and finally the elements that populate situations of discursive interaction.

Keywords: Linguistics; text; referral; teaching

**Introdução**

As atividades que envolvem a produção escrita em sala de aula, especialmente no ensino fundamental, precisam de uma atenção especial por parte do professor.

Desenvolver as habilidade de produção escrita com os alunos não tem sido tarefa fácil. E se torna mais difícil ainda quando o professor não está antenado com os estudos desenvolvidos, principalmente no âmbito da linguística textual.

Trabalhar a escrita em sala de aula representa um desafio para o professor que tem que elaborar atividades que se mostrem significativas para os alunos, através da criação de situações em que estes tenham ciência sobre o que vão escrever, para quem, em que contexto, sob quais condições, como o seu texto irá circular, qual o objetivo pretendido por ele, dentre outros elementos pragmáticos que interferem na configuração do texto.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as estratégias de introdução de referentes no modelo textual pelos alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada numa cidade do interior do Ceará. Para tanto, foram selecionados cinco textos pertencentes ao gêneros crônica narrativa escritos pelos alunos.

Inicialmente refletimos sobre os processos de referenciação a partir da visão de estudiosos da linguística textual como Koch (2014), Marcuschi (2008), Lima e Feltes (2013) e Cavalcante (2014).

Em seguida refletimos sobre as estratégias de introdução de referentes no modelo textual a partir da visão desses teóricos. E por fim analisamos como estes referentes são introduzidos nos textos escritos pelos alunos, seja através de expressões nominais indefinidas ou de anáforas indiretas, e relacionando este assunto com a necessidade de serem contempladas nas práticas docentes dos professores de língua materna.

Vale salientar que trabalhamos somente a introdução de referentes por meio de expressões nominais indefinidas e de anáfora indiretas.

E por último, tecemos alguns comentários a título de conclusão.

**1. Processo de referenciação**

Ao utilizarmos a língua, oral ou escrita, o fazemos com objetivos determinados. E para tanto, elencamos uma série de referentes que vão “povoar” o nosso discurso, e serão relacionados no texto conforme o objetivo pretendido. Ou seja, a forma como abordamos determinados referentes é uma atitude que revelam um posicionamento nosso enquanto autor em relação aos objetos referidos no texto e que se organizam em função de um projeto de dizer.

Os referentes não são etiquetas do mundo real, mas ideias construídas no processo de interação em que atuam sujeitos construtores de uma realidade no e pelo discurso.

A construção dessa concepção de referente é desenvolvida por estudiosos da linguística textual a partir de meados da década de 1990, especialmente por Mondada e Dubois e Apothéloz e Richler-Beguelin, que, nessa época, questionam a noção de referente na sua visão tradicional, a qual se estendia aos objetos de existência do mundo real, segundo a qual a língua seria um instrumento que serviria para “etiquetar” os objetos da existência real, (Lima e Feltes, 2013).

Para Lima e Feltes (2013), fundamentados nas concepções de Mondada e Dubois (1995), a referência não se relaciona a uma visão cartográfica do mundo em que os elementos estão dados a priori, cabendo à língua estabelecer com eles uma relação de correspondência. Não é papel da língua manter essa fidelidade estabilizada com os elementos do mundo real, mas recriar, através e pelas práticas discursivas, os referentes, enquanto entidades linguísticas subjetivamente construídas (e por isso fluidas em seus limites) nos processos de interação.

Koch (2014, p. 33), com esse mesmo entendimento, afirma que: “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”. Essa forma de reelaboração da realidade está condicionada a um projeto comunicativo por parte do emissor, para o que também conta com a colaboração do receptor no processo de interação.

Para Cavalcante e Lima (2013), os objetos de discursos são construídos na interação e não funcionam como um espelhamento da realidade. Eles são entidades ativadas pelos falantes que os organizam na materialidade textual, em função de um projeto de dizer. Nesse sentido, Marcuschi (2008), defende que a construção da referência se dá na interação interpessoal e com o texto, e que é nesse momento que se constroem os sentidos dos discursos. Para este autor, “a referência é produzida na perspectiva do foco estabelecido. E quando o foco não é estabelecido com clareza, pode haver um desvio de focalização, o que acarreta também uma atribuição referencial inadequada.” (MARCUSCHI, 2008. p. 140)

Podemos, então, encarar o processo de referenciação uma maneira de, através das atividades humanas, linguísticas e cognitivas, atribuírem sentidos aos objetos extramente (Lima e Feltes, 2013). Percebemos, segundo este autor, que, na interação linguística, os objetos de discurso emergem e são caracterizados, individualizados e retomados de forma contínua visando a concretização de um projeto de dizer.

Para tanto, ao estabelecermos uma interação linguística, construímos um movimento dos objetos de discurso que vão se acomodando dentro do texto conforme o propósito comunicativo. Esse é o processo referencial através do qual construímos os sentidos atribuídos aos referentes de forma delimitada, visando atender às características da interação, levando em conta, também, os elementos contextuais que interferem no ato comunicativo, conforme defende Koch (2014) ao afirmar que:

A referenciação constitui assim uma atividades discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas reconstroem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela, interpretamos e construímos nossos mundos por meios da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2014. p. 33).

Percebemos que o ato de referir é um ato condicionado pelo momento de interação e por todos os demais elementos que compõem o contexto comunicativo, incluindo-se aí o perfil do leitor/ouvinte idealizado no ato de produção do discurso. A construção e compreensão dos sentidos atribuídos aos referentes, portanto, exige que os interlocutores recorram constantemente aos conhecimento social, cultural, linguísticos etc. para conseguirem construir os sentidos por ocasião da interação linguística, de forma negociada.

No processo de estruturação dos discursos observamos que o os falantes estão constantemente referindo, organizando e relacionando referentes textuais para tornar inteligível a sua fala diante da audiência que o ouve/ler. Para tanto, ele recorre a algumas estratégias básica, como apontadas por Koch (2014) que são:

a) A construção/ativação de objetos de discurso, que consiste na introdução de um objeto de discurso ainda não presente no texto, de forma que ele passa a ocupar um espaço na memória operacional, representando um nódulo que se mantém em foco no discurso e contribui para a construção do sentido do texto.

b) A reconstrução/reativação de objetos de discurso, que é o processo através do qual um referente já introduzido na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional através de uma forma referencial, mantendo em foco o objeto de discurso.

c) A desfocalização/desativação de objetos de discurso, que ocorre quando um novo objeto é introduzido no texto passando a ocupar o foco do discurso, e o objeto anterior é retirado da memória operacional, ficando em *stand by* e podendo ser reativado a qualquer momento e ocupar a posição focal do texto. (KOCH, 2014. p. 34-6)

Costa Val (2017) divide essa última operação em duas outras: a *disjunção referencial* e a *desfocalização*. Para esta autora, a disjunção consiste em introduzir um outro referente textual na memória discursiva, fazendo com que o referente anterior seja desfocalizado. Esse processo é importante para que se garanta a progressão referencial do texto. No entanto, há que se observar que a introdução de novos referentes no texto não acontece de forma aleatória, mas condicionada pela configuração que assume o discurso, pela necessidade que o contexto de interação impõe aos interlocutores.

A desativação, por sua vez, se refere à atitude de não se referir a determinado objeto de discursos. Provavelmente porque ele já se mostra dispensável à continuidade das ideias, ou não é necessário à progressão referencial por ter ocupado uma posição marginal em relação às ideias veiculadas pelo discurso.

Uma vez introduzidos os objetos de discurso no texto, realizamos retomadas ou esquecemos tais objetos conforme o nosso projeto de dizer. Estas são consideradas estratégias de referenciação, conforme Koch (2014) e Costa Val (2003), e contribuem para a tessitura do texto, através de retomadas de objetos de discurso ao longo do processo de escrita, de forma a manter focalizados os referentes textuais mais relacionados ao núcleo temático do texto e, portanto, que mais contribuem para o projeto comunicativo do autor.

Essas introduções podem se dar de forma não-ancorada, em que um objeto é introduzido pela primeira vez no texto, geralmente, por meio de uma expressão nominal indefinida, ou de forma ancorada, em que ocorrerão por meios de anáforas, nominalizações ou dêixis, conforme se verá no tópico seguinte.

**2. Introdução de referentes no texto**

Segundo Koch (2014), os referentes podem ser introduzidos no modelo textual de duas maneiras: não-ancorado, quando se trata de um objeto totalmente novo. Neste caso ele é introduzido pela primeira vez no discurso, geralmente, através de uma forma indefinida, constituindo, a partir daí, um nódulo que poderá ser retomado mais adiante; ancorado, quando o referente é introduzido de forma definida, como um modelo dado, em virtude de algum tipo de associação pelo contexto. Neste caso, o contexto autoriza a referência a objetos que não foram materializados no cotexto, mas que são facilmente inferíveis.

A introdução ancorada, para Koch (2014) se dá quando:

Sempre que um novo objeto de discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto, ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecido por associação e/ou inferenciação. Estão entre esses casos as chamadas anáfora associativas e as anáforas indiretas de um modo geral. A anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência. Incluem-se, pois, aqui não somente as associações meronímicas, mas também todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado “ingrediente” do outro. (KOCH, 2014. p. 36)

Observamos com Koch que os referentes introduzidos no texto de forma ancorada podem se materializar de duas maneira: primeiro, através de relações meronímicas (hiperônimo/hipônimo), que se caracteriza como anáfora associativa, através de uma relação parte-todo, ou todo-parte, ou, como aponta Koch (2014), através de relações em que um dos elementos é considerado “ingrediente” do outro; segundo, através de anáforas indiretas em que os referentes são introduzidos pela primeira vez no cotexto como elementos já conhecidos, pelo fato de serem facilmente inferíveis pelo contexto em que se dá a interação.

Koch (2014) sugere ainda que sejam incluídos como mais um caso de introdução ancorada as nominalizações, ou seja, as referenciações realizadas por meio de sintagma nominal em que um processo ou um estado, anteriormente, não tinham o caráter de entidade. Seriam estas um tipo de rotulação que se realiza de uma determinada expressão, podendo se dar de forma retrospectiva ou prospectiva.

Temos portanto, conforme Koch (2014), mais uma estratégia de introdução de referentes no modelo textual, que se traduz por meio do uso de expressões nominais que rotulam um processo ou estado significado que ainda não havia sido materializado no texto, ou autorizado pelo contexto e, portanto, ainda não tinham o estatuto de entidade.

Em resumo, podemos afirmar que a introdução de referentes no modelo textual pode se dar de forma:

1. Não-ancorada – introdução de um objeto totalmente novo no modelo textual, constituindo, a partir daí, um nódulo, ou um endereço cognitivo na mente dos interlocutores.
2. Ancorada – introdução de um objeto com base em informações presentes no cotexto ou no contexto de interação. Essa forma ancorada pode se dar através de:
3. Anáfora associativa: estabelecimento de relações meronímicas entre os objetos (hiperônimos ou hipônimos);
4. Anáfora indireta: quando a informação sobre o referente não está materializada no cotexto, mas é facilmente inferível pelo contexto comunicativo;
5. Nominalização: consiste, segundo Koch (2014. p. 66), em “operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado, por uma proposição que, anteriormente não tinha estatuto de entidade.”
6. Dêixis; refere o uso de expressões que remetem a introdução de elementos da situação imediata da interação, os quais só tem sentido em relação ao processo de comunicação. São expressões que remetem às pessoas dos discurso, ao tempo e ao lugar em que se dá a interação.

Após serem introduzidos no modelo textual, os objetos de discurso são organizados visando a concretização da interação. Para que isso aconteça, algumas estratégias de referenciação são adotadas pelo autor, visando fornecer todos os elementos e pistas textuais e contextuais para que o leitor processe adequadamente o texto. Isso se dá por meio de estratégias de retomadas de referentes ao longo do texto visando garantir a textualidade do seu discurso, através do encadeamento dos referentes, e ao mesmo tempo fazer com que suas ideias progridam no texto.

Essas estratégias contribuem para a construção da rede significativa do texto e podem se dar através do uso de anáforas diretas, indiretas e associativas, dêixis, encapsulamentos, nominalizações ou recategorizações. Dentre estas estratégias, analisaremos a introdução de referentes textuais por meio de expressões nominais indefinidas e anáforas indiretas, conforme se verá no tópico seguinte.

**3. Análise da amostra**

Analisaremos aqui as formas de introdução de referentes no modelo textual nas produções escritas pertencentes ao gênero crônica narrativa, realizadas pelos alunos do nono ano ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em Potengi-CE.

A amostra é constituída de cinco textos produzidos pelos alunos em um contexto de ensino-aprendizagem, em que foi aplicada uma sequência didática.

Em primeiro lugar, observamos que, ao iniciar a escrita do texto, os alunos criam personagens e imaginam ações que serão desenvolvidas durante o processo de escrita, construindo assim dois elementos fundamentais para a produção do gênero crônica. No entanto, esse conhecimento que o aluno possui sobre o cenário e os personagens não são compartilhados com o leitor, visando orientá-lo na construção dos sentidos durante o processo de leitura de forma que permita a este realizar inferências, compreender os sentidos não manifestados no cotexto, mas autorizados pelo contexto. Isso pode ser observado nos fragmentos transcritos logo abaixo:

|  |
| --- |
| *(1) “****Ele*** *coloca* ***a coleira*** *n****o cachorro****, chega n****a sua mãe*** *e pergunta:*  *- Mãe posso levar o Lorax para passear?*  *- Claro Diego, mas não demora muito tá?”* (texto 1)  *(2) “Eram exatamente 9: Horas da manhã* ***daquele sábado*** *quando* ***o jovem Pedro*** *resolve sair de casa para ir comprar bebidas para o almoço, pois ele tinha convidado* ***seus amigos*** *para ir beber com ele na sua casa.”* (texto 2)  *(3) “Estava conversando quando fui n****a avenida****, era bem cedo não havia ninguém andando n****as calçadas****.”* (texto 3) |

Os fragmentos acima mostram que os alunos, nessa fase da vida escolar, não tem demonstrado a capacidade de perceber a necessidade de descrever melhor os ambientes e os sujeitos que vão povoar seus textos.

Estes excertos mostram que os alunos introduzem referentes no texto, em muitos casos, por meio de expressões definidas, como se se tratasse de conhecimento já partilhados pelo leitor. É o que se observa pela forma como os referentes grifados nos exemplos acima são introduzidos no texto.

Essa situação nos leva a refletir sobre duas observações que parecem ser importantes quando do trabalho com a produção de textos com os alunos dos anos finais do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio.

A primeira se refere à necessidade de se trabalhar com o aluno a questão de que, nem sempre o conhecimento que ele tem, é também conhecimento do leitor. Ou seja, o leitor não partilha das mesmas informações que o aluno de modo que este precisa descrever melhor os personagens e espaços em seus textos para que o receptor possa conhecê-los a partir da leitura dos mesmos.

Uma segunda questão refere-se à necessidade de se incluir no planejamento do trabalho com a produção de textos uma previsão de circulação destes. É necessário que os alunos tenham ciência de quem será o leitor pretendido por eles, onde seus textos vão circular etc., para que considerem a influência desses elementos na configuração da sua produção. Isso contribuirá para que o aluno preveja uma audiência para o seu texto, superando a visão de que seu único leitor é o professor, que o analisará com o restrito objetivo de atribuir uma nota para fins de aprovação escolar.

Quanto à introdução de referentes no modelo textual, percebemos que os alunos o fazem basicamente através de expressões ora indefinidas, ora definidas. Os exemplos 4 e 5 abaixo mostram a introdução de objetos de discurso através de expressões definidas:

|  |
| --- |
| (4) *Então ele avista* ***um cachorro*** *correndo em direção a rua.*  *Do lado esquerdo vem* ***um senhorzinho*** *numa moto, e do outro,* ***um carro*** *com* ***um homem e uma mulher*** *que parece não calar a boca.* (texto 1)  (5) *“ao chegar lá na delegacia tinha* ***um senhor*** *de cabelos brancos e a aparência um pouco sofrida, vi o delegado e perguntei se podia fazer* ***um boletim.*** *Ele falou:*  *- Só um momento estou atendendo este senhor que acabou de encontrar* ***uma carteira.****”* (texto 4) |

As expressões em destaque são exemplos de introdução de referentes no modelo textual através de expressões indefinidas. O uso dessa estratégia, sempre que se introduz um elemento novo no texto revela, o amadurecimento do aluno no trabalho com a escrita. Isso acontece quando ele desenvolve a capacidade de se colocar como leitor do próprio texto buscando, identificar aspectos a serem melhorados na sua escrita, visando fornecer ao leitor elementos suficientes para a construção dos sentidos. Esse amadurecimento refere a capacidade do aluno em utilizar as estratégias metacognitivas no processo de produção textual.

Outra forma de introduzir referentes no texto se refere o uso de expressões definidas que são caracterizadoras da anáfora indireta.

Há casos de anáforas indiretas em que o aluno consegue construir todos os elementos necessários à autorização da introdução do referente como já conhecido no texto. No entanto, na maioria dos casos, esses elementos não estão materializados no cotexto ou no contexto, o que torna a leitura um processo truncado para o leitor que terá uma tarefa mais árdua no processamento das ideias, e que às vezes, não coincide com as intenções do autor.

Essa situação remete ao que nos alerta Marcuschi (2008) ao defender que a referenciação se estabelece no ato comunicativo em que se requer nesse processo que o foco do texto seja estabelecido com clareza, para que não haja desvios no entendimento do mesmo.

Os elementos que autorizam o uso da anáfora indireta tem maior ocorrência no contexto do que no cotexto, conforme se observam nos fragmentos a seguir:

|  |
| --- |
| *(6) “Estava conversando quando fui* ***na avenida****, era bem cedo não havia ninguém andando* ***nas calçadas****.* ***Da Porta da minha casa*** *que era* ***a segunda da rua*** *até à avenida eu caminhava cerca de 900 Passos, uma vez me dei o trabalho de contar. Rua 101 nº 492 este e o meu endereço.”* (texto 3). |

Os termos em negrito aparecem pela primeira vez no texto de forma determinada. Esta estratégia de introdução de referentes no modelo textual é característico de anáforas indiretas. No entanto, para que os interpretemos dessa forma, é necessário que haja no texto ou no contexto elementos suficientes que autorizem tais inferência. Como diz Marcuschi (2008), é necessário que existam as âncoras textuais que vão orientar o leitor no cáculo do sentido pretendido pelo produtor.

Tais âncoras podem ser observadas nos textos dos alunos, no entanto, elas não aparecem sempre que necessário, de forma que o texto do aluno apresenta bastantes necessidades de descrições, de esclarecimentos, de explicações de referentes que se manifestam na materialidade textual, mas que não estão claramente descritas de modo que o leitor chegue a construir o sentido pretendido pelo autor. Um exemplo de uso adequado da anáfora indireta pode ser observado no exemplo abaixo retirado de um dos textos dos alunos:

|  |
| --- |
| *(7) “Nesta manhã eu resolvi ir da uma volta, me arrumei e fui ao chegar na rua me lembrei que tinha* ***uma conta*** *para pagar más não estava com* ***o boleto*** *no bolso...”* (texto 4).  (8) “*Me recordo que quando eu entrei no ônibus, que sentei e fiquei a olhar pel****a janela****, vi um homem magro...”* (texto 5)  *(9) “Sai da lotérica ligeiro para ir procurar (a carteira) fui em casa para ver se estava lá procurei por toda parte e não a encontrei ai resolvi ir* ***a delegacia*** *fazer um boletim de ocorrência. Ao chegar lá na delegacia tinha um senhor de cabelos brancos e a aparência um pouco sofrida , vi* ***o delegado*** *e perguntei se podia fazer um boletim...”* (texto 3) |

No exemplo (7) observamos que o referente “*o boleto*” foi introduzido no texto pela primeira vez, de forma determinada. Isso aconteceu porque o referente “*uma conta*” funciona como âncora para o cálculo do sentido pretendido pelo autor. O mesmo acontece no exemplo (8) em que “*a janela*” é introduzida de forma definida, porque possui como âncora o referente “*ônibus*”.

O exemplo (9) que apresenta uma situação de perda de uma carteira contendo documentos (e dinheiro), o autor introduz os referentes “*delegacia*” pela primeira vez, de forma determinada, porque o fato relatado funciona como âncora para o cálculo do sentido desse referente. O mesmo acontece com o referente “*delegado*” que se ancora no referente “*delegacia*”.

Observa-se, portanto, nos textos escritos pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, um nível de maturidade ainda incipiente diante da tarefa de produzir uma manifestação escrita, colocando nela os elementos suficientes para orientar o leitor no cálculo do sentido pretendido.

Essa é uma tarefa que deve ser percebida pelo professor a quem cabe a iniciativa de trabalhar atividades em sala que contribuam para o desenvolvimentos dos aspectos metacognitivos dos alunos nos processor de escrita. É uma tarefa que deve ser introduzida e trabalhada com rigor metodológico a fim de que o aluno desenvolva a habilidade de se colocar como leitor do próprio texto, buscando desenvolver as competências e habilidade de leitura e escrita, que vão contribuir para o seu desenvolvimento como aluno, como cidadão, como sujeito que age e interage na busca do conhecimento.

**Conclusão**

As produções textuais desenvolvidas pelos alunos do nono ano do ensino fundamental trazem alguns aspectos que precisam ser conhecidos pelos professores e contemplados no planejamento de atividades a serem aplicadas a esses alunos.

Em primeiro lugar percebemos a necessidade de o professor contemplar no planejamento do trabalho a metacognição nas atividades de escrita, de modo a levar o aluno a amadurecer a capacidade de se colocar como leitor do seu próprio texto, refletindo sobre as suas atividades de escrita através do olhar de um leitor atento.

Um segundo aspecto a ser observado se refere à necessidade de o alunos descrever os objetos de discurso de forma clara para orientar o leitor diante da tarefa de processar adequadamente o discurso do aluno. Neste sentido, merece atenção o uso de anáforas indiretas pelos alunos nas atividades de escrita, as quais devem estar ancoradas em elementos sejam estes do cotexto ou do contexto de interação.

Em terceiro lugar, os alunos precisam eleger um núcleo temático sobre o qual irão produzir seus texto, de forma que possam produzir e organizar informações de forma coerente com o seu projeto de dizer.

E finalmente, é necessário que o professor trabalhe com os alunos as estratégias de introdução de referentes no modelo textual, de forma não-ancorada, que deve acontecer por meio do uso de expressões nominais indefinidas; ou de forma ancorada, o que geralmente se dá pelo uso de anáforas indiretas.

Essas estratégias não tem sido observadas na escrita dos alunos, conforme se pode observar nos excertos acima, em que mostramos as formas de introdução de referente no modelo textual pelos alunos, a partir do *corpus* analisado, em que se observa a predominância de referentes não ancorados e de anáforas indiretas, sendo que estas últimas muitas vezes não se ancoram em elementos claros do contexto de interação.

Observamos que os alunos introduzem uma grande quantidade de referentes no modelo textual. Muitos destes não são descritos e explorados o suficiente para que o leitor construa a imagem dos mesmos por meio da leitura.

Esta característica dos textos dos alunos parece contribuir para que eles introduzam uma quantidade significativa de referentes no modelo textual, o que não aconteceria, acreditamos, se eles tivessem a preocupação de descrever detalhadamente esses referentes para que ficassem claros para o leitor.

Essas situações, conforme já apontado, demandam do professor uma apuração das dificuldades apresentadas pelos alunos para contemplá-las nas suas práticas de sala de aula com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes.

**Referências**

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. (Orgs). **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo, Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs.). **Referencialção: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA VAL, M. G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**. São Paulo, Autêntica, 2003.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras**. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães. LIMA, Silvana Maria Calixto de. (Orgs). **Referenciação: Teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, Análise de Gênero e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial,2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.*et al,* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.