

Walisson Dodó

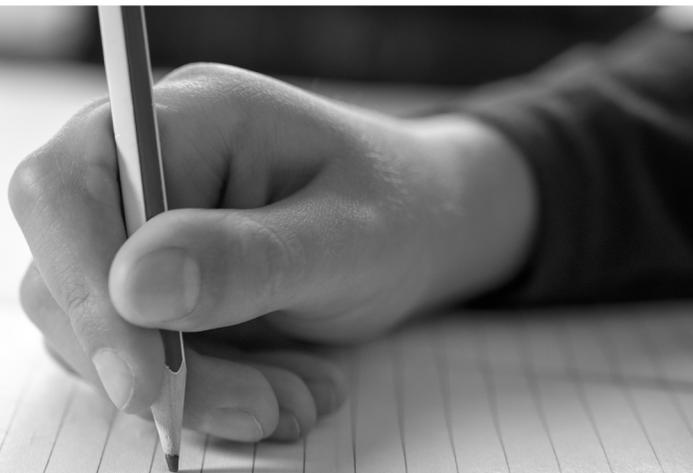
A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS do ensino médio

**Atena**
Editora
Ano 2023



Walisson Dodó

A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS do ensino médio



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

A coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Walisson Dodó

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D646	Dodó, Walisson A coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio / Walisson Dodó. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1078-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.782230202 1. Ensino médio. 2. Educação. 3. Livros didáticos. I. Dodó, Walisson. II. Título. CDD 373
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A meu pai (*in memoriam*)

INTRODUÇÃO	1
Justificativa	2
Organização do trabalho.....	8
A PRÁTICA DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA – O CUIDADO COM O LIVRO DIDÁTICO	10
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SITUANDO O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	15
Língua e Texto	18
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO: A SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	21
As condições de produção	22
O conteúdo temático	25
O empréstimo do intertexto	25
O folhado textual.....	26
A coesão nominal	28
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
Método de abordagem.....	44
Método de procedimento	44
Tipo de pesquisa	44
Procedimentos para a coleta do corpus.....	44
Delimitação do universo	44
Procedimento para a coleta e análise de dados	45
ANÁLISE DE DADOS	46
Descrição das obras analisadas e dos conteúdos abordados por capítulo	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
SOBRE O AUTOR	103

INTRODUÇÃO

Este livro é um desdobramento de minha dissertação de Mestrado (2016), defendida no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa foi intitulada “A coesão nominal em livros didáticos de Ensino Médio: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo”, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Serafim.

A pesquisa permitiu ratificar a premissa de que o homem está sempre em desenvolvimento e que isso se dá por meio de sua interação - por meio do uso da linguagem semiotizada em textos - com o mundo à sua volta. Tal compreensão, evidencia a relevância desta pesquisa, pois meu interesse está em investigar o ensino das formas de abordagens, em livros didáticos do Ensino Médio, de um importante recurso de construção textual, a coesão nominal.

Para isso, apresento, como objetivo geral:

- Analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em livros didáticos de português do Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2015;

Como primeiro objetivo específico, pretendo:

- Verificar se a coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos em função de introdução ou de retomada.

Justifico a importância desse objetivo, uma vez que a coesão textual em um texto pode acontecer sob duas maneiras, como função de introdução ou como função de retomada. E, para o aluno, compreender bem os aspectos linguístico-textuais é uma questão decisiva para a produção e compreensão de gêneros textuais; esse uso competente da língua - vale ressaltar - só acontece, quando o aluno compreende seu papel social e de seus pares na interação, pois, desse modo, refletirá suas escolhas linguístico-discursivas consciente e responsabilmente.

O segundo objetivo específico pretende:

- Analisar se as questões de coesão nominal nos livros didáticos de Ensino Médio abordam tal fenômeno de forma mais textual-discursiva ou mais gramatical.

O que se pretende com esse objetivo não é criticar o ensino de uma gramática estrutural nem suas nomenclaturas gramaticais, até porque reconheço que o aluno necessita compreender como é estruturada a língua com a qual ele se comunica; o que se pretende com essa análise é evidenciar que é necessário dominar a estrutura, mas entendendo que os elementos estruturais da língua, quando bem compreendidos, servirão para o fim último do ensino de língua materna: a comunicação/interação eficiente e adequada.

O meu interesse por essa pesquisa foi impulsionado pelas seguintes perguntas:

- De que maneira os elementos de mecanismos de coesão nominal são ensinados nos livros didáticos e como eles contribuem para as atividades de linguagem?
- A abordagem das atividades nos livros didáticos sobre a coesão nominal contemplam o conceito da gramática tradicional, estruturalista, normativa ou o da gramática funcionalista?

São respectivamente as nossas hipóteses a estas perguntas:

- O ensino da coesão nominal nos livros didáticos centra-se na explicação das classes gramaticais em detrimento da função coesiva exercida na/para a produção e compreensão de textos.
- A coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos primordialmente para exercer a função de retomada.
- As propostas de atividades nos livros didáticos sobre a coesão nominal, quando são trabalhadas, dão ênfase à nomenclatura gramatical.

Em suma, portanto, pretendo, com esta pesquisa, investigar se, no ensino da coesão nominal, os livros didáticos dão a ela sua importância no processo de produção e compreensão textual e se os livros didáticos deixam claro que o movimento de coesão tanto pode ser de introdução quanto de retomada e, por fim, ao usar o sistema, investigar se o ensino gramatical esvazia-se em nomenclaturas, esquecendo-se que as estruturas gramaticais são verdadeiros mecanismos coesivos, que garantem uma produção adequada e competente do texto.

JUSTIFICATIVA

Muito se tem falado em uma abordagem de língua materna pautada em teorias capazes de conferir às aulas de Português uma abordagem crítica e reflexiva da língua(gem) em sala de aula.

Segundo Bronckart (2012), o ensino de língua deve ser pautado em gêneros textuais, ou seja, as aulas de língua materna precisam ser uma oportunidade de ampliação e desenvolvimento da linguagem a partir da produção e compreensão de textos para que os estudantes saibam construí-los eficientemente e usá-los de forma consciente, significativa e adequada.

Desse modo, a relevância que damos ao texto no trabalho com a linguagem em sala de aula implica necessariamente a importância que se deve dar à noção de coesão – mais precisamente a coesão nominal, um tipo de mecanismo de textualização, que serve para introduzir argumentos/ideias e organizar sua retomada, a fim de garantir ao texto sua estabilidade e continuidade (BRONCKART, 2012). Baseando-se nesse conceito de coesão

nominal, evidencia-se a relevância de atividades de produção escrita e de leitura associadas a uma abordagem linguística que contemple um trabalho de produção e compreensão de textos adequado e convergente à perspectiva interacionista e sociodiscursiva da linguagem.

Conceber, pois, o estudo da língua por esse viés traz à tona questionamentos a respeito de como deve ser a postura adotada pelo professor diante do ensino de línguas, bem como deve ser a sua formação no que se refere à preparação, seleção e escolha do livro didático para que as aulas de Língua Portuguesa sejam ministradas. Por exemplo, a escola tem se preocupado em oferecer um estudo acerca da língua(gem), tratando-a de maneira precisa e palpável e privilegiando-a de forma mais ampla e funcional? (ANTUNES, 2007). As atividades acerca da coesão nominal têm colaborado eficientemente com o desenvolvimento e a ampliação das competências e habilidades linguístico-comunicativas dos alunos?

Tais questionamentos exigirão, portanto, que nenhuma prática pedagógica deverá ser neutra ou aleatória; as decisões e escolhas feitas pelo professor em relação ao material didático, bem como as atividades propostas no livro didático de Português que contemplam o assunto desta pesquisa precisam enveredar por paradigmas que trabalhem a linguagem em uso, a língua em todos os seus aspectos funcionais.

Considerando o ensino de língua materna nessa perspectiva, faz-se necessário falar sobre a relevância do livro didático como um importante instrumento de trabalho no processo de ensino e aprendizagem, além de ressaltar o cuidado que se deve ter quanto à sua escolha.

Por isso, como professor de Português, apresento minhas considerações acerca do que venho observando, a cada ano, ao que se refere aos livros didáticos selecionados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e a minha preocupação em relação à qualidade e à abordagem de atividades de linguagem propostas nesses materiais.

Vem-se, desse modo, defender que o livro didático é um instrumento sim muito importante para o professor e que, portanto, é necessário fazer uma escolha consciente e respaldada de um material didático adequado e bem elaborado, uma vez que bons materiais podem contribuir eficiente e significativamente com o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dos estudantes.

Acerca dessa cautela que o professor deve e precisa ter com o exercício da prática da linguagem na sala de aula, Oliveira (2010) afirma que a prática pedagógica do professor “(...) precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões” (OLIVEIRA, 2010, p. 23-24).

Desse modo, uma vez que o livro didático pode ser um forte aliado do professor para que alcancemos o objetivo último das aulas de língua materna, que é o desenvolvimento

das competências linguísticas dos nossos alunos (ANTUNES, 2003), os critérios traçados para a escolha do livro didático de português devem estar norteados à luz de referenciais teóricos que tornem as aulas de atividade de práticas da linguagem, de fato, propícias ao desenvolvimento e formação dos nossos estudantes (OLIVEIRA, 2010).

O foco desta pesquisa é, pois, analisar como a coesão nominal é abordada em duas coleções, que foram aprovadas pelo PNLD-2015, pois considero imprescindível o estudo da coesão nominal para a construção de sentido no processo de compreensão e produção de textos. Por razões bem específicas, por exemplo, por serem livros que foram escolhidos em escolas nas quais lecionei, decidi elencar estas duas obras, *Português: Linguagens e Novas Palavras*.

Estudos anteriores que abordaram o tema desta pesquisa observaram como vem acontecendo o trabalho sobre a coesão.

Tupper (2013), por exemplo, em seu trabalho, objetivou investigar de que maneira os livros didáticos de Português abordam o tema referência e se essa abordagem era associada à análise linguística, à produção textual e à leitura. Essa investigação permitiu evidenciar que:

1. há um foco na prescrição de regras ao invés de articular as três práticas de linguagem – análise linguística, produção de texto e leitura;
2. o espaço que o texto tem ganhado nos estudos da língua ainda acontece timidamente;
3. o conceito de referência necessita ser trabalhado de maneira mais ampla;
4. As atividades propostas pelos autores dos livros didáticos merecem um cuidado maior quando elaboradas, pois, evidenciou-se que, muitas vezes, as propostas não se ampliavam quanto ao uso e à relevância dos elementos gramaticais na construção textual.

Todos esses achados evidenciam que o trabalho sobre a coesão vem ganhando um novo olhar nas atividades propostas em livros didáticos. No entanto, a própria autora reconhece que, apesar de o estudo acerca da coesão ter mostrado uma mudança significativa, ou seja, embora a abordagem da coesão tenha se incorporado a uma visão mais pragmático-funcional da linguagem, tais tratamentos que este assunto vem ganhando nos livros didáticos ainda apresentam algumas lacunas.

Comparativamente a essa questão, Souza (2012), em sua tese de doutoramento, também buscou analisar como vem sendo a abordagem da coesão textual, ou seja, buscava investigar “se” e “como” os livros didáticos analisados contribuíram para que os alunos percebam a importância dos elementos coesivos para a construção da cadeia referencial do texto, tendo em vista a importância da coesão como princípio de textualidade para a leitura e a escrita de textos para, desse modo, oferecer contribuições para o estudo da coesão

textual, que, de acordo com a pesquisadora, essa abordagem mostra-se ainda incipiente. Sua pesquisa revelou que os livros didáticos de Português analisados por ela usam a coesão apenas como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Semelhante a este trabalho, Nogueira (2010) analisou o tratamento das formas coesivas referenciais em livros didáticos. Assim, investigou “se” e “como” essas obras relacionavam a descrição gramatical aos processos referenciais, examinando em que medidas elas propõem reflexões capazes de ampliar as habilidades de leitura e produção textual e evidenciou que a referenciação é fundamental para a compreensão não só da dinâmica de negociação de sentidos, mas também dos processos coesivo- argumentativos do texto.

Ainda observou que os livros, mesmo sendo do PNLD, apresentam abordagens pouco aprofundadas ou claras no que tange à referenciação, ou seja, há uma dissociação entre o estudo dos aspectuais formadores do texto e os conteúdos gramaticais.

Dessa forma, privilegiavam-se a imposição da norma padrão e a fixação de nomenclaturas gramaticais. Também foram observadas lacunas nas atividades sobre referenciação propostas nos livros, por exemplo, o trabalho superficial com as classes gramaticais, aplicando-as descontextualizadamente, pouco compreendendo-as como importantes recursos linguísticos de conexão e construção de texto; e que, por isso, tais lacunas poderiam justificar o insucesso no processo de ensino-aprendizagem da coesão.

Santos (2011) analisou como se dá a relação entre a exposição do tema coesão nos livros didáticos e na produção textual dos alunos, propondo uma abordagem argumentativa dos mecanismos de coesão referencial no ambiente escolar. Em sua pesquisa, constatou que há disparidade entre a abordagem oferecida pelos livros e a prática da escrita, pois os livros didáticos não se voltavam para o processo de coesão na produção de texto dos alunos, chegando a concluir que esses livros não servem como material de referência, uma vez que não proporcionam uma melhora na produção textual dos alunos.

Nascimento (2001) mostrou um trabalho semelhante ao dos autores anteriores. Sua pesquisa procurava verificar de que modo a coesão textual era contemplada como conteúdos em livros didáticos publicados na era de 90 e utilizados em Recife. O foco da pesquisa era a abordagem das conjunções nos seis livros didáticos do Ensino Médio adotados para a realização da pesquisa, com o pressuposto de que a abordagem seria a preocupação apenas da categoria gramatical, sem levar em consideração a relevância que as conjunções desempenham na construção da “trama textual”.

A análise mostrou que dos seis manuais usados na pesquisa apenas dois mostraram conceitos pertinentes de coesão textual, sendo que apenas um explica o funcionamento de alguns mecanismos de coesão. Acerca do tratamento dado às conjunções, somente um

manual privilegiava os aspectos semântico-pragmáticos das conjunções no processo de construção de textos, classificando-os como elementos de coesão textual, mas ainda assim, deixando de enfatizar a função desses elementos como interligadores macroestruturais.

O trabalho de Gonçalves (2013) buscou investigar a existência de atividades de leitura e interpretação em livros didáticos que abordaram o funcionamento de processos de referenciação em crônicas. Observou, pois, “se” e “como” são tratadas as estratégias referenciais nessas atividades, trabalhando com a hipótese inicial de que os livros didáticos costumam priorizar a abordagem de recursos referenciais de ordem gramatical, utilizando a crônica como pretexto, e que os exercícios sobre referenciação são apenas de localização de referentes, sem possibilitar uma leitura mais madura e crítica desses textos.

O trabalho mostrou-se relevante, porque pretendia demonstrar que, com o auxílio da referenciação, os alunos poderiam ler e interpretar, refletindo sobre as possibilidades de escolha que a língua oferece para a construção de sentidos dos textos. Seu trabalho evidenciou que o assunto *referenciação* mostra-se ainda pouco explorado nas séries do Ensino Fundamental. No entanto, mostrou um avanço nos livros didáticos por já considerar possível e eficaz a associação da referenciação com o processo de leitura e interpretação textual.

Recentemente, também é pertinente citar a pesquisa de Celedônio da Silva (2015), que, em seu trabalho, procurou identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática em produções escritas de estudantes de nível avançado de Português Língua Estrangeira (PLE). Vale lembrar que os estudantes que produziram os textos são de diferentes nacionalidades e que se encontram em mobilidade acadêmica na Universidade Federal do Ceará – UFC.

A autora, com seu trabalho, mostrou que os estudantes utilizavam variados recursos coesivos, a fim de manter a progressão temática e que também o conhecimento de mundo acerca da língua alvo contribuía para a construção de textos coerentes. No entanto, foi constatado também que estes alunos precisam desenvolver capacidades linguístico-discursivas para que evitem as repetições desnecessárias e para que não tornem problemáticas as retomadas feitas no texto.

Analisando os objetivos das pesquisas supracitadas, podemos perceber que todas ratificam a grande relevância que tem a coesão para a construção de sentidos no texto, seja ele oral ou escrito. Entender, pois, e saber usar adequadamente os mecanismos de coesão na produção de texto é uma questão muito necessária que merece um olhar atencioso, científico e reflexivo.

Esses estudos foram importantes, pois nos revelaram que, apesar dos avanços positivos relacionados ao tema da pesquisa, observou-se, entretanto, que ainda falta

um cuidado maior em trabalhar esse conteúdo – a coesão nominal - visando sempre ao desenvolvimento das práticas de linguagem.

Desse modo, esta pesquisa em relação aos trabalhos já feitos até então precisa ainda mais o seu objeto: enquanto as pesquisas analisaram a coesão, de uma forma abrangente, considerando todos os tipos de coesão, - com exceção do trabalho de Celedônio da Silva (2015), que comunga com meu interesse, que é analisar especificamente a *coesão nominal*, mas em seu trabalho, a autora não o fez como o meu, que escolhi o livro didático como análise – como é abordada o conteúdo coesão nominal e como são tratadas suas atividades.

Portanto, baseado no que foi constatado a partir das pesquisas, é que se justifica a necessidade deste estudo, bem como sua relevância, já que esses trabalhos nos revelaram ainda lacunas tanto nos materiais analisados sobre o modo como a coesão vem sendo abordada nos livros didáticos quanto nos demais *corpus* utilizados para se fazer o estudo da coesão, fazendo necessário continuar, pois, com esse trabalho de análise desse conteúdo – a coesão nominal - tão necessário e que contribui para o desenvolvimento de uma prática eficiente do uso e da compreensão da língua, da construção de sentidos do texto. E, embora a finalidade desta pesquisa, às vezes, se assemelhe aos objetivos das pesquisas citadas aqui, os resultados mostrados por elas fazem-nos refletir, a fim de que continuemos dando uma atenção reflexiva e crítica sobre o tema de nosso trabalho, isto é, que a abordagem dê à coesão nominal um olhar discursivo, que os elementos linguísticos sejam compreendidos como recursos capazes de construir coesão textual.

Vale destacar que o objetivo deste trabalho vai muito além de analisar as propostas de ensino-aprendizagem da categoria coesão nominal, e que, mesmo que as pesquisas de Nascimento (2001), Nogueira (2010), Santos (2011), Souza (2012), Gonçalo (2013), Tupper (2013) e Celedônio da Silva (2015) sejam julgadas como trabalhos de fomento e de reflexão acerca da práxis do professor, da seleção para o material didático, defendendo que um trabalho diligente sobre a coesão pode tornar, verdadeiramente, as aulas de língua portuguesa um espaço de interação e possibilidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, e também evidenciem a relevância e o fato de a coesão ser imprescindível no processo da construção textual, este trabalho poderá contribuir com as pesquisas na área de coesão nominal à luz do ISD, porque, a partir da análise, irei também propor, *mas* à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – corrente teórica que trabalha o desenvolvimento humano no e pelo uso da linguagem (BRONCKART, 2012) -, um dispositivo de análise para orientar o professor no ensino da coesão nominal para os alunos do Ensino Médio, ou seja, neste trabalho analisarei como a coesão nominal é abordada nos livros didáticos do PNLD-2015, para depois propor uma abordagem mais produtiva do assunto.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Em nosso primeiro momento do livro, constextualizo a pesquisa a fim de justificar sua relevância; no capítulo seguinte, intitulado *A prática da linguagem em sala de aula – o cuidado com o livro didático*, discuto sobre a importância do livro didático como um instrumento contribuidor de pesquisa, por isso a preocupação com a sua elaboração e seleção.

Na sequência, apresento *O interacionismo*, que é uma teoria proposta por Bronckart. É essa teoria que norteará a investigação deste trabalho. Discuto, nesse capítulo, a epistemologia do ISD, seus conceitos e sua metalinguagem, por exemplo, o conceito de língua e texto, a importância do texto para o ensino, a maneira como é vista e concebida a linguagem, para o processo de formação e desenvolvimento do humano e como é entendida a situação de ação de linguagem por essa teoria, que entraram em discussão aqui o texto e as condições de produção. Vale ressaltar também que, nesse capítulo, é feito um diálogo entre o ISD com alguns autores funcionalistas, uma vez que muitos pontos do ISD comungam com outras correntes teóricas.

O terceiro capítulo, denominado **Acoesão nominal**, faço uma discussão primeiramente sobre o conceito de coesão textual na tradição literária. No capítulo, apresenta-se, mais uma vez, um diálogo do ISD com outras teorias. Nesta seção, apresento conceitos que pertencem à Linguística Textual e também ao Funcionalismo. A metalinguagem usada no capítulo é para explicar tanto o conceito de coesão de texto como os tipos de coesão textual.

No quarto capítulo da pesquisa, tem-se os *Procedimentos metodológicos*, que têm a finalidade de organizar os passos metodológicos que foram necessários para a realização do trabalho. Desse modo, nesta seção, apresento o método de abordagem e o de procedimento, o tipo de pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, a delimitação do universo da pesquisa e a geração e a análise de dados.

No capítulo seguinte, a *Análise dos dados*, apresento a descrição das coleções que foram utilizadas na pesquisa, mais precisamente, descrevo a quantidade de capítulos que assumem estar abordando o objeto de pesquisa que é a coesão nominal. Analiso os capítulos que fazem parte do ensino de gramática e da produção de textos. Depois de fazer o levantamento dos capítulos nos quais os autores assumem estar abordando com a coesão nominal, fiz uma seleção de questões, a fim de analisar os dois objetivos específicos, ou seja, de todos os capítulos elencados, foram ainda selecionadas questões para que as análises pudessem ser feitas.

Esse capítulo segue algumas divisões para melhor proceder com as análises. Primeiramente, descrevo as obras, contabilizando os capítulos que abordam a coesão nominal vinculada aos conteúdos, respondendo ao objetivo primeiro da pesquisa, que é saber se nas obras analisadas os autores trabalham principalmente com a coesão anafórica

em detrimento da catafórica. Seguindo com a pesquisa, analiso se na abordagem das classes gramaticais o interesse está em se trabalhar os aspectos mais estruturais da língua, ou se está no funcionamento do sistema como elemento de coesão textual. Em seguida, analiso questões, retiradas dos capítulos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de percebermos que contribuições para o ensino da coesão nominal podem ser dadas pelo ISD.

Nas considerações finais, fiz uma avaliação geral da pesquisa, observando se as perguntas-problema e se as hipóteses são confirmadas ou não, além de, a partir dos dados obtidos, possibilitar uma reflexão, contribuindo, com as discussões e estudos acerca do tema ora abordado.

A PRÁTICA DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA – O CUIDADO COM O LIVRO DIDÁTICO

Há tempos, o livro didático foi tido como um dos principais instrumentos tidos como apoio ao professor. De acordo com Freitas & Rodrigues (2007), o século XV demarca seu surgimento. Contudo, é a partir do século XIX que o livro didático (doravante LD) começa a popularizar-se e a ganhar a importância que se tem nos dias de hoje (SOUSA, 2011).

Bezerra (2003) ratifica essa nova configuração dada ao LD no século XIX, explicando o surgimento do LD de língua materna ao contextualizá-lo num cenário de transformações pelo qual vinha passando o ensino de Língua Portuguesa especificamente. Ora, sabe-se que o ensino, inicialmente, era privilégio de poucos – para as classes mais favorecidas e de alto nível de letramento. Mais tarde, com a democratização do ensino, o LD, que já existia em formato de antologias, surge com a finalidade de suprir as “deficiências” dos novos ingressados a esse direito.

Tempos depois, surge no Brasil o Programa Nacional do Livro Didático (ora em diante PNLD). Criado em 1985, o PNLD visava ao fomento gratuito do LD às escolas públicas do país. O PNLD tem, pois, “o objetivo de prover com livros didáticos de qualidade as escolas públicas de ensino fundamental e médio das redes de ensino que participam do Programa” (GUIA DO LD, 2014, p. 26).

Entretanto, é somente em 1996 que se passou a desenvolver um processo de avaliação das obras nele inscritas, caracterizando uma preocupação do MEC – Ministério da Educação - com a qualidade dessas obras. Desse modo,

o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente (TAGLIANI, 2009, p. 305).

Nesse sentido, reconheço a relevância do LD não como o único, mas como um importante material de apoio no trabalho do professor. Por isso, a preocupação sobre a qualidade dos materiais didáticos analisados pelo PNLD.

É necessário, portanto, se quisermos atingir o objetivo último das aulas língua materna, que é o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos estudantes (ANTUNES, 2003), observar que conceitos de língua e linguagem estão guiando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Assim, pode-se concluir que

o domínio da linguagem, como atividade *discursiva e cognitiva*, e o domínio da língua, como *sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística*, são condições de possibilidade de plena *participação social*. Pela linguagem os

homem e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o *acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania* (BRASIL, 1998, p. 19 – Grifos nossos).

Uma vez que os PCN concebem a prática da linguagem numa perspectiva capaz de desenvolver o humano no e pela interação social e que dá à língua o papel de emancipar o homem e de fazê-lo perceber-se como protagonista no mundo, vale também ressaltar aqui os objetivos gerais de ensino da Língua Portuguesa defendidos pelos PCN, que, a meu ver, explicitam um ensino de língua materna que associa a língua(gem) em constante contato do homem com o universo.

Dessa forma, os objetivos do ensino de língua materna precisam oferecer um leque de atividades capazes de:

1. utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
2. utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: **2.1.** sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- 2.2.** sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- 2.3.** aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- 3.** analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - 3.1.** contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - 3.2.** inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - 3.3.** identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - 3.4.** percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/ leitor;
 - 3.5.** identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - 3.6.** reafirmando sua identidade pessoal e social;
- 4.** conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- 5.** reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- 6.** usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Em tais propostas, percebe-se a importância que ganha o *texto* como condutor das

aulas de Língua Portuguesa.

Em consonância ao valor que ganha o texto no ensino de língua materna, também, de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo, o texto deve ser a base do ensino (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), uma vez que é nele e por ele que se entende o funcionamento e o uso da língua.

Sobre essa questão, pode-se ainda citar Pinto (2007), ao ratificar o firmamento do posicionamento dos PCN quanto à centralidade do texto como a unidade básica do ensino.

Tendo o texto como unidade base para as aulas de língua materna, os PCN apontam objetivos específicos para os processos de ensino de produção de textos, sejam eles orais ou escritos.

De acordo com os PCN:

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno: (...)

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

(...)

- estabeleça a progressão temática;

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

(...)

- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;

- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção. (BRASIL, 1998, p. 49-52).

Os PCN também explicitam os objetivos que dizem respeito aos processos de ensino de análise linguística:

No processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) (BRASIL, 1998, p. 49-52).

Como podemos ver, o ensino e a aprendizagem da língua materna está organizado com base na tríade *leitura, produção de texto e análise linguística*.

“Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (BRASIL, 1998, p 59).

Considerando todos os objetivos e finalidades apresentados pelos PCN como norte do ensino de língua materna, evidenciamos, portanto, a relevância e o cuidado que deve ter com a prática de linguagem em sala de aula.

O Guia do LD – 2015 (GUIA, 2014) fortalece tal relevância, uma vez que reconhece que a língua(gem) desempenha papel central nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividades humanas e na aquisição pessoal de conceitos especializados. Por isso:

ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p. 33).

É pensando, pois, o ensino de língua materna nessa perspectiva, percebendo a linguagem como via de transformação e desenvolvimento do humano, que justifico também o cuidado que se precisa ter com o material didático utilizado em sala de aula e com a maneira de abordagem dos conteúdos.

Desse modo, mostra-se a necessidade de um trabalho diligente e pragmático com os conteúdos a serem ministrados; sua abordagem precisa estar condizente aos objetivos norteadores do ensino de Português, a fim de alcançar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos (ANTUNES, 2009).

Portanto, uma vez traçados os objetivos que orientam as aulas de língua materna, defendo a elaboração de um material didático - o *livro didático* – pautada em teorias que defendem o uso da língua(gem) como atividades/ações semiotizadas na produção e recepção de *textos* efetivamente relevantes e significativas, geradores da comunicação e interação humana (BAKTHIN, 1997; BRONCKART, 2012). O texto é, portanto, o pilar de toda e qualquer atividade de linguagem, como nos mostram os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SITUANDO O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO

É a partir da década de 80, segundo Machado (2004), que se instauram as primeiras pesquisas do Interacionismo Sóciodiscursivo (doravante ISD). Jean-Paul Bronckart, responsável em criar essa teoria, baseou-se nos pressupostos do *interacionismo social*, tendo como principal representante Vygotsky, e nos conceitos de *gêneros* de Bakhtin e de *interação verbal* de Volochinov. Daí, a expressão *Interacionismo Sociodiscursivo*, ou seja, o desenvolvimento do homem por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, linguagem essa que nos permite construir os gêneros textuais.

Ainda caracterizando o ISD, é importante ressaltar que, segundo Bronckart (1999), o ISD comunga com três princípios dos interacionismo social: I) o pensamento consciente humano atrelado à construção do mundo e dos fatos sociais e culturais; II) a vinculação das Ciências Humanas às filosofias aristotélica e marxista e aos cuidados com as intervenções práticas no mundo; e III) uma perspectiva que vê a ciência do humano em relações interdependentes com fatores psicológicos e cognitivos, socioculturais, linguísticos, evolutivos e históricos.

Assim, por causa de o ISD entender a linguagem como um instrumento de reflexão e de desenvolvimento, é que Machado (2004) vem apontar que “a abordagem que referimos não se reconhece da ordem filosófica, psicológica, linguística, tampouco didática, mas se situa em todas elas, a partir da *ciência do humano*, que é a proposta de Bronckart” (MACHADO, 2004, p. 3-4).

Desse modo, segundo Bronckart, “a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano.” (BRONCKART, 1999, p. 338).

O ISD, dessa maneira, defende que o desenvolvimento humano ocorre nas atividades sociais, e é mediado pela linguagem, pois

é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo languageiros, que esses pré- construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009, p. 48).

Nesse sentido, de acordo com Bronckart (1999), a linguagem é um fenômeno de ordem histórico-social, é uma

produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (BRONCKART, 1999, p.34).

Assim, a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem (VYGOTSKY, 1988), caracterizando, desse modo, o interesse de atuação do ISD com o estudo do processo de funcionamento e de produção de textos como atividade de interação capaz de moldar o homem.

A linguagem, nessa perspectiva, está relacionada com a atividade social e com as ações. Logo, essa atividade são verdadeiras unidades verbais que formam *textos* e *discursos* produzidos pela capacidade de linguagem nos processos de interação.

Nessas interações verbais, por sua vez, há uma regulamentação e uma mediação na cooperação entre as pessoas na atividade de linguagem, constituindo, assim, o conceito de *agir comunicativo* (HABERMAS, 1987): “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos” (MACHADO, 2004, p. 5).

Compreender, portanto, a linguagem por esse viés implica também compreender a língua não somente como sistema, mas como uma estrutura que a partir dela o homem interage e desenvolve-se por meio da (re)produção de gêneros textuais.

Em se tratando do conceito de língua, para Givón (1995), a língua, no processo de interação comunicativa, não deve ser entendida como um sistema autônomo, isto é, desvinculada de seu contexto de uso; sua análise deve associá-la a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e interações socioculturais, por exemplo.

Na mesma linha de raciocínio, Nichols (1984) ratifica esse posicionamento de Givón, ao afirmar, que, mesmo que uma gramática funcional¹ estude as estruturas gramaticais da língua, ela inclui nesse processo a análise da situação comunicativa, ou seja, as finalidades dos eventos languageiros, os participantes desse evento e, claro, seu contexto discursivo.

Conceber, pois, a língua nessa perspectiva, faz-nos, portanto, entender o *texto* como uma atividade empírica produzida pelo homem, bem como sendo a semiotização da língua; ainda, vale ressaltar que o texto, quando construído, deverá estar atrelado ao seu contexto de produção, considerando inclusive os papéis sociais assumidos pelos interlocutores.

O projeto do ISD é, pois, considerar as ações humanas em suas dimensões *sociais* e *discursivas*

É, portanto, nesse processo de interação social e de produção de discurso, que os falantes interagem verbalmente, o que Habermas (1987) – como já o dissemos - chamou de *agir comunicativo*.

1. Na pesquisa, trago como Teoria de Base os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD. No entanto, é preciso esclarecer o porquê de dialogar com outras correntes linguísticas. O fato é que o ISD apresenta pontos de convergência com outras teorias que acabam complementando as suas propostas. Esses diálogos são possíveis, uma vez que o próprio Bronckart, idealizador dessa Teoria, reconhece que o ISD precisa conversar com outras Teorias, a fim de que possa tornar suas propostas de análise ainda mais consistentes e fundamentadas. Nesse caso, o ISD dialoga com a gramática funcional uma vez que ambos analisam os eventos textuais atrelados aos seus contextos de produção. De acordo com Neves (1997), entende-se por gramática funcional, a geração de (...) “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15).

Acerca desse conceito criado por Habermas, Bronckart (2012) vem dizer que o agir comunicativo é também *constitutiva do social*.

Nesse sentido:

(...) na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo (...) Habermas, de mundos representados (BRONCKART, 2012, p. 33).

Acerca do agir comunicativo, Habermas (1987) distinguiu três tipos de mundo formais: um mundo objetivo, um mundo social e um mundo subjetivo, que, juntamente, representam o contexto da atividade social, influenciando na produção dos textos. Mais à frente, analisarei melhor os tipos de mundos propostos por Habermas.

O agir comunicativo é, portanto, uma constituição dos mundos representados e que a atividade social pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, podendo também a atividade de linguagem ser tomada, sob esse mesmo ângulo, como ação de linguagem, “imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (BRONCKART, 2012, p. 39).

De acordo com Pinto (2007), portanto, “as atividades de linguagem assumem um papel fundamental no desenvolvimento dos processos de inserção social e de construção da cidadania” (PINTO, 2007, p. 112).

Em suma, de acordo com Pinto (2007), o quadro teórico-metodológico do ISD é guiado por cinco princípios básicos, a saber:

- i) o objeto de estudos das ciências humanas e sociais relaciona-se a todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, logo, o interacionista assume uma postura sociológica, psicológica, antropológica e, claro, linguística;
- ii) “os pré-construídos humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados” (PINTO, 2007, p. 112);
- iii) todo desenvolvimento humano acontece por meio do *agir humano*; por isso, esse agir implica um posicionamento de ordem político-epistemológica, construídos diretamente em trabalhos de intervenção social, visando a uma evolução dos participantes destas atividades;
- iv) o desenvolvimento humano se realizava indissociavelmente por meio dos processos de socialização e de formação individual;
- v) e, por fim, a *linguagem* – vista como “atividade”, em sua perspectiva social e

discursiva - não se interessando somente na linguagem como sistema ou estrutura²
- constitui-se como ferramenta imprescindível nesse processo de desenvolvimento humano.

Tais princípios traduzem a intercambiação do ISD com os processos de inserção social e de formação para a cidadania dos indivíduos.

É na interação verbal que os indivíduos, por meio de produção e recepção de textos, podem se afirmar no mundo, se semiotizam por meio de construções textuais, é nessa troca de comunicação, nesse processo constante de atividade linguageira, de agir comunicativo, de ver nossas ações acontecerem pelo uso da linguagem, que o ser humano se molda e molda o espaço, transforma a si e o mundo a sua volta, desenvolve-se.

É, portanto, com esse olhar que vemos o papel da coesão nominal. Ela se mostra importante para nós, porque é nas e pelas construções textuais que interagimos, nos comunicamos e nos desenvolvemos. E isso só é possível, uma vez que podemos, a partir da língua, construir textos ou discursos – que precisam estar bem construídos e bem articulados - a fim de garantir a interação e a comunicação.

LÍNGUA E TEXTO

Toda língua natural é composta por um código ou sistema organizado, que possibilita a compreensão entre os falantes. Essas línguas naturais só podem ser apreendidas por meio de produções verbais que são articuladas com as diferentes situações de comunicação. A estas diferentes formas de realizações da interação damos o nome de *textos*.

Para o ISD, bem como para a visão de língua defendida por Ilari (1992), a língua é conceituada como um sistema de meios utilizados a uma determinada finalidade³.

A língua, de acordo com o funcionalismo de Dik (1978), tem como tarefa primordial permitir a interação social e a comunicação humana. Para o autor, língua natural é, pois, instrumento de interação social, que não existe por si só; pelo contrário, para Dik, a língua natural existe porque o uso concreto e real da linguagem possibilita a interação, que, por sua vez, cria a principal função de uma língua natural – a comunicação entre os usuários desse código.

Nesse sentido é, a partir desse código natural, que é utilizado a um fim específico – a interação -, que os falantes o utilizam para se comunicar por meio das construções textuais.

“A noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita” (BRONCKART, 2012, p. 71). Cada texto apresenta características

2. Não estou criticando aqui nenhum tipo de estruturalismo, uma vez que reconheço a importância e a relevância dessa perspectiva de abordagem linguística; contudo, saliento que a perspectiva que o ISD adota para estudar o fenômeno linguístico é diferente à das teorias estruturalistas.

3. Vê-se aqui nas ideias de Ilari e também nas ideias de Dik, no próximo parágrafo, mais uma vez as ideias do ISD dialogando com o funcionalismo.

peculiares e está situado no contexto comunicativo no qual é produzido.

Assim, a noção de texto está vinculada à produção de *unidade de linguagem* que organiza e veicula linguisticamente uma mensagem a fim de produzir efeitos de coerências em seu(s) destinatário(s), e essa coerência é percebida quando o texto apresenta uma coesão bem articulada. Logo, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a “*unidade comunicativa de nível superior*” (BRONCKART, 2012, p. 71).

Os textos são, portanto, “produtos da atividade humana (...) e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72).

Para Bakhtin,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Desse modo, uma vez que esses contextos de produção são diversos, foram surgindo diferentes espécies de texto com características e propósitos peculiares. Surge, a partir dessa condição, a noção de *gênero textual* (ou *gênero discursivo*).

Portanto:

chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 2012, p. 75).

Chamaremos de *discurso* os diferentes segmentos que entram na produção de um gênero. Tais segmentos são produto de um trabalho de semiotização ou de colocação de formas *discursivas*, pois na medida em que apresentam suas regularidades de estruturação linguística, “consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos*; portanto, (...) a expressão *tipo de discurso*” (BRONCKART, 2012, p. 76).

A noção de *texto singular* ou *empírico* designa uma unidade concreta de produção de linguagem, pertencente a determinado gênero de texto, composta por vários tipos de discurso, e que apresenta escolhas e decisões feitas pelo produtor individual num contexto comunicativo particular (BRONCKART, 2012).

Em suma, para o ISD, o *texto* – como uma unidade empírica – é toda produção de linguagem situada em um contexto específico de produção que, por sua vez, influenciará as escolhas linguísticas e os modos de construção do gênero textual utilizado para estabelecer a interação verbal entre os membros do processo comunicativo.

Essa discussão faz-se importante, porque situa a língua como um instrumento de comunicação; logo, é a partir dela – da língua – que o homem torna-se capaz de interagir por meio da linguagem verbal, esta que, por sua vez, permite ao homem produzir e interpretar textos. No entanto, para que essa atividade de interação e comunicação possa acontecer de modo eficiente, é preciso que os interactantes dessa ação saibam organizar adequadamente o que pretendem dizer, tenham consciência de como organizar o que querem dizer, de compor o texto, tornando-o coeso e bem articulado, que saibam, enfim, aplicá-lo competentemente aos seus contextos de produção.

Por isso, o usuário da língua, no processo de produção textual, deve construir não somente textos bem elaborados – coesos e coerentes -, mas esse uso precisa adequar as construções textuais aos seus contextos de produção.

É, portanto, necessário que o ensino de língua saiba conciliar a tríade *língua*, enquanto estrutura, mas capaz de gerar sentido e comunicação por meio da construção de *gêneros textuais*, para que de forma consciente o aluno aprenda a usar as estruturas linguísticas com finalidades discursivas e aplicadas adequadamente a *contextos de interação*.

Uma vez discutido o conceito de texto e de língua tão caro para nós, passemos a discutir as condições de produção.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO: A SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

Para Bronckart (2012), a noção de ação de linguagem pode ser definida por dois viés: um que vê a linguagem numa perspectiva *sociológica*, como uma porção de atividades linguageiras de um determinado grupo, delimitada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e absorvida por um organismo humano particular; a outra perspectiva, *psicológica*, refere-se a um conhecimento disponível em um organismo ativo que atua em diferentes facetas, assumindo responsabilidades na intervenção verbal.

Esta segunda ótica de análise é que guia o ISD à noção de ação de linguagem, que vê o agente como mobilizador dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático a fim de empreender uma intervenção verbal.

Assim:

(...) descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os *valores* precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 2012. p. 99).

Dialogando com Dik (1989a), a interação verbal, que é estabelecida por meio da linguagem, cria uma forma *estruturada* de cooperação, pois é governada por regras, normas e convenções. Também é cooperativa, pois necessita de, pelo menos, dois interactantes.

Comparemos: na interação verbal, os falantes se utilizam das *expressões linguísticas*, que no ISD corresponderia ao que chamamos de *conteúdo temático*; para Dik (1989a), deve ser considerado dois tipos de regras: as semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas – que governam as expressões linguísticas -, e as regras pragmáticas – que constituem as regras que governam os padrões de interação verbal onde essas expressões linguísticas são utilizadas.

Vê-se, nessa comparação, que, em ambas as teorias, o contexto de produção tem influência nas escolhas e decisões linguísticas que serão tomadas pelo falante.

Desse modo, são pelas representações disponíveis nos agentes produtores que se constitui a ação de linguagem como *unidade psicológica*. A ação de linguagem *não* é, portanto, um conjunto de restrições, mas sim uma base de orientação da qual o agente-produtor toma o conjunto de suas *decisões*.

Assim, ao produzir um texto, ao agente-produtor não lhe é permitido desconsiderar

o momento ou a circunstância em que o gênero está sendo construído; ou seja, quando escrevemos um texto, precisamos ter em mente a pessoa para quem estamos nos dirigindo, o tipo de linguagem que será utilizado na construção do gênero, as finalidades e propósitos comunicativos do texto, entre outros fatores, precisamos entender que o contexto de produção ou as condições de produção são decisivas no processo de construção dos gêneros textuais.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

De acordo com Bronckart (2012), a situação de ação de linguagem é caracterizada pela formação dos mundos formais: o físico, o social e o subjetivo, que podem influenciar na produção de texto. Esses mundos formais são representações sociais que, de acordo com Schneuwly (1988), são o ponto de partida usado pelo agente do texto para tomar certas decisões que constituirão o gênero textual adequado à situação de comunicação, e com ele os recursos necessários e peculiares.

Acerca dessa influência que o contexto de produção pode exercer nos textos, Dik (1978) e Halliday ((1985) vêm falar dessa relação entre língua e seu uso: este defende que a língua deve ser compreendida em torno do texto ou do discurso. Subentende-se que o autor reconhece que essas atividades textuais só existem porque são produzidas em um determinado contexto de uso; aquele vem dizer que as expressões linguísticas, portanto - os textos - só podem ser compreendidos quando analisados em funcionamento dentro de seus contextos situacionais de produção.

Na produção de textos, então:

(...) o agente deve (...) mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três são requeridas como contexto da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2012, p. 92-93).

O contexto de produção para Bronckart (2012) constitui um conjunto de fatores capazes de exercer influência na organização de um texto. Tais fatores podem estar agrupados em dois conjuntos: 1. refere-se ao mundo físico e 2. Refere-se ao mundo social e ao subjetivo. Para o autor, as influências que esses mundos exercem no processo de construção de texto são necessárias, jamais mecânicas.

Bronckart vem dizer que todo texto advém de um comportamento verbal concreto,

realizado por um agente situado em um tempo e espaço. Para ele, os textos resultam de uma ação realizada em um contexto físico:

(...) o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93).

À guisa de exemplificação, adotemos a seguinte situação de linguagem. O gênero seria Seminário. O contexto físico onde essa atividade linguística costuma acontecer é formado da seguinte maneira: a) **o lugar de produção**: onde o texto é produzido? Exemplo: numa sala de aula de Universidade; b) **o momento de produção**: a duração do tempo que durou a produção do texto? Exemplo: durante toda a aula, duas aulas, etc; c) **o emissor**: o produtor/locutor/pessoa que produziu o texto oral ou escrito? Exemplo: o aluno universitário ou um grupo de alunos universitários; d) **o receptor**: a pessoa que pode receber o texto? Exemplo: o professor regente da turma ou uma Banca de professores especialistas no assunto do Seminário.

Em relação aos mundos social e subjetivo, a produção dos textos está ligada a uma formação social, a uma prática de interação comunicativa que caracteriza o mundo social como normas, valores e regras, e o mundo subjetivo como uma imagem evidenciada do agente ao agir. O contexto sociosubjetivo pode ser assim caracterizado:

o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (...); a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (...); a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto (...); o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

=Continuando com o exemplo que demos logo acima, esclareceremos melhor como se constitui o mundo sociosubjetivo: a) **o lugar social**: qual formação social, institucional, onde a interação textual é produzida? Exemplo: na sala de aula de uma Universidade; b) **o papel social do emissor/enunciador**: que papel social desempenha o enunciador na interação? Exemplo: aluno universitário ou um grupo de alunos universitários; c) **o papel social do receptor/destinatário**: que papel atribui-se ao receptor do texto? Exemplo: professor regente da turma ou uma Banca especialista no assunto do Seminário; d) **o objetivo(s)** da interação: que efeitos, do ponto de vista do emissor, o texto é capaz de produzir no destinatário? Exemplo: convencer que sabe ou domina o assunto, a fim de tirar uma boa nota.

Vê-se, dessa maneira, que, em se tratando de língua e uso, o ISD compreende o contexto como fator decisivo para as construções das atividades languageiras.

Ainda sobre a conceitualização do contexto de produção, o autor faz algumas considerações e esclarecimentos (Bronckart, 1999):

- distingue o estatuto de emissor (que produz textos) e de receptor (que recebe textos) do de enunciador e de destinatário (papéis assumidos tanto pelo emissor quanto receptor), sugerindo que chamemos essa unidade de *emissor-enunciador*, e para simplificar ainda mais, que usemos a expressão *agente-produtor*, ou mesmo a nomenclatura *autor*;
- A noção de *enunciador* designa as propriedades sociosubjetivas do produtor do texto. Nesse sentido, pode parecer que em determinadas produções textuais o autor se exprima pelo próprio nome, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbalizada; pode, porém, acontecer que um texto mobilize diferentes vozes, outras vozes às quais é atribuída a responsabilidade daquilo que foi enunciado;
- Embora o esquema de Jakobson postule a existência de uma mensagem, que é transmitida de um emissor a um receptor por meio de um canal a fim de atingir determinados objetivos, por isso, possa ser utilizado como uma iniciação aos estudos e problematização do contexto, a ele deve-se ser acoplada “a distinção das dimensões físicas e sociosubjetivas (emissor-enunciador e receptor-destinatário) (...) com uma clarificação da problemática dos objetivos” (BRONCKART, 1999, p. 96);
- Tratando dos objetivos da comunicação propostos por esse esquema, é válido ressaltar que é preciso conhecer os objetivos da ação de linguagem à qual o texto articula-se; e, uma vez que “sendo teoricamente infinito o número desses objetivos da ação, os objetivos de um texto também serão teoricamente infinitos” (BRONCKART, 1999, p. 76);
- Tais parâmetros enumerados só podem influenciar o texto por meio das representações pessoais do agente-produtor. Sobre as representações referentes ao contexto físico, elas se baseiam em duas capacidades: a cognitiva, que é a identidade da pessoa, e as coordenadas do espaço-tempo, que representam o local físico onde a interação acontece e a duração dessa interação. Dessa forma, uma vez internalizadas essas capacidades, o conjunto desses parâmetros coincidem “quase que necessariamente com a representação que sobre eles tem o agente-produtor” (BRONCKART, 1999, p. 96). Por outro lado, o mesmo não acontece em se tratando das representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo, pois são objetos de uma aprendizagem mais lenta e ao mesmo tempo complexa.

Em suma, para o autor, as condições de produção ou contexto de produção, embora não sejam estanques nem mecânicos, são fatores que também podem influenciar n construção das informações que serão declaradas, chamadas de conteúdos temáticos

no ISD.

O CONTEÚDO TEMÁTICO

Acerca do conteúdo temático (também chamado de referente) dos textos, podemos defini-lo como o conjunto de informações que são apresentadas explicitamente nos textos, e traduzidas neles por unidades linguístico-declarativas de uma língua natural.

Bronckart afirma ainda que

assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente- produtor do texto. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem (BRONCKART, 1999, p. 98).

Para Bronckart (1999), o fato de uma ação de linguagem desencadear um texto produzido faz com que tais conhecimentos sejam necessariamente submetidos a uma reordenação:

- primeiro, esses conhecimentos prévios são simultâneos, pois coexistem em um agente e em um determinado tempo, parecendo estar organizados de forma lógico- hierárquica; assim, sua mobilização nos textos exige uma ordenação sucessiva, alterando sua estruturação lógica anterior;
- segundo, pelo fato de esses conhecimentos serem semiotizados, eles se mobilizam em diferentes mundos, em *mundos discursivos*, “cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, no qual se realiza a ação do agente” (BRONCKART, 1999, p. 98).

O EMPRÉSTIMO DO INTERTEXTO

Ao conjunto de gêneros de textos elaborados anteriormente dá-se o nome de *intertexto*, utilizados, (re)transformados e reorientados pelas formações sociais atuais.

Para Bronckart,

esses gêneros são necessariamente indexados (...), são portadores de um ou (...) vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer (BRONCKART, 1999, p. 101).

De acordo com Bakhtin (1984), sem esse repertório já internalizado, a interação verbal seria quase inexistente.

É com base, pois, no conhecimento de gêneros já culturalmente estabelecidos em suas respectivas condições de uso que o agente escolhe um modelo de texto adequado à situação comunicativa; “é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p. 103), porque uma vez estabelecidas e fixadas certas regularidades de construções textuais e discursivas, isso não impede de os participantes da interação verbal (re)modelarem e (re)atualizarem tais construções textuais; é assim, portanto, com o uso criativo da língua que os gêneros de textos vão ganhando sempre novas roupagens, possibilitando uma contínua transformação e desenvolvimento da humanidade a partir das interações sociais por meio de ações de linguagem.

Uma vez apresentados conceitos e posições importantes para nós, neste momento, passaremos a tratar do quadro teórico de análise do gênero textual.

O FOLHADO TEXTUAL

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, todo texto é organizado em três superpostos e em parte interativas, que definem o que chamamos de *folhado textual*.

A organização de um texto vista por esse prisma é constituída a partir de três camadas superpostas. São elas: a *infraestrutura geral dos textos*, os *mecanismos de textualização*: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, e os *mecanismos enunciativos*.

A infraestrutura geral do texto é considerada o nível mais profundo do texto, que é constituído pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discursos e pelas sequências que nele aparecem, podendo ser assim resumido:

o plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo; (...) a noção de *tipo de discurso* designa os diferentes segmentos que o texto comporta; (...) as *articulações entre tipos de discurso* podem tomar diferentes formas; (...) 'e' (grifo nosso) a noção de *sequência* (ou de sequencialidade; cf. Adam, 1992) designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem (...), que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (...) (BRONCKART, 2012, p. 120- 121).

Em se tratando dos mecanismos de textualização, de acordo com Bronckart (2012), independentemente da diversidade dos constituintes da infraestrutura de um texto empírico, ele – o texto - constitui uma coerência – uma unidade comunicativa que se articula a uma situação de ação e destinada a ser compreendida pelo seu destinatário. Esse todo coerente é formado pelo funcionamento dos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos.

Bronckart (2012) vem dizer que:

os mecanismos de textualização são (...) articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Dentre os mecanismos de textualização, podemos agrupá-los em três conjuntos: a conexão, a **coesão nominal** – foco da pesquisa – e a coesão verbal.

Acerca dos mecanismos de textualização, Bronckart (1999) assim os conceitua: a *conexão* contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “*organizadores textuais*”. Esses organizadores, além de assinalarem as articulações locais frasais, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação constitutivas dos textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, isto é, explicitam as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Assim, podem exercer a “*função de segmentação*”: em um nível mais global, explicitam as articulações do plano textual, delimitando as partes que o compõem e assinalando os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes. Quando exercem a “*função de demarcação*” ou “*balizamento*”, estará em seu nível inferior e marcam as articulações entre as fases de uma forma de planificação. Em um nível mais inferior - as estruturas frasais – tanto pode assumir a *função de empacotamento*, quanto explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma forma de planificação; pode, pois, exercer a “*função de ligação*” - coordenação, justaposição - ou de “*encaixamento*”- subordinação -, articulando duas ou várias frases sintáticas em uma única frase.

Tratando-se da *coesão verbal*, o autor afirma que é um mecanismo que colabora para explicitar as relações de continuidade/descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Dessa maneira, a coerência temática é marcada pelas escolhas dos lexemas verbais e pelas escolhas de seus determinantes (flexões verbais e auxiliares), isto é, dos “tempos verbais”.

À guisa de esclarecimentos, sobre os mecanismos de textualização, não me deterei aqui em aprofundar nas noções de conexão e de coesão verbal, pois o foco da pesquisa está no estudo da coesão nominal, que será retomada na seção *A coesão nominal*.

Por fim, sobre os mecanismos enunciativos, eles contribuem para a estabilidade da coerência pragmática do texto. Focar-nos-emos aqui na abordagem do estatuto específico do autor e das suas instâncias formais de enunciação.

O autor é agente de ação de linguagem concretizado em textos empíricos; também é

responsável “pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo” (BRONCKART, 2012, p. 320). O autor decide o conteúdo temático a ser semiotizado, escolhe o gênero de texto adaptado à situação comunicativa, seleciona e organiza os tipos de discurso, gerencia os mecanismos de textualização.

Portanto, quando se trata de produção de linguagem (produção de texto), “a noção de autor (...) é ‘aquele que está na origem’ e ‘aquele que é responsável’” (BRONCKART, 2012, p. 320).

Assim:

todo texto (...) procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente inscritas nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto (BRONCKART, 2012, p. 321).

Vê-se, assim, que esses três aspectos – a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que constituem o folhado textual, - são imprescindíveis para o ISD no processo de produção e compreensão textual. No entanto, nesta pesquisa, quando tratamos dos mecanismos de textualização, nosso foco está voltado à coesão nominal, que representa o nosso objeto de estudo e que será, portanto, discutido na seção a seguir.

A COESÃO NOMINAL

No estado da arte, podemos encontrar, nos primeiros estudos sobre coesão, o conceito proposto por Halliday e Hasan (1976). Para eles, a coesão é tida como uma ideia de sentidos subjacentes ao interior do texto, que lhe definem, pois, como um texto. A coesão textual é, portanto,

um conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.4).

Nesse sentido, a coesão se estabelece a partir de relações semânticas entre os elementos textuais. Tendo a coesão a função de estabelecer relações de sentido, ela pode ser compreendida como um conjunto de recursos, de “laços”, “elos” coesivos que ligam as sentenças umas às outras.

Para melhor fixarmos os tipos de coesão nominal listados no estado da arte, trago exemplos nos gêneros Tirinha, Cartum, dentre outros, para analisarmos e compreendermos

o funcionamento desses usos nesses textos; além de justificar minha escolha pelo Interacionismo Sociodiscursivo como teoria de base; e, já que defendo que o texto deve ser visto como ferramenta principal para entendermos o funcionamento na língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), seria, no mínimo incoerente, trabalharmos com frases soltas e descontextualizadas para explicação dos exemplos.

Halliday e Hasan (1976) classificam os mecanismos de coesão textual em: *referenciação pessoal, demonstrativa e comparativa, substituição, elipse, conjunção* e a *coesão lexical*, que podemos visualizar nos exemplos que seguem. Então, para coesão pessoal é feito o uso de pronomes pessoais e/ou possessivos.



Figura 1 – Exemplo de coesão pessoal

Fonte: Livro: Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (2018), p. 184.

Na tirinha, em questão, a coesão pessoal realiza-se, linguisticamente, pelo uso do pronome pessoal oblíquo “la”, no terceiro quadrinho, que retoma, no texto, a unidade fonte “Sua história”.

A seguir, temos um exemplo de referenciação demonstrativa; esse tipo de coesão pode ser realizado por meio do uso de pronomes de tratamento ou pelo uso de advérbios ou de locações adverbiais que indicam circunstância de lugar.



Figura 2 – Exemplo de referenciação demonstrativa

Fonte: http://deboravilhena.blogspot.com/2013/05/genero-textual-tirinhas_8192.html. Acesso em: 19 maio 2020.

No exemplo, o personagem está à procura de seu casaco. Para identificar o lugar no qual seu casaco se encontra, temos, no segundo quadrinho, duas locuções adverbiais de lugar: “debaixo da cama” e “em cima da cadeira”; no terceiro quadrinho, outras duas locuções adverbiais de mesma circunstância: “na escada” e “na cozinha”; e, no último quadrinho, ao encontrar seu casaco, o personagem da história utiliza o advérbio de lugar “aqui”, demonstrando, assim, a localização exata de seu casaco.

Quanto à referenciação comparativa, ela é a feita por meio de expressões que podem indicar uma relação de similaridade ou de contiguidade, como podemos observar na tirinha a seguir:



Figura 3 – Exemplo de referenciação comparativa

Fonte: <http://portuguescomentado.blogspot.com/2015/04/aocp-figuras-de-linguagem.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

Observemos que, por meio de uma relação de contiguidade, a expressão “boi”, no último quadrinho, retoma o termo “cabeça” (de gado), que, inclusive, cria, no texto, certo tom de comicidade. Sabemos que o termo “cabeça”, na tirinha, é usado com sentido metonímico, significando que o pai do amigo do personagem Chico Bento possuía não apenas cabeças de gado literalmente; esse sentido é garantido tanto pelo nosso conhecimento de mundo quanto pelo uso da expressão “boi”, que está possibilitando esse tipo de referenciação.

Ainda sobre os tipos de coesão, os autores explicam que a substituição consiste no uso de um termo no lugar de outro, ou até mesmo no lugar de uma oração inteira, a fim de evitar a repetição de um item.



Figura 4 – Exemplo de substituição

Fonte: <http://amigajoinville.blogspot.com/2016/03/tirinha-muito-significativa-para-os.html>. Acesso em: 19 maio 2020.

Por exemplo, nesta tirinha, são exemplos de substituição, no quadrinho 2, o pronome pessoal oblíquo “lo”, o pronome pessoal do caso reto “ele” e o pronome possessivo “dele”, todos se referindo ao termo “Gambás” no primeiro quadrinho. Temos, ainda, outro exemplo de substituição com o termo “tudo”, no último quadrinho, que se refere ao termo “mata”, que aparece tanto no segundo quadrinho quanto no último quadrinho.

Em se tratando da **elipse**, esse tipo de coesão seria a omissão de um elemento qualquer, facilmente recuperado pelo contexto. Observemos o texto a seguir:

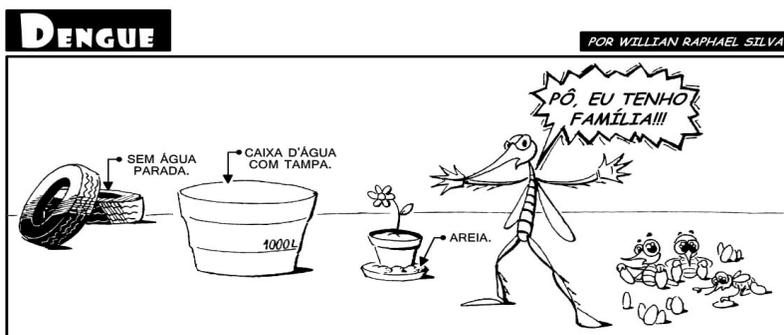


Figura 5 – Exemplo de Elipse

Fonte: <https://www.humorcomciencia.com/blog/83-saude/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

No Cartum, em análise, que faz uma alerta sobre o mosquito da Dengue, de forma humorada, sabemos que a informação que está omitida seria “o fato de que não há água parada; portanto, não há condições favoráveis para a proliferação do mosquito”. Essa informação pode ser recuperada, facilmente, uma vez que sabemos que o mosquito necessita de água parada em qualquer reservatório para poder pôr seus ovos; e, como não há água parada nos reservatórios, o mosquito está chateado.

Em relação à coesão lexical, os autores afirmam que ela pode ser realizada por meio de reiteração, que é a repetição de um mesmo item lexical ou por meio de uso de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos, e colocação, também chamada de contiguidade, que consiste no uso de palavras pertencentes ao mesmo uso de um campo semântico.

No exemplo da tirinha, a seguir, veremos que a coesão lexical se dá por meio da expressão “o rei”, retomando essa mesma expressão. Logo, tem-se um exemplo de reiteração. Caso quiséssemos reescrever o texto com outras expressões para evitarmos a repetição da expressão “o rei”, poderíamos usar o pronome pessoal do caso reto “ele”, ou ainda o pronome de tratamento “Sua Majestade”.

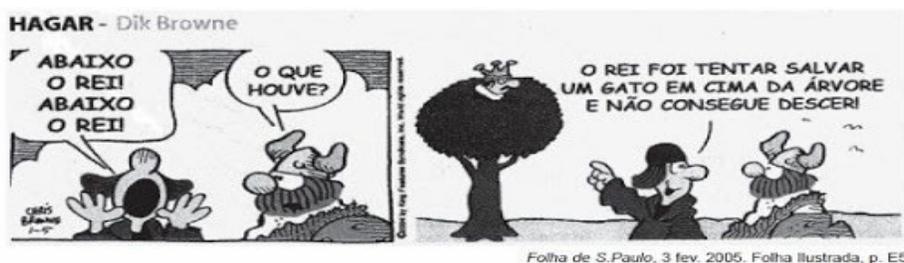


Figura 6 – Exemplo de coesão lexical

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/16607255>. Acesso em: 19 mai. 2020.

Sobre a conjunção, os autores explicam que elas podem estabelecer relações de significado entre elementos ou orações do texto. Ainda apresentam como principais tipos de conjunção, a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*. Sobre essa questão, iremos retomá-la no subtópico que fala sobre conexão.

Outros estudiosos vêm contribuindo com os estudos da coesão nominal. Charolles (1997), por exemplo, afirma que em qualquer texto – oral ou escrito - há expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que tais marcas funcionam como mecanismos linguísticos, capazes de garantir a continuidade da temática do texto. Por isso, a análise desses mecanismos deve ser feita apenas nos textos e pelos textos em seus respectivos contextos de produção.

Assim, o autor ressalta-nos sobre a importância dos elementos coesivos para facilitar a interpretação do texto e a construção de sua coerência.

Reconheço, pois, a importância dos recursos coesivos, o modo como relacionamos os termos nos textos, a fim de garantir a progressão temática. Portanto, a partir dos conceitos e das discussões propostas até aqui sobre a coesão para a construção e compreensão de textos, é que fortaleço a justificativa e relevância do estudo da coesão – em especial

a coesão nominal - no processo de atividade linguageira, que é onde os sentidos são construídos a partir das criações textuais.

Bronckart (1999) evidencia a importância dos mecanismos de textualização, cujo papel é conferir a progressão temática dos conteúdos ao texto, e, portanto:

[...] os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam (BRONCKART, 1999, p. 260).

No ISD, os mecanismos de textualização são aspectos importantes no processo de produção e compreensão textual. Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart afirma que:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada [...]. Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de introdução consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto (BRONCKART, 2012, p. 268).

A coesão nominal, portanto, é vista pelo autor como um mecanismo textual responsável pela compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento dentro dos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção.

Nesse sentido, no processo de produção textual, ao mobilizar os elementos linguísticos, precisamos considerar o contexto de produção para construir seu sentido. Assim, entram em jogo para a construção de significados os mundos formais propostos por Habermas (1987).

Utilizarei o texto, a seguir, para fazermos uma análise do uso dos elementos de coesão nominal, à luz do ISD, mostrando como os mundos formais podem influenciar na construção dos sentidos do texto.



Figura 7 – Texto para análise dos elementos coesivos e as influências dos mundos formais

Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 101.

Para o ISD não é suficiente saber mobilizar os elementos linguísticos para produzir textos; é preciso considerar o contexto comunicativo no qual esse texto é produzido. Nesse sentido, o contexto de produção representado pelo mundo sociosubjetivo é decisivo para o uso dos elementos de coesão de texto.

Considerando isso, é válido evidenciar que este poema do poeta modernista Ferreira Gullar foi produzido no período em que ficou exilado do Brasil. Em 1971, quando esteve exilado em Moscou, escreveu este poema, que foi inspiração de uma profunda relação amorosa.

À guisa de exemplo, analisando o poema acima, observemos que, nele, o produtor dirige-se a uma pessoa. Ao longo do texto, esse referente é retomado pelas seguintes expressões: “Você”, “Moça branca como a neve”, “menina branca de neve”, “moça de sonho e de neve”. Nesse caso, vemos que a pessoa à qual o produtor do texto se dirige é do sexo feminino.

Aplicando isso ao mundo sociosubjetivo, considerando os papéis sociais de ambos, por exemplo, supondo que o autor do texto seja um pai, e a menina a quem está se referindo seja sua filha, os sentidos construídos por essa cadeia anafórica, cuja unidade fonte é recuperada através de pronomes e por substantivos caracterizados, não teria o mesmo sentido, se o papel social da pessoa a quem o autor se dirige fosse de uma mãe, de uma esposa, ou ainda de uma amiga, pois, provavelmente, os sentimentos que ele teria de pai

seria diferente se estivesse se dirigindo à sua esposa, ou a pessoa amada (como indicado no contexto de produção) e não à sua filha, por exemplo.

É válido considerar também a maneira como os elementos de coesão são mobilizados, demonstrando boa apropriação desses recursos, para tecer as ideias no texto; isso condiz com a expectativa criada em relação ao autor do texto, já que se trata de um poeta renomado da literatura brasileira, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista e ensaísta brasileiro, e um dos fundadores do neoconcretismo.

Comungando com essa perspectiva de coesão, Apothéoz (2003) afirma que os recursos coesivos extrapolam os níveis frasais, assumindo uma vertente bem mais contextual e pragmática.

Nesse sentido, os mecanismos de coesão nominal são responsáveis em evidenciar relações entre termos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Vale ressaltar que, na proposta do ISD sobre a coesão nominal, Bronckart (1999) a concebe além dos limites sintáticos das frases; ela perpassa pela compreensão e construção global de todo o texto, considerando a influência do contexto de produção no processo de construção da coesão nominal.

Sobre esse mecanismo textual, Bronckart afirma que a coesão nominal é responsável por introduzir, no texto, um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas.

Sobre essa maneira de construir coesão no texto, Halliday e Hasan (1976) afirmam que a coesão é construída não só pelo seu referente, mas também pela relação entre esse referente e sua forma remissiva. Desse modo, se o referente vier após a sua forma remissiva, constitui-se o que eles chamam de catáfora, conforme podemos ver no exemplo a seguir:



▲ BROWNE, Dik. Hagar. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 8 mar. 1999.

Figura 8 – Exemplo de catáfora

Fonte: <http://docente.sebsa.com.br/docente/Arquivos/Provas/R-d8b12e0d-b3c2-4153-928f-6a07365d20a1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Vejamos que o termo “isto” está funcionando como a forma remissiva do termo “comida anônima”; ou seja, o referente está localizado depois de sua forma remissiva, que

é “isto”. Por isso, temos aqui um exemplo de catáfora, que é, portanto, a antecipação de uma forma remissa ao seu referente textual.

Para Bronckart, a coesão nominal é ainda responsável por retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Considerando isso, temos, dentro do contexto do estudo da coesão nominal, as categorias de anáforas. De acordo com Bronckart (1999), elas são construídas a partir de: anáfora nominal e anáfora pronominal.

Sobre as anáforas nominais, que são compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, Bronckart (1999) afirma que, para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte.

Para nos aprofundarmos mais nas anáforas nominais e aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras que abordam os diferentes tipos de anáforas.

Iniciaremos nossa discussão trazendo os estudos de Apothéloz (2003), que define o conceito de anáfora fiel:

sempre que um referente anteriormente introduzido no texto é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...) A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades de correferência (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

Vejamus que, no exemplo dado pelo autor, “uma casa...a/esta casa” representam bem a sua perspectiva acerca da anáfora fiel: observemos que, no exemplo, *casa* é o termo em comum entre as sentenças; é o termo introduzido e que ao mesmo tempo reaparece no processo de retomada.

Ocorre anáfora fiel, portanto, quando há a retomada de um sintagma nominal definido ou demonstrativo, na condição de o núcleo desse sintagma ser o mesmo sintagma que fora introduzido anteriormente.

Por outro lado, para o mesmo autor

fala-se [...] em anáfora infiel sempre que o nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida (trata-se mais especificamente de um sinônimo ou de um hiperônimo), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (uma casa... a habitação) [...] (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

No exemplo acima, o termo que retoma a palavra *casa* não é idêntico, mas se estabelece por meio de sinonímia ou ainda de hiperonímia.

Na proposta de Adam (2011), a anáfora fiel tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter com o introduzido uma relação de contiguidade, que sejam quase idênticos.

Em se tratando da anáfora infiel, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo

introduzido, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um outro tipo de anáfora nominal é a que chamamos de anáfora associativa. Para nos aprofundarmos acerca desse tipo de anáfora, embasar-nos-emos nos conceitos propostos por Apothéloz (2003) e Adam (2011).

Para Apothéloz (2003), chama-se anáfora associativa, também chamada pelo autor de sintagmas nominais definidos, os mecanismos que apresentam ao mesmo tempo as características elencadas a seguir:

de um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes posteriormente) introduzido ou designado; de outro, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes posteriormente) esse referente”. As anáforas associativas representam, assim, seu referente como já conhecido, ou como identificável, sempre que ele não tiver sido ainda objeto de nenhuma menção, e que não identificar mais sua relação com outros referentes ou com outras informações explicitamente formuladas (APOTHÉLOZ, 2003, p. 75).

Um exemplo bastante usado na tradição literária é a sublime sentença, retirada dos estudos de Apothéloz (2003): “Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada”.

Nesse exemplo, a anáfora associativa se dá da seguinte maneira: a palavra *cidade* funciona como o termo primeiro, introduzido, que será retomado pela expressão *igreja*, que, por sua vez, estará se relacionando ao seu antecedente numa perspectiva de pertença de sentido, ou seja, como se fizessem parte de um mesmo campo semântico.

De acordo com Hawkins (1997a), *cidade*, por ser o termo antecedente da anáfora, o chamaremos de desencadeador; e chamaremos de associado, neste caso, a palavra *igreja*, o termo que mantém relação anafórica com o termo antecedente, o desencadeador.

Nessa perspectiva, Hawkins (1997a) afirma que anáfora associativa seria caracterizada pela partilha de conhecimentos gerais. Assim, para o autor, toda cidade possui/tem uma igreja.

Sobre anáfora associativa, Adam (2011) afirma que é a retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical, como no exemplo que se segue:

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), um carro fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, a passageira foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao motorista, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Analisando o excerto, *carro* é retomado pelos termos a *passageira* e o *motorista*. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, que, embora as anáforas sejam palavras que não são iguais à unidade fonte, estabelecem com ela relações de

significação de vocábulos pertencentes a um mesmo campo semântico-lexical.

Segundo Kleiber (1994), uma anáfora associativa introduz um referente novo, representado por uma expressão nominal definida e que se refere a uma outra entidade já mencionada. Essa relação entre um termo e o outro é associada por relações convencionais entre os nomes que os constitui.

Kleiber (1994) subdivide, ainda, esse tipo de anáfora em quatro tipos:

- I. Anáfora associativa meronímica, que se caracteriza quando um nome nuclear anafórico associativo apresenta uma marcação semântica pelo traço “parte de”; isto, é, quando há uma relação de contiguidade entre a parte e o todo. Por exemplo: “Não pegue a xícara amarela. A asa está quebrada”. (Exemplo retirado de Schwarz (2000). Observemos que o termo *A asa* retoma o nome nuclear *xícara* a partir de uma relação semântica meronímica.
- II. A anáfora associativa locativa é caracterizada também por uma relação semântica da parte pelo todo, contudo os anafóricos associativos locativos têm independência referencial, ou seja, não se prende à existência do outro termo. Vejamos o exemplo a seguir: “Entramos num vilarejo. A igreja estava situada no alto” (KLEIBER, 2001, p. 263). É preciso observar, nesse exemplo, que mesmo o vínculo entre a parte (*A igreja*) pelo todo (*Num vilarejo*) permaneça, há autonomia do componente (*A igreja*) em relação ao todo.
- III. Conforme estudos de Kleiber (2001), uma anáfora associativa funcional assemelha-se à anáfora associativa meronímica; contudo, enquanto esta permite uma interpretação distributiva semântica entre parte e todo, aquela não permite essa distributividade, além de apresentar restrição semântica quanto ao uso do verbo “ter”, que confirma o traço de pertença ou de contiguidade em estruturas meronímicas.
- IV. Para constituir exemplo de anáfora associativa actancial é preciso que o referente do anafórico corresponda a um dos argumentos de um predicado produzido precedentemente. Desse modo, o elemento âncora ou fonte para o anafórico associativo é um predicado, e não outra entidade.

Ainda sobre a anáfora associativa, também chamada de anáfora indireta por alguns teóricos, é importante trazermos à discussão os conceitos de Schwarz (2000).

De acordo com Schwarz,

no caso da anáfora indireta trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARZ, 2000, p. 49).

Para a autora, também pode haver casos de anáforas indiretas a partir de pronomes.

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais:

a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARZ, 2000, p. 122-124).

Nesse sentido, as expressões nominais definidas e os pronomes podem constituir uma anáfora indireta. Esses mecanismos linguísticos são interpretados referencialmente sem haver entre eles - a unidade fonte e o termo de retomada – relação de correspondência ao antecedente.

Em suma, podemos resumir os critérios estabilizadores da anáfora indireta: o fato de não haver vinculação da anáfora com a correferencialidade e a ausência de vínculo da anáfora com a noção de retomada e, por fim, a introdução de um referente novo.

Ainda sobre anáfora, Bronckart (1999) explica o que são as anáforas pronominais: que são compostas pelos seguintes tipos de pronome: *personais*, *relativos*, *possessivos*, *demonstrativos* e *reflexivos*, podendo ainda conter a *elipse marcada /Ø/*, que consiste em um apagamento de pronome.

Adam (2011), a partir do exemplo “Tendo derrubado o cartazeiro Achille, eles o arrastaram ao longo de toda a passarela de Alfotville, depois o jogaram de cima” (ADAM, 2011, p. 135), estabelece o conceito de anáfora pronominal fiel, quando fazemos uso de pronomes que retomam a unidade referencial nuclear; neste caso, o pronome pessoal oblíquo “o” recupera o termo “o cartazeiro ACHILLE”, não indicando nenhuma propriedade nova da unidade fonte; contudo, o autor ressalta que, quando o pronome retoma nomes próprios, ele indica com exatidão o sexo da pessoa ou do personagem.

Sobre os pronomes anafóricos, CONTE (1990) ressalta a influência da enunciação sobre as escolhas de tais pronomes. A autora afirma que eles não são “apenas sinais de continuidade”, propondo, assim, a noção de anáfora enfática. A autora afirma que os pronomes anafóricos nos ajudam a adquirir novos conhecimentos ou informações dos referentes, suas emoções e sentimentos, características psicológicas, etc., como ela mesma analisa isso no trecho a seguir:

Ela é muito gentil! Dir-se-ia; ela é muito gentil, essa mulher de médico! Belos dentes, olhos negros, pés elegantes, e desenvoltura como uma parisiense. De onde diabos ela saiu? [...] Aquela havia-lhe parecido bela: ele pensava nela [...] (CONTE, 1990, p. 219).

Nesse exemplo apresentado pela autora, observemos que o que ela afirma sobre o fato de entender os usos dos pronomes, para além da função de garantir a continuidade, ao fazer isso, cada uso, que cria uma anáfora, traz novas informações da unidade-fonte. Desse modo, temos o uso dos pronomes pessoais do caso reto “ela”: “ela é muito gentil”; “essa mulher de médico”; “De onde diabos ela saiu?”; “Aquela havia-lhe parecido bela”; “ele pensava nela”. Nota-se que, cada uso do pronome, além de fazer retomada ao referente, novas informações são acrescentadas, fazendo com que o leitor crie um perfil descritivo mais

detalhado desse referente.

Acerca das anáforas demonstrativas, Adam (2011) afirma que elas indicam a identificação, a relação com um segmento posto na memória, anteriormente; e, quando faz essa operação de retomada, reclassifica o objeto do discurso. Pode-se dizer que se trata de introduzir um novo ponto de vista em relação ao objeto, como no exemplo que segue: “[...] Onde, então, ele a encontrou, esse rapaz grosseiro aí?” [...] (ADAM, 2011, p. 142).

Nota-se que o pronome demonstrativo “esse” tem, no exemplo, duas funções: retoma o pronome pessoal do caso reto “ele” (“esse rapaz”) retoma o termo “ele” e introduz uma nova informação que, ao mesmo tempo, indica um novo ponto de vista do produtor do texto em relação ao objeto do discurso, já que “ele” não é mais apenas alguém que fez uma ação (“a entregou”), mas é classificado agora como alguém que é grosseiro “esse rapaz grosseiro aí”.

Vale ressaltar, porém, que essa função de retomada da unidade fonte ou antecedente, também são percebidos em algumas ocorrências com o uso dos pronomes pessoais, que também podem remeter a entidades que fazem parte do exterior do texto, podendo ser o agente-produtor ou seus destinatários; neste caso, trata-se dos pronomes dêiticos.

Segundo Lyons (1980), o conceito de dêixis é

[...] a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de anunciação, e a participação, em regra geral, de um locutor único e de pelo menos de um interlocutor (LYONS, 1980, p. 261).

Dessa maneira, seu posicionamento sobre o conceito da função dos pronomes dêiticos assemelha-se com as ideias de Bronckart, afirmando que a função dos pronomes dêiticos é localizar e identificar a pessoa em relação ao tempo e ao espaço pertencentes aos atos enunciativos.

Ao tratar dos pronomes, Neves (1997), por exemplo, em sua “Gramática de uso do português”, dedica uma seção para falar dos pronomes relativos e sua relação com a construção das orações subordinadas adjetivas.

A autora mostra que há entre o pronome relativo, - que é responsável em unir a oração principal à oração subordinada adjetiva - uma relação coesiva nominal, uma vez que, segundo a autora, “o antecedente de um pronome relativo, e, portanto, de uma oração adjetiva, pode ser” (NEVES, 1997, p. 378):

1. Um sintagma nominal. Esse sintagma nominal pode ser representado por um substantivo com determinante, por exemplo: “Atracado o barco, procuramos identificar uma picada que possibilitasse atingir a figueira” (NEVES, 1997, p. 378). Notemos que o substantivo *picada* está determinado pelo artigo *uma* e antecede o pronome relativo *que*. O sintagma nominal também pode ser um substantivo sem determinante: “Para se fazer holografia, é preciso iluminar o

objeto com a luz do raio laser. Além disso, o objeto deve receber luz no mesmo momento e em todas as direções determinadas pelo hológrafo – pessoa que faz holografia” (FSP). Aqui, a palavra *pessoa* não está determinada e antecede o pronome relativo *que*.

2. Um sintagma pronominal, podendo ser um pronome indefinido, como no exemplo: “Não tinham mais *nada* que fazer ali” (NEVES, 1997, p. 378).
3. ou por um pronome demonstrativo: “*Aquilo* que eu disse foi na hora da raiva” (NEVES, 1997, p. 378). Respectivamente, temos na primeira frase, um pronome indefinido antecedendo o pronome relativo *que*; na segunda, temos um pronome demonstrativo que antecede o pronome relativo.

Se observarmos, portanto, podemos conceber uma relação entre o pronome relativo com o seu antecedente como um tipo de referenciação anafórica, uma vez que, além de o pronome relativo está ligando as orações, ele também funciona como uma forma remissiva do referente que o antecede.

Trago também em pauta um outro tipo de anáfora proposto por Adam. A anáfora definida. Para ele,

anáfora definida aparece, geralmente, nos encadeamentos que contêm introdução de um referente sob forma indefinida e depois retomada e depois retomada lexical idêntica: Um bebê (1) / O bebê (2) – ou quase idêntica – um menininho (1) – o garotinho (2). Pode-se falar de anáfora definida fiel, nesse tipo de caso, e de anáfora definida infiel, quando se passa de um termo hipônimo para um hiperônimo: um menininho (1) retomado por a criança (2). Nesse modo de encadeamento clássico dos enunciados, um objeto do discurso é, inicialmente, introduzido (1) e, em seguida, tomado como tema tópico de um enunciado posterior (2) (ADAM, 2011, p 138).

Além desses tipos até aqui estudados, gostaria de trazer também à discussão a definição de anáfora por nomeação segundo os estudos de Apothéloz (2003).

Há anáfora por nomeação quando o sintagma nominal transforma em referente, quer dizer, em objeto individuado, o processo denotado por uma proposição anterior. Dois casos pelo menos podem, então, se apresentar: a nomeação pode retomar o conteúdo proposicional desta proposição; ou o ato de fala realizado por meio da enunciação deste conteúdo (APOTHÉLOZ, 2003, p 72).

A fim de compreender esse conceito, analisemos dois exemplos retirados de Apothéloz (2003). O primeiro exemplo explica como a anáfora por nomeação recupera o conteúdo proposicional: “Os arquivos do Cineasta Abel Gance [...] serão vendidos em leilão, [...] nos dias 3 e 4 de março. A venda compreenderá uma centena de cenários manuscritos” (APOTHÉLOZ, 2003, p 72). Nesse exemplo, “A venda”, recupera o conteúdo proposicional anteriormente falado.

Por outro lado, quando o termo retoma o ato de fala realizado por meio da enunciação do conteúdo, temos o seguinte exemplo: “É conveniente situar as funções na ordem

figurativa e os funcionamentos na ordem figural? Ou o inverso? **Esta interrogação** ameaça permanecer” (APOTHÉLOZ, 2003, p 72). Vemos que o termo em negrito faz referência à pergunta que fora enunciada no ato de fala.

Apothéloz (2003) também propõe a anáfora por silepse, mostrando que, quando este fenômeno siléptico se caracteriza por uma anáfora pronominal, a retomada revela, por exemplo, a variação de gênero e/ou número da unidade fonte, como no exemplo: “Uma mulher infiel, se assim for conhecida pela pessoa interessada, é apenas infiel. Se ele a crê fiel, ela é pérfida” (APOTHÉLOZ, 2003, p 73). Nesse caso, vejamos que o pronome *ele*, ao retomar a unidade fonte “pela pessoa interessada”, mostra que é do sexo masculino “a pessoa interessada”, permitindo concluir que este caso de silepse trata-se de uma concordância segundo o sentido, mas não segundo a gramática.

Antes de irmos ao tópico no qual trataremos sobre a conexão, convém trazer à nossa discussão o fenômeno do encapsulamento anafórico, que teve como precursor os estudos de Francis (1994). A autora estudou acerca das atribuições de títulos resumitivos de segmentos textuais.

Conte (1996), também um dos pioneiros a estudar sobre o assunto, conceitua encapsulamento anafórico como um

[...] recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Um sintagma nominal é construído com um nome geral como núcleo lexical e tenha uma clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicções posteriores. Como recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais do texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso (CONTE, 1996, p 01).

Nesse sentido, para o autor, além desse fenômeno coesivo funcionar como paráfrase resumidora, considera, em sua opinião, que o encapsulamento anafórico é um recurso muito importante, sobretudo em textos argumentativos escritos, uma vez que esses títulos resumitivos funcionam como “estágios de um argumento desenvolvido dentro e através do próprio discurso, à medida que o escritor apresenta e avalia suas proposições e as de outras fontes” (FRANCIS, 1994, p 83). Vejamos um exemplo proposto por Conte (1996): “Hoje, todos os melhores espaços produtivos estão ainda na mão da velha estrutura do estado. Levará tempo para mudar esta situação” (CONTE, 1996, p. 178). Vejamos que o termo *esta situação* funciona como expressão que resume aquilo que foi dito anteriormente.

Em suma, para Conte (1996), o encapsulamento anafórico está para a organização

textual, uma vez que permite que haja “integração semântica”.

Desse modo: I) no encapsulamento anafórico, a nova expressão referencial funciona de modo retroativo, como um recurso de integração semântica; II) “o sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto. [...] Ocorre no ponto inicial de um parágrafo e [...] funciona como um princípio organizador da estrutura discursiva” (CONTE, 2003, p. 184); e III) sendo o início de um parágrafo novo, é a sumarização mais curta de uma proposição dita anteriormente, além de funcionar como ponto inicial para um novo parágrafo ou nova proposição.

Analisemos um exemplo de encapsulamento anafórico no texto que se segue:



Figura 9 – Exemplo de encapsulamento anafórico

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11845/educacao-313>. Acesso em: 15 mai. 2020.

Nessa tirinha, podemos perceber um exemplo de encapsulamento anafórico com o uso da expressão “tudo isso” no último quadrinho, que, ao retomar a lista de ações feitas pelo personagem, em seu período de férias, que aparece, no segundo quadrinho, o faz, funcionando como uma paráfrase resumitiva daquilo que fora listado.

A partir das análises e das discussões sobre a coesão de texto, em especial a coesão nominal, percebemos o cuidado dos autores em salientar a função dos mecanismos linguísticos a fim de conferir progressão temática aos textos por meio de recursos coesivos. Desse modo, concluímos que ao compreender pragmaticamente o uso dos recursos coesivos, estaremos produzindo ações linguageiras – textos - de fato adequados e significativos nos processos linguístico-discursivos e interativo-comunicativos. Portanto, aprender a manusear a língua eficiente e conscientemente deve ser uma preocupação de todo usuário da língua.

Por isso, cabe à escola, nas aulas de língua materna, oferecer um ensino emancipador, que visa ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem por meio do uso responsável e pragmático da linguagem. Dessa maneira é imprescindível dominarmos as artimanhas textuais, para que a partir do uso de textos coesos saibamos praticar a comunicação eficiente, adequada e competente.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

MÉTODO DE ABORDAGEM

Este trabalho, de acordo com Gil (2008), caracteriza-se como uma pesquisa indutiva, pois parte-se de uma abordagem particular, que coloca a generalização como posterioridade ao trabalho da coleta de dados particulares. Pretendo, pois, analisar como a coesão nominal vem sendo abordada em coleções de livros didáticos do Ensino Médio do PNLD - 2015. No entanto, uma vez que este trabalho é indutivo, reconheço que o modo de abordagem que foi encontrado pode não ser o mesmo que nas outras coleções, mas como elas fazem parte de um mesmo programa que é o PNDL, podemos deduzir que, a partir da análise das duas coleções escolhidas para nosso trabalho, o tipo de abordagem do assunto que foi evidenciado nesses livros também pode estar presente nas outras coleções.

MÉTODO DE PROCEDIMENTO

Tipo de pesquisa

De acordo com Gil (2008), esta pesquisa pode ser classificada de caráter documental, uma vez que analisa materiais já elaborados e que agora poderão ganhar novas interpretações que irão depender do(s) objetivo(s) da pesquisa. Além deste trabalho ter esse viés documental, também utilizo uma abordagem quantitativa e qualitativa, a fim de realizar a análise. É quantitativa, porque dos livros escolhidos, capítulos e número de questões foram contabilizados, e é qualitativa, pois a partir da somativa, fiz uma análise crítico-reflexiva, objetivando avaliar e refletir sobre a qualidade das questões do assunto da pesquisa que é a coesão nominal.

Procedimentos para a coleta do corpus

Para a realização do trabalho, selecionei o *corpus* – já elaborado – que são coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio aprovadas pelo PNLD-2015. Mais precisamente, analisei duas coleções de livros didáticos. Pretendi analisar nas coleções escolhidas para a pesquisa as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal.

Delimitação do universo

Para formar o *corpus*, selecionei duas coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD-2015. São elas: (1) *Novas Palavras – 2ª edição*, cujos autores são Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; e (2) *Português – Linguagens – 9ª edição* dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Decidi optar pela escolha de duas coleções, pois são livros que muito entraram

em discussão no processo de avaliação das duas escolas nas quais lecionei. Além disso, elas são duas coleções que mais foram escolhidas pelos professores da rede estadual de ensino.

Essa ressalva, portanto, deixou-me instigado a querer entender os motivos pelos quais a maioria resolveu eleger essas duas coleções.

Somando as duas coleções, totalizou-se uma quantidade de seis livros, logo, cada coleção continha 3 volumes. Neles, foram analisados os capítulos que abordam a gramática e os capítulos que tratam sobre a produção de texto. Contudo, vale ressaltar que os capítulos que foram analisados na pesquisa foram aqueles em que os autores assumiam categoricamente estar trabalhando com a coesão nominal vinculada aos conteúdos dos capítulos.

Procedimento para a coleta e análise de dados

Após selecionar as duas coleções que constituíram o *corpus* da pesquisa, analisei como a coesão nominal é abordada, nos livros didáticos, bem como são as propostas de suas atividades.

O percurso da pesquisa estruturou-se da seguinte maneira: após selecionar as duas coleções, fiz um levantamento descritivo das obras; vi todos os capítulos das seções de gramática e de produção de texto, a fim de elencar quais deles trabalhavam a coesão nominal; em seguida, fiz um levantamento de todas as questões desses capítulos com o intuito de contabilizá-las, pois esse procedimento é uma etapa importante para que eu pudesse encontrar as respostas da nossa pesquisa.

Esse levantamento tinha, pelo menos, dois objetivos, porque, além de descrever as obras e os capítulos para que a pesquisa pudesse ser realizada, também foi elencada a quantidade de questões que abordam a coesão por anáfora e a coesão por catáfora, respondendo, assim, ao primeiro objetivo; também, foram analisadas quantas questões no geral cada capítulo continha, porque, a partir desse levantamento, o segundo objetivo da pesquisa foi respondido, que era saber se a língua – vista como estrutura –, quando era estudada, trabalhava seus elementos como importantes recursos de construção de coesão textual, ou se sua abordagem trabalhava somente a metalinguagem.

Por último, que representa uma das etapas mais importantes do trabalho, propus uma perspectiva de abordagem da coesão nominal norteada pelo quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

ANÁLISE DE DADOS

DESCRIÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS E DOS CONTEÚDOS ABORDADOS POR CAPÍTULO

Nesta seção, farei a análise dos dados da pesquisa. Por essa razão, é de suma importância lembrar que o referencial teórico do trabalho são os pressupostos teórico-metodológicos do ISD em diálogo com teóricos da Linguística Textual, a saber Halliday & Hasan (1976), Beugrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003), Adam (2011), Schwarz (2000), e com estudiosos do Funcionalismo, por exemplo, Givón (1995), Dik (1978), Neves (1997) e Ilari (1992). Minha escolha por essa teoria – o ISD – justifica-se pelo fato de também compreender que as práticas de linguagem como atividades semiotizadas nos e pelos textos são capazes de desenvolver o homem em todos os seus aspectos cognitivos, históricos, sociais e linguísticos.

Já vimos que o foco da pesquisa é analisar como a coesão nominal é trabalhada em coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio aprovados pelo PNLD – 2015. Também já justifiquei sobre o meu interesse em pesquisar sobre os aspectos coesivos, pois considero relevante compreender a coesão como um importante mecanismo de produção e recepção de texto. E, uma vez que defendo que o ensino de língua materna deve ter como objetivo central a preocupação em fazer com que os estudantes aprendam a manipular a língua, a fim de interagir – e isso só é possível a partir de textos –, acabamos ratificando a importância de um ensino adequado e produtivo de Português, que vise sempre a uma prática significativa de linguagem em sala de aula de maneira a perpassar o ensino do sistema, ou seja, de maneira que a língua seja estudada, mas o aluno também aprenda a refletir sobre seu uso em práticas de linguagem.

Para tanto, só analisei os capítulos nos quais os autores assumem explicitamente estar trabalhando com a coesão nominal. E, como a pesquisa, além de documental, é dedutiva, tive que fazer um recorte, selecionando duas coleções com três livros cada, totalizando seis livros. São elas: *Novas Palavras*, cujos autores são Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa; e *Português – Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Neste momento, farei uma ilustração da estruturação das obras, como elas são organizadas e o modo como os capítulos estão distribuídos, observando sua associação ou não ao trabalho com a coesão nominal.

Em relação à obra *Novas Palavras*, temos a seguinte estrutura: o livro é dividido em três seções: em Literatura, em Gramática e Redação e Leitura; no entanto, nosso foco está restrito nas seções de Gramática e Redação e Leitura, pois é onde encontramos o conteúdo de coesão nominal.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura	Quais trabalham com a coesão nominal?
Cap. 2: Noções de Semântica	X	Cap. 8: O que é narrar?	X
Cap. 4. Estudos dos substantivos	X		
Quantidade de capítulos			Quantidade de capítulos
2			1

Quadro I: Novas Palavras – Volume I

Fonte: Elaborado pelo autor.

O volume, apresenta uma somativa de 18 capítulos; 08 capítulos na seção de Gramática e 10 capítulos na seção de Redação e Leitura. O gráfico nos mostra, no entanto, que desses 18 capítulos, somente em 03 os autores assumem estar trabalhando o conteúdo atrelado à coesão nominal.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura	Quais trabalham com a coesão nominal?
Cap. 1: Pronome (1ª parte)	X	Cap. 3: O relatório	X
Cap. 2: Pronome (2ª parte)	X		
Quantidade de capítulos			Quantidade de capítulos
2			1

Quadro II: Novas Palavras – Volume II

Fonte: Elaborado pelo autor.

No volume 2 da mesma coleção, continuam 16 capítulos; 08 capítulos compunham a seção de Gramática e os outros 08, a seção de Redação e Leitura. Deles, contabilizei 03 capítulos nos quais os autores vêm falar da coesão nominal.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura	Quais trabalham com a coesão nominal?
		Cap. 2: Dissertar e descrever: a delimitação do tema	X
Quantidade de capítulos		Quantidade de capítulos	
0		1	

Quadro III: Novas Palavras – Volume III

Fonte: Elaborado pelo autor.

No volume 3, encontraram-se 08 capítulos de Gramática e 07 de Redação e Leitura. Porém, dos 15 capítulos, somente 1 fala de coesão nominal.

Em se tratando da coleção Português – Linguagens, ela tem uma divisão semelhante, porque trabalha as três áreas: Literatura, Gramática – esta seção é chamada pelos autores de Língua: uso e reflexão – e, por último, a seção de Produção de Texto. Outra observação a ser feita é que, enquanto na primeira coleção as áreas Literatura, Gramática e Redação e Leitura são divididas em seções específicas, nesta, esse estudo é feito sem essas divisões, ou seja, os assuntos não são divididos por seções, mas seguem uma sequência de unidades como se houvesse uma tentativa de fazer com que essas áreas cruzem-se e complementem-se. Vejamos.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura (Produção Textual)	Quais trabalham com a coesão nominal?
Cap. 3: Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso	X	Cap. 5: Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário	X
Quantidade de capítulos		Quantidade de capítulos	
1		1	

Quadro IV - Português – Linguagens – Volume I¹

Fonte: Elaborado pelo autor.

1. Nas tabelas que descrevem a organização da coleção Português: Linguagens, gostaria de esclarecer que a nomenclatura “capítulos de gramática” foi usada por mim. Vale ressaltar, contudo, que nessa coleção, os autores chamam essa seção de “Língua: uso e reflexão”.

Neste volume, na seção de Gramática, contabilizamos 10 capítulos e também 10 capítulos na seção de Produção de Texto. O volume tem um somativa de 20 capítulos. Contudo, os autores assumem estar trabalhando a coesão nominal em apenas 2 capítulos.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura (Produção Textual)	Quais trabalham com a coesão nominal?
Cap. 11: O pronome	X		
Quantidade de capítulos			Quantidade de capítulos
1			0

Quadro V - Português – Linguagens – Volume II

Fonte: Elaborado pelo autor.

No volume 2, composto por 24 capítulos, 14 capítulos de Gramática e 10 capítulos de Produção de Texto. Pela tabela, percebe-se que os autores trabalham a coesão nominal em apenas 1 capítulo.

Capítulos de Gramática	Quais trabalham com a coesão nominal?	Capítulos de Redação e Leitura (Produção Textual)	Quais trabalham com a coesão nominal?
Cap. 7: Período composto por subordinação: as orações adjetivas	X	Cap. 2: A carta de leitor	X
		Cap. 2: O texto dissertativo-argumentativo	X
Quantidade de capítulos			Quantidade de capítulos
1			2

Quadro VI: Português – Linguagens – Volume III

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este volume tem a seguinte divisão de capítulos: 09 capítulos que trabalham a Gramática e 06 capítulos que trabalham a Produção de Texto. Tem-se uma somativa de 15 capítulos, mas que os autores assumem trabalhar com a coesão nominal em apenas 03.

Em síntese, temos, juntando todos os capítulos dos livros das duas coleções, nas seções de Análise Linguística e de Produção Textual, 108 capítulos; deles, fiz um levantamento de 12 capítulos nos quais os autores das coleções assumem estar trabalhando com a coesão nominal.²

Uma vez descrita a maneira como se encontra a estrutura da divisão dos capítulos das obras, volume por volume, iremos, agora, em continuação da nossa análise, observar e interpretar quantitativamente os dados das questões trabalhadas em cada volume; essa etapa foi realizada a partir de uma análise de todos os capítulos que fazem parte da Análise Linguística e dos que pertencem à seção de Produção de Texto.

Os gráficos representam, portanto, a abordagem dos capítulos que são articulados ao trabalho com a coesão nominal, bem como o levantamento geral de todas as questões trabalhadas nos capítulos e das questões específicas sobre coesão nominal.

Construiremos primeiro os gráficos cujas análises pertencem à coleção *Novas Palavras*.

Neste volume, que é o 1, encontraram-se três capítulos em que os autores, ao abordarem o conteúdo, assumem também estar trabalhando com a coesão nominal. São dois capítulos que pertencem à seção de Análise Linguística, a saber: *Noções de Semântica* e *Substantivo*, e um capítulo encontrado na seção de Produção de Texto, intitulada pelos autores de *Redação e Leitura*, que se chama *O que é narrar?* Observemos o gráfico:

2. Os autores não usam nos livros a expressão coesão nominal, usam apenas coesão ou coesão textual; porém fica subentendido que o trabalho é com a coesão nominal, uma vez que, nos capítulos que eles trabalham a coesão, são com vocábulos nominais ou com classes gramaticais nominais.

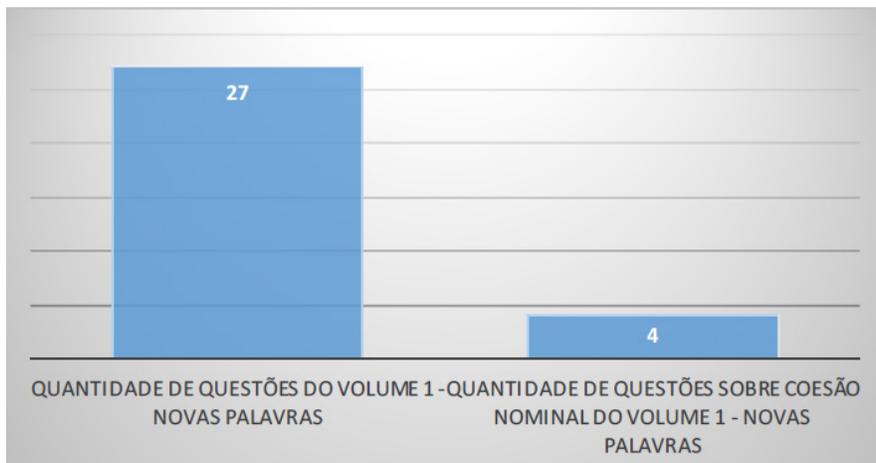


Gráfico I – Levantamento de questões do volume I da coleção Novas Palavras

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Foram contabilizadas 27 questões, se somarmos os três capítulos analisados;
- Das 27 questões, somente, 4 questões trabalham sobre a coesão nominal.

Dando continuidade à nossa análise de dados, passemos aos gráficos do próximo livro da coleção *Novas Palavras – Volume II*.

Nesse volume, puderam-se encontrar dois capítulos que, quando trabalhados, os autores também o associam ao trabalho com a coesão nominal. Por exemplo, no capítulo sobre *Pronome*, situado na seção de Gramática, e o capítulo *O relatório* na seção Redação e Leitura. Observemos o gráfico:

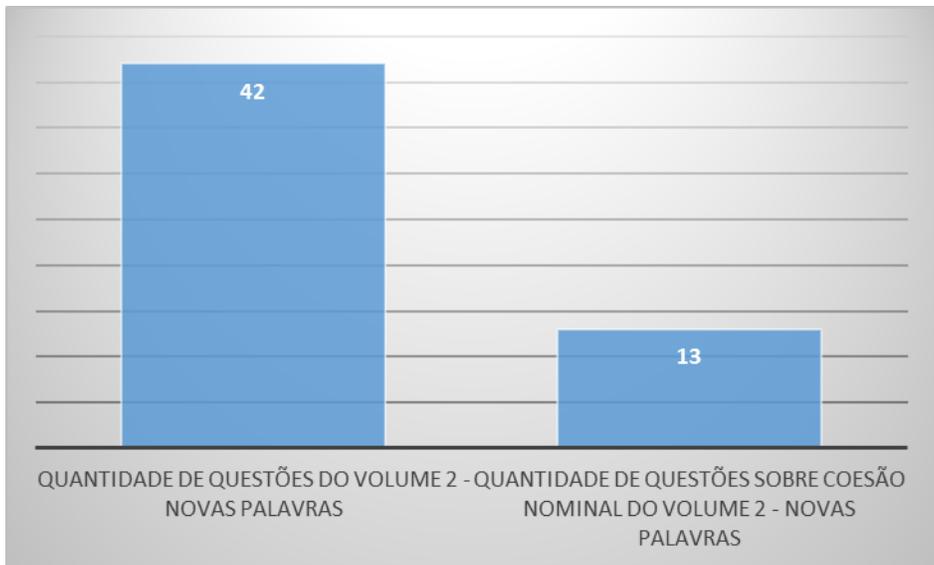


Gráfico II - Levantamento de questões do volume II da coleção Novas Palavras

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Ao todo, os dois capítulos totalizam uma quantidade de 42 questões;
- No entanto, das 42 questões, apenas 13 questões trabalham sobre a coesão nominal.

Na análise do terceiro volume desta mesma coleção, pude encontrar apenas um capítulo, na seção de Redação e Leitura, em que os autores assumem estar trabalhando com a coesão nominal. O capítulo recebe o seguinte título: *Dissertar e descrever: a delimitação do tema*. Nele foram encontradas:

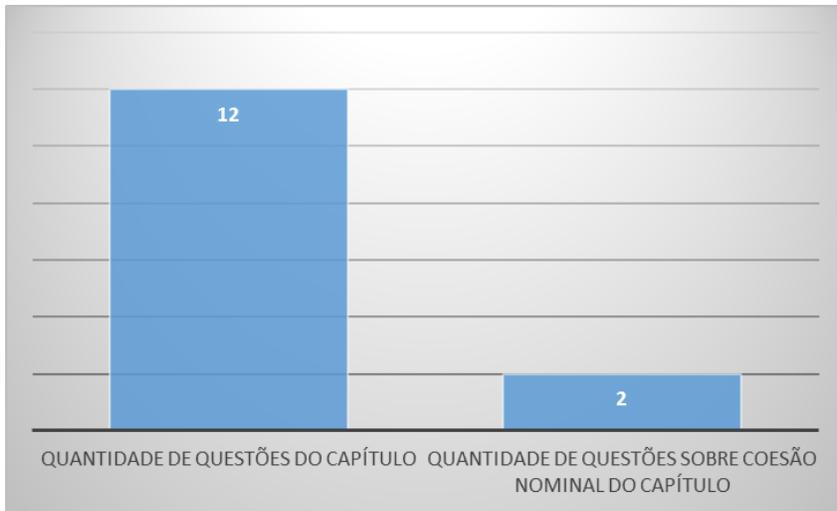


Gráfico III – Capítulo: Dissertar e descrever: a delimitação do tema do volume III da coleção Novas Palavras

Fonte: Elaborado pelo autor.

- O capítulo contém, pois, 12 questões para exercitar o conteúdo trabalhado;
- Contudo, das 12 questões, apenas 2 questões tratam sobre a coesão nominal.

Se somarmos todas as atividades dos capítulos analisados dos três volumes, teremos o seguinte gráfico:

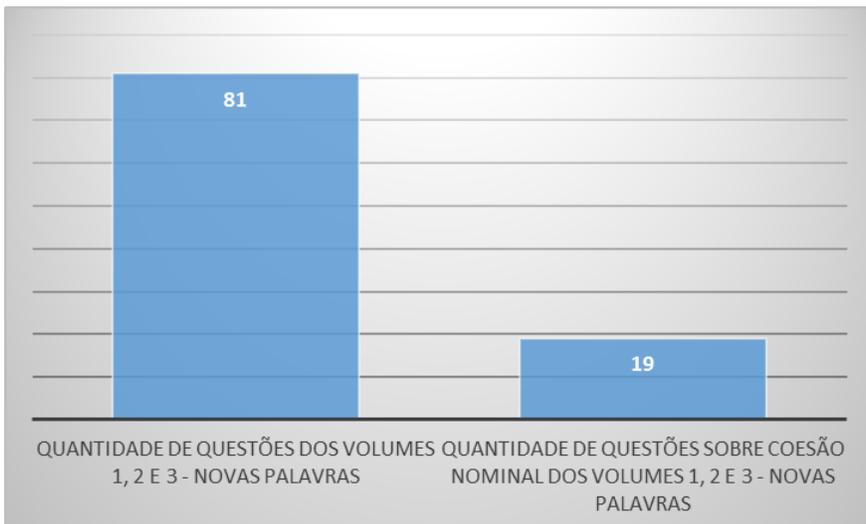


Gráfico IV – Levantamento do número de questões encontradas nos volumes I, II e III da coleção Novas Palavras

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Teremos 81 questões contabilizadas no geral;
- E, das 81 questões, somente 19 questões trabalham sobre a coesão nominal.

Depois de feitas as observações sobre nossa análise na coleção *Novas Palavras*, passaremos agora à análise da coleção **Português – Linguagens**.

No volume I, foram encontrados os seguintes capítulos em que os autores assumem estar trabalhando com a coesão nominal. Por exemplo, no capítulo *Texto e Discurso – Intertexto e Interdiscurso*, localizado na seção de Análise Linguística, e o capítulo *Hipertexto e gêneros digitais, o blog e o comentário* situado na Produção de Texto. Vejamos o seguinte gráfico:

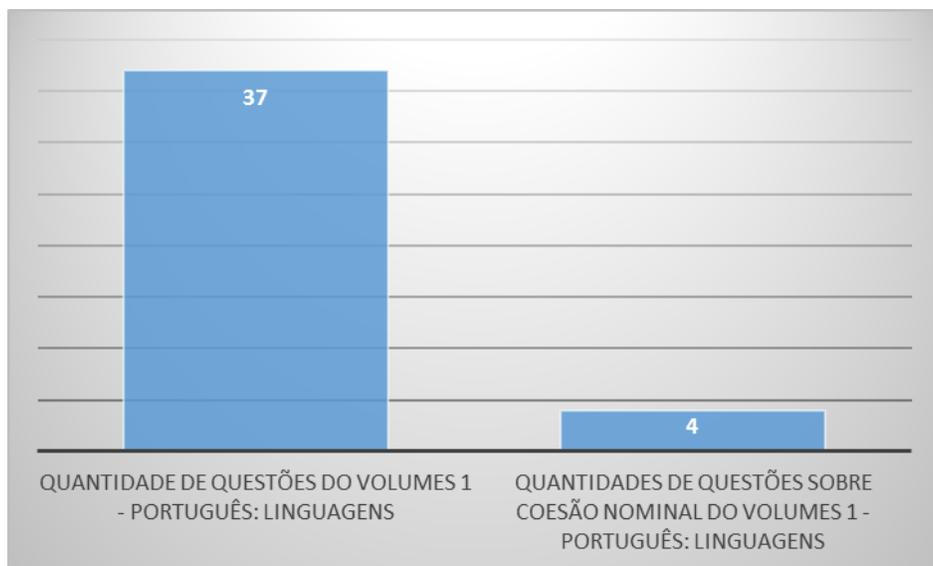


Gráfico V – Levantamento de questões do volume I da coleção *Português: Linguagens*

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Ao todo, os dois capítulos contêm 37 questões para exercitar o conteúdo;
- Mas das 37 questões, somente 4 trabalham sobre a coesão nominal.

Em todo o volume II, foi encontrado somente um capítulo em que os autores abordam o conteúdo atrelado ao ensino da coesão nominal. É o capítulo que estuda o *Pronome*. Observemos o gráfico:

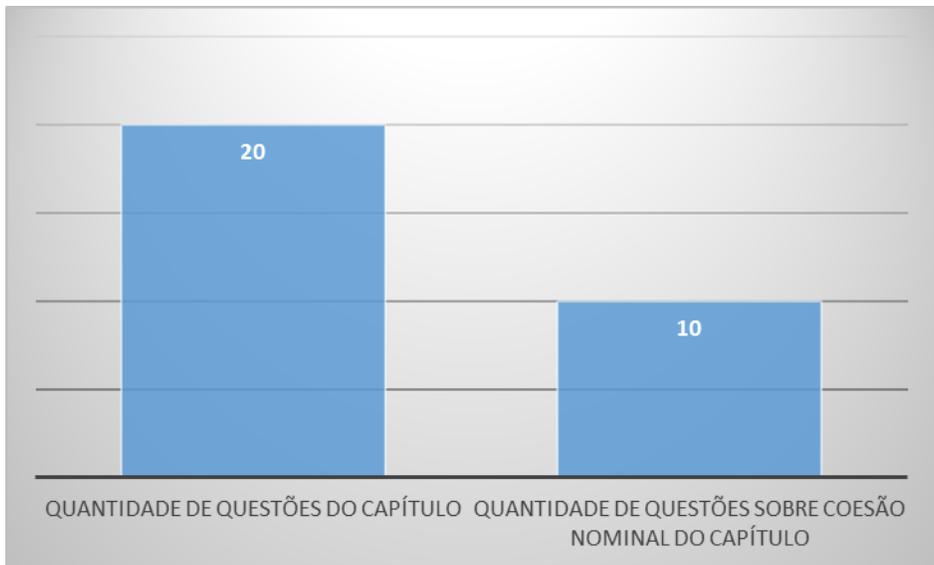


Gráfico VI – Estudo do Pronome – Volume II da coleção Português: Linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Foram elaboradas 20 questões para se trabalhar o conteúdo;
- Desta quantidade de questão, 10 questões tratam da coesão nominal.

Tecendo agora uma análise do terceiro volume, notei que, na seção de Análise Linguística, os autores sugerem o trabalho com as *Orações Subordinadas Adjetivas* atrelado ao fenômeno da coesão nominal, bem como trabalha dois capítulos, na seção de Produção de Texto, que são *A carta de leitor* e *O texto dissertativo-argumentativo*. No gráfico, podemos ter a seguinte ilustração:

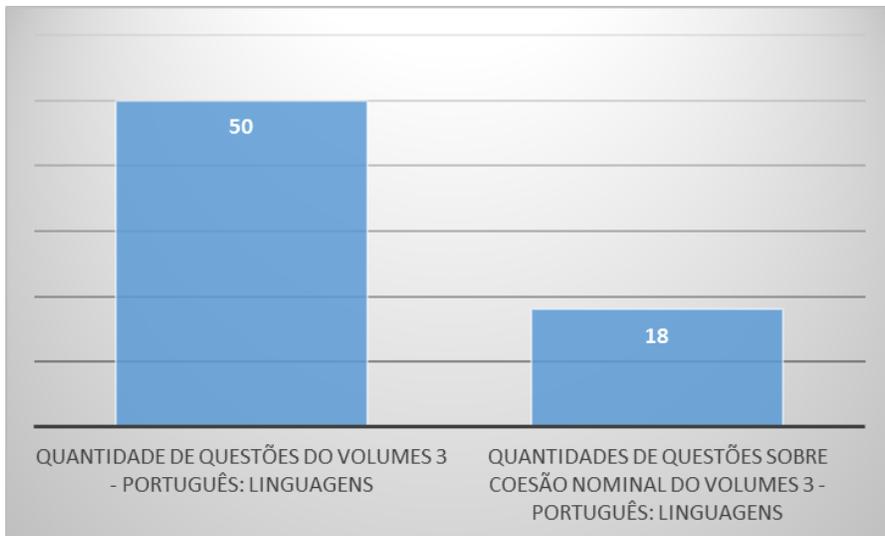


Gráfico VII – Levantamento das questões do volume III da coleção Português: Linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Ao todo, o volume contém 50 questões para se trabalhar os conteúdos dos três capítulos;
- Das 50 questões, 18 questões tratam sobre a coesão nominal.

A fim de possibilitar uma visão mais panorâmica e geral da coleção, tracei um gráfico com a somativa dos volumes I, II e III:

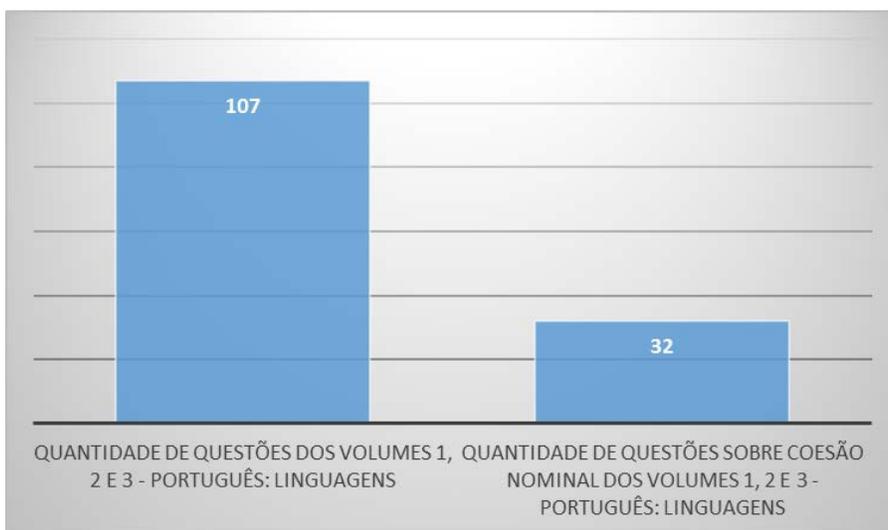


Gráfico VIII – Levantamento das questões dos volumes I, II e III da coleção Português: Linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Vemos que os três volumes apresentam uma quantidade de questão de 107 questões;
- Dessas questões, 32 questões tratam da coesão nominal.

E contabilizando a quantidade de questões das duas coleções, ou seja, das 6 obras, teremos o seguinte resultado:

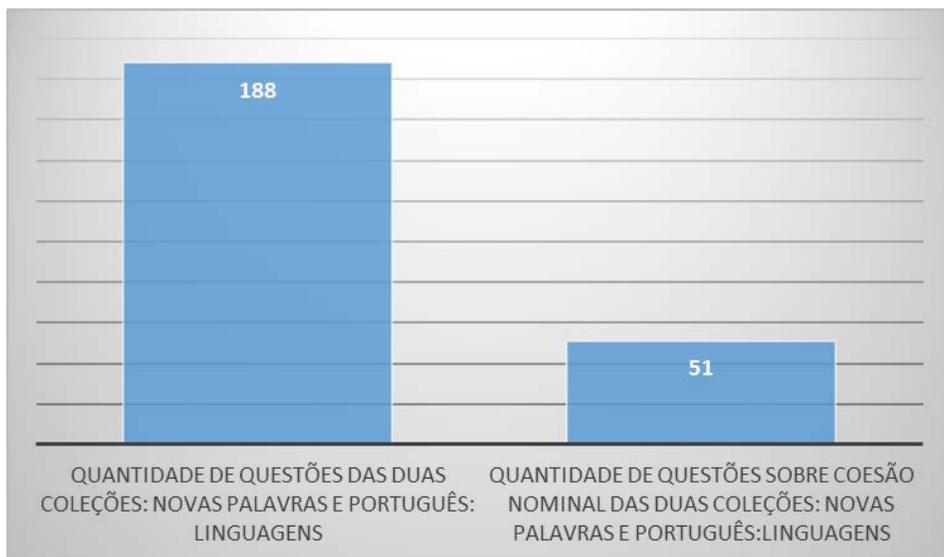


Gráfico IX – Somativa de todas as questões das duas coleções

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Ao todo, os seis livros apresentam 188 questões para que o aluno possa exercitar os conteúdos abordados;
- Dessas 188 questões, 51 questões tratam sobre a coesão nominal.

A criação desses gráficos é importante, pois é a partir deles que poderemos contemplar e responder aos objetivos da nossa pesquisa, em especial o nosso primeiro objetivo.

Análise do primeiro objetivo específico da pesquisa: a abordagem da coesão nominal nos livros didáticos – a coesão com função de retomada e de introdução

Como vimos, na pesquisa, propus analisar dois objetivos específicos. O primeiro deles era verificar se a coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos em função de introdução ou de retomada.

Justifico a relevância deste primeiro objetivo, uma vez que também considero

a importância de o usuário da língua entender, de acordo com Halliday & Hasan (1976) e Bronckart (2012), que a construção da progressão temática em um texto criada pela coesão pode dar-se numa perspectiva de introdução, ou ainda quando um certo elemento retoma a um outro dito anteriormente, caracterizando a anáfora.

Nesse sentido, é importante compreender que o sistema linguístico permite o uso da língua de várias maneiras e, por isso, enquanto falantes, precisamos dominá-las e saber aplicá-las nas construções de diversos gêneros textuais.

Considerando, pois, tais colocações feitas pelos autores supracitados, achei viável contabilizar as questões que tratam da coesão nominal e elaborar um gráfico comparativo. Com o achado, percebi que o fenômeno da coesão com função de retomada aparece com muito mais frequência que como função de introdução. Vejamos o gráfico:

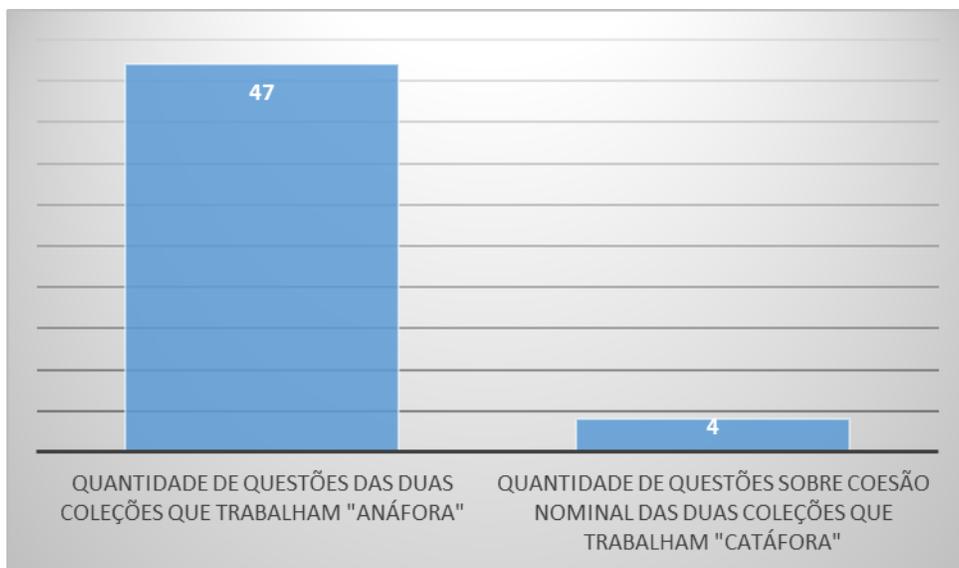


Gráfico X – A referenciação por introdução e por retomada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram totalizadas:

- 47 questões que tratam sobre a referenciação anafórica;
- Dessas questões, 4 questões trabalham a referenciação por introdução.

Observa-se, portanto, a partir da pesquisa, que o trabalho com a coesão nominal nas obras contempla os dois tipos de referenciação; contudo a perspectiva anafórica prevalece, evidenciando, desse modo, um destaque na abordagem da coesão como fenômeno de retomada, porque vê-se, no gráfico, que das 51 questões que trabalham sobre coesão,

a maioria delas trabalha na perspectiva anafórica. O trabalho com a referenciação por introdução ainda se mostra muito sumarizado.

Ainda sobre essa questão, ao analisar as obras, apenas a coleção Novas Palavras abre uma seção para diferenciar esses dois tipos de coesão. No volume II, quando os autores tratam do estudo dos pronomes, eles abrem um pequeno parêntese para relacionar este conteúdo à coesão textual. Vejamos:

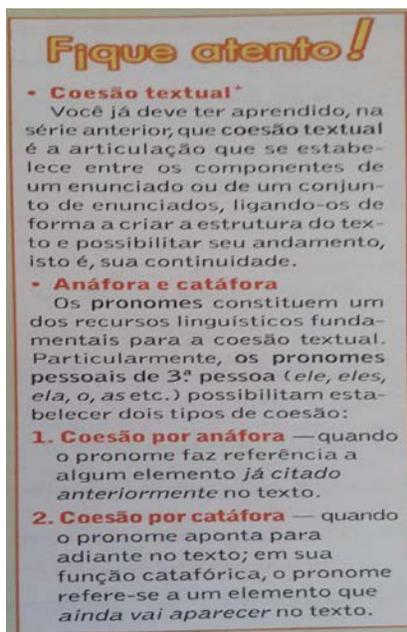


Figura 10 – Coesão anafórica e catafórica

Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 180.

O curioso é que, quando os autores abrem esse espaço para fazer essa diferenciação de coesão, espera-se que na obra tenha sido dado um olhar menos resumitivo à coesão catafórica; no entanto, apesar de mencionarem essa diferença, os autores, em toda a coleção, só trabalham duas questões sobre catáfora, presentes no volume II nas páginas 185 e 188.

Em relação à coleção Português: Linguagens, os autores, como vimos, assumem estar trabalhando a coesão nominal ao tratar determinados conteúdos, no entanto não mencionam as palavras anáfora ou catáfora, essa diferenciação é subentendida, ao afirmarem que a coesão pode ser um “movimento” de retomada ou de introdução:

ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO

CONTINUIDADE E PROGRESSÃO

A leitura de qualquer texto sempre envolve um movimento de retomada do que foi exposto e de avanço na busca de novas informações.

Leia o texto a seguir, observando sua sequenciação, isto é, o emprego de expressões que retomam palavras e ideias e de expressões que introduzem novas informações.

Figura 11 – Os movimentos coesivos

Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 318.

Observando a explicação dos autores, percebemos que colocam a coesão como um importante elemento de construção de texto. No entanto, mesmo os autores fazendo essa diferenciação entre as funções da coesão, que pode construir um movimento no texto de introdução ou de retomada, vemos, ao longo da análise, que são trabalhadas somente 02 questões que tratam a coesão nominal.

Depois de observamos as obras e percebermos que nas duas coleções, quando se trabalha com a coesão nominal, vimos que o foco desse trabalho recai sobre a coesão como função de retomada. Esse fato, porém, levanta inúmeros questionamentos acerca de como a língua vem sendo trabalhada juntamente ao ensino da coesão em sala de aula.

É preciso levantar como questão, por exemplo, quais possíveis critérios levaram os autores a trabalhar a coesão nominal mais como função de retomada em detrimento à função de introdução? Também não seria interessante problematizar aqui a diferenciação do processamento cognitivo que o aluno fará ao se trabalhar a coesão nominal como função de introdução? Ora, se uma vez situado o objetivo de ensino de língua materna, que é o desenvolvimento linguístico do aluno, porque não, então, atentar para a elaboração de questões que exigirão um esforço cognitivo e interpretativo maior do aluno? Por que não possibilitar um uso mais proficiente da coesão nominal no processo de leitura e de produção de texto?

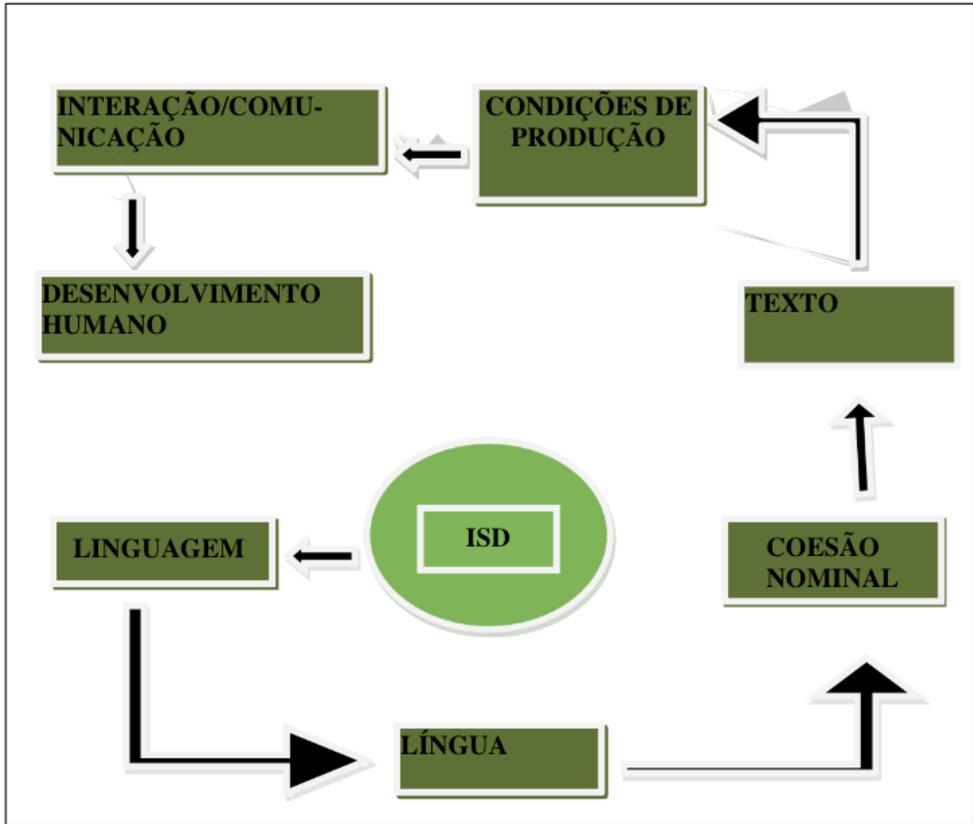
Tais questionamentos podem nos permitir chegar a uma importante posição reflexivo-ideológica, a de que se pretendemos ampliar e melhorar a interação dos nossos alunos, a fim de que eles aprendam a construir textos adequados e bem articulados, precisamos refletir, então, acerca do trabalho com a gramática em sala de aula, que rumos nossas aulas de língua materna estão tomando, e como aqui o nosso foco é o ensino da

coesão nominal, é preciso deixar claro para o aluno que a coesão como fenômeno textual e linguístico pode acontecer como função de retomada ou de introdução e que esta, em relação àquela, requererá exige estratégias diferentes do aluno para produzir e interpretar textos. Desse modo, se o aluno tem a oportunidade de trabalhar a coesão nominal com um material didático cada vez mais exigente e elaborado, isso fará com que ele consiga fazer um uso também cada vez mais reflexivo e responsável da língua, porque ao estudante estará sendo dado a oportunidade de poder desenvolver-se cognitivo e responsabilmente pelo uso da língua.

No entanto, é preciso frisar que minha análise baseia-se pelo quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que acredito que essa teoria pode trazer importantes contribuições e melhorias para o ensino de língua materna. Em outras palavras, acredito que o ISD pode oferecer contribuições produtivas para a elaboração de materiais didáticos comprometidos com um uso responsável da língua, possibilitando o desenvolvimento do humano a partir da linguagem.

Para melhor compreender nossos próximos passos da análise, sugero que se observe o quadro seguir. Nele, está um esquema que norteará a análise à luz do ISD.

Observemos o quadro a seguir:



Quadro VII: contribuições do ISD para a abordagem de ensino da coesão nominal no livro didático

Fonte: elaborado pelo autor.

Para começar a análise das questões, traço um quadro norteador que aponta os pressupostos teórico-metodológicos que servirão como bússola de orientação do trabalho. Para darmos início à análise das questões, a fim de vermos as contribuições que o ISD pode dar para a abordagem de ensino da coesão nominal no livro didático, primeiro, interpretarei o quadro VII, pois foi a partir dele que realizou-se a análise respaldada na teoria do ISD.

O ISD, por ter como finalidade primordial o desenvolvimento do humano, assume, de acordo com Pinto (2007), uma postura sociopsicológica, antropológica e linguística, pois a partir desse olhar acredita-se que o desenvolvimento constrói-se e reconstrói-se a todo momento por meio do próprio agir humano que implicará sempre uma postura política e epistemológica, garantindo, assim, que os interectantes destas atividades evoluam-se continuamente por meio de processos tanto individuais quanto de ordem social, partilhada, sempre mediados pela linguagem – em que estrutura e funcionamento se cruzam - vista como uma “atividade” ou “ação” que garantirá por meio da interação e da comunicação a

reflexão sobre um uso significativo e responsável do sistema.

Nesse sentido, a linguagem é vista como a capacidade de interagir socialmente, é vista como uma atividade que possibilita que o homem a todo tempo se (re)construa. Logo, a linguagem é tanto histórica quanto social (BRONCKART, 1999).

Vale ressaltar, no entanto, que essa interação só se faz possível, porque o homem tem a seu favor a língua, vista aqui como a possibilidade de comunicação, sendo compreendida como estrutura, mas, ao mesmo tempo, um sistema que não pode desconsiderar seu funcionamento num determinado contexto de uso (GIVÓN, 1995), porque é considerando tudo isso que, no ISD, surgirá o conceito de texto: uma atividade semiotizada, empírica, situada que não pode acontecer fora das suas condições de produção.

Assim, o texto, sendo compreendido nessa perspectiva, torna-se uma produção de atividade humana bem articulada e adequada às necessidades e às condições de funcionamento em que o texto está sendo produzido (BRONCKART, 1999).

É dessa forma, pois, que, para o ISD, dá-se o processo de interação, que vê a linguagem como atividade humana, semiotizada em textos efetivamente construídos e aplicados a uma comunicação situada e acabada e que, por entender o sistema em seu funcionamento, concebe a linguagem como um fenômeno possibilitador do desenvolvimento humano.

Mais uma vez, é preciso lembrar que a necessidade de se fazer um recorte do apanhado das questões foi indispensável; tentei, nesta etapa da pesquisa, selecionar as questões que melhor atendiam aos interesses do nosso trabalho.

À guisa de demonstração, a seguir analisarei uma questão trabalhada que trata do movimento catafórico. Na questão a seguir, o que se trabalha é o uso do pronome possessivo **seu** e suas derivações. Vejamos o que se pede na questão:

4. Leia este trecho de uma crônica sobre as desventuras de um mágico fracassado.

“Depois de passar alguns dias na cadeia – onde se tornou popular entre os presos pelo seu hábito de tirar cigarros acesos detrás de suas orelhas – o mágico foi posto em liberdade.”

VERISSIMO, Luiz Fernando. O mágico. In: _____.
Sexo na cabeça. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980. p. 173.

a) O possessivo “seu” está substituindo que nome (substantivo)?

(Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 188).

Observando a questão, vemos que o que se pede é que o aluno identifique a que substantivo os pronomes **seus** e **suas** estão substituindo ou se referindo. Espera-se do aluno que ele responda que o referente desses pronomes é o substantivo **mágico**, que está localizado posteriormente aos pronomes, criando, assim, no texto, um movimento catafórico, pois os termos destacados no texto servem como introdutórios de uma informação que será melhor explicitada mais à frente. Assim, conforme vimos na fundamentação teórica, podemos afirmar que nesse caso estamos tratando de uma anáfora introdutória, uma vez que os pronomes possessivos em destaque estão introduzindo o vocábulo **mágico**, isto é, vêm antes deste vocábulo.

Tem-se uma ideia de que é uma questão simples. De fato, o é; no entanto, vale ressaltar uma observação pertinente sobre a elaboração desse tipo de questão, pois ela parece ter o cuidado de mostrar ao aluno que o movimento de coesão em um texto pode acontecer sob essas duas maneiras: a de retomada e a de introdução, como é o caso da questão em análise.

O aluno precisa, portanto, entender que é perfeitamente possível fazer uso da catáfora na construção de sentidos do texto.

No entanto, algumas observações precisam ser levantadas a fim de que possamos continuar com nossas contribuições. Prosseguindo, então, com a análise da questão, observamos que mais uma vez é usado apenas um trecho do texto, deixando de considerar o texto em sua íntegra. Também é preciso analisar o que se pede na questão. Veja que a questão trata de um exercício de identificação, ou seja, a questão solicita do aluno que ele consiga identificar a que termo **seu** e **suas** está referindo. Não estou querendo dizer aqui que saber manusear os elementos linguísticos para construir esse tipo de coesão não seja importante, porém, como a análise está respaldada no ISD, é preciso que, além de saber identificar e compreender os elementos linguísticos para a construção da coesão de texto, também é importante situar quem escreve e em que contexto de produção esse texto está sendo elaborado.

Na questão em análise, vemos, para o ISD, que não basta saber que a expressão **mágico** é um exemplo de substantivo; é preciso ainda considerar quem essa expressão linguística está representando, quem é esse mágico na sociedade, o que ele faz, onde mora, em que ele acredita, que papel social esse mágico exerce, enfim.

Essa insistência em falar do texto como uma atividade situada, ou seja, de que o texto é escrito com uma finalidade em determinado contexto de produção é importante, porque o agente produtor do texto não fará apenas o uso da gramática a fim de garantir a coesão no discurso; o produtor reconhece que, para a construção do seu discurso, recorrer à gramática é indispensável, mas também quando ele tem consciência do seu papel na

sociedade e do papel que seu interlocutor exerce no mundo, certamente fará um uso da língua de maneira mais responsável e reflexiva. Assim elaborada, essa questão mostrará que a gramática precisa ser estudada na escola, mas que ela precisa ser vista numa perspectiva que a toma como recurso necessário para construir textos, mas que não se esgote em exercícios estruturais; porque cada escolha linguística deve ser feita de maneira consciente, verdadeiramente significativa.

Análise do segundo objetivo da pesquisa: a abordagem das classes gramaticais como fator de coesão nominal

Como vimos, com esse objetivo, visamos analisar como a língua - enquanto sistema - é abordada nos livros didáticos; ou seja, pretendemos com a análise investigar se a abordagem da gramática tem como único objetivo o trabalho com a nomenclatura gramatical, ou se as questões têm o objetivo de fazer com que o aluno aprenda não somente a nomenclatura, mas como esse sistema pode ser usado para que saibamos produzir e interpretar textos coesos e bem articulados e adequados aos seus contextos de produção.

À primeira vista, somos tendenciosos a achar que, pela quantidade de questões, o modo de trabalho com a gramática nas obras selecionadas tende a ser mais estrutural e nomenclatural, já que das 188 questões, menos da metade trabalham a coesão nominal, ou seja 51 questões tratam sobre a coesão nominal. No entanto, a análise nos revelou que, de fato, para a quantidade de questões sobre coesão nominal ainda é pouca, mas isso não significará que a abordagem das questões parem nos aspectos estruturais e da nomenclatura, ou seja, com análise perceberemos já mudanças positivas na abordagem da gramática no livro didático.

Para esta parte da análise, tive que fazer um recorte e apresentar apenas algumas questões de cada obra, para serem analisadas e comentadas.

Esta etapa da análise está organizada da seguinte maneira:

- Analisei o recorte de questões da coleção Novas Palavras; e analisei também o recorte das questões da coleção Português: Linguagens;
- Foi feita uma análise descritivo-explicativa das questões propostas e do modo como os conteúdos são cobrados nas resoluções das questões; concomitante a isso, lancei mão, para nos orientar com a análise, do ISD, uma vez que este trabalho visa a uma análise da coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo PNLD - 2015 e que nessa análise o referencial teórico que nos norteará são os pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

Passemos, assim, para as análises das atividades. Observemos a questão abaixo. Mas, primeiro, é válido ressaltar que nas próximas questões analisadas, tive como objetivo responder nossa indagação referente ao segundo objetivo específico: de que modo

os conteúdos gramaticais estão sendo trabalhado nos livros didáticos? Estão vendo os recursos linguísticos como elementos de coesão textual, ou se o ensino se esgota numa perspectiva estrutural e nomenclatural?

Vejam os que se pede na questão.

3. No capítulo anterior, vimos um pequeno trecho do livro *O coronel e o lobisomem*. No trecho abaixo, extraído do mesmo romance, o vaidoso coronel Ponciano relata seu encontro, numa noite de sexta-feira, com um furioso lobisomem. Leia-o.

[...] Já um estirão era andado quando, numa roça de mandioca, adveio aquele figurão de cachorro [...]. Dei um pulo de cabrito e preparado estava para a guerra do lobisomem. Por descarga de consciência, do que nem carecia, chamei os santos de que sou devõcioneiro:

— São Jorge, Santo Onofre, São José!

Em presença de tal apelação, mais brabento apareceu a peste. [...] Era trabalho de gelar qualquer cristão que não levasse o nome de Ponciano de Azeredo Furtado. Dos olhos do lobisomem pingava labareda [...] Tanta chispa largava o penitente que um caçador de paca, estando em distância de bom respeito, cuidou que o mato estivesse ardendo. Já nessa altura eu tinha pegado a segurança de uma figueira e lá de cima, no galho mais firme aguardava a deliberação do lobisomem. Garrucha engatilhada, só pedia que o assombrado desse franquia de tiro. Sabidão, cheio de voltas e negaças, deu ele de executar macaquice que nunca cuidei que um lobisomem pudesse fazer. Aquele par de brasas espiava aqui e lá na esperança de que eu pensasse ser uma súcia deles, e não uma pessoa sozinha. O que o galhofista queria é que eu, coronel de ânimo desenfreado, fosse para o barro denegrir a farda e deslustrar a patente. [...]

A palavra no texto

estirão — trecho de caminho

chispa — faísca

franquia — oportunidade

negaça — truque, fingimento

súcia — bando

galhofista — piadista, "engraçadinho"

denegrir — desonrar

CARVALHO, José C. de. *O coronel e o lobisomem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 178-179.

O emprego de sinônimos é um eficiente recurso para estabelecer a **coesão textual**, uma vez que possibilita retomar uma palavra já citada no texto e, ao mesmo tempo, acrescentar a ela outras informações relativas ao seu significado.

No texto acima, por exemplo, o narrador emprega seis sinônimos do substantivo (o) **lobisomem**.

a) Transcreva esses seis sinônimos.

b) Explique, resumidamente, de que maneira cada um desses nomes contribui para construir uma imagem mais expressiva do lobisomem. Justifique.

Figura 11: Questão para análise do volume 1 da obra *Novas Palavras*.

Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 288.

Como vemos, já no enunciado é visto a importância dos sinônimos como um recurso de estabelecimento de coesão textual.

No item a), pede-se que sejam transcritos os seis sinônimos que retomam a unidade fonte, o substantivo *lobisomem*.

Dessa maneira, além de os alunos identificarem tais sinônimos que são *aquele figurão de cachorro, a peste, o penitente, o assombrado, aquele par de brasas e o galhofista*, construindo, segundo Adam (2011), uma anáfora associativa, porque coloca as palavras que retomam o referente *lobisomem* em um mesmo campo semântico, vemos ainda que há outras formas remissivas do termo *lobisomem* que também constitui um tipo de anáfora associativa, ao usar o termo *sabidão* para se referir a *lobisomem*; usou-se também a anáfora pronominal, porque segundo os estudos de Bronckart (2012), um pronome pessoal do caso reto *ele*, por exemplo, é o que acontece na análise que é usado para se referir à unidade fonte. Pede-se, também, no item b), que se perceba de que modo o uso desses sinônimos podem contribuir um efeito de expressividade para se referir ao termo *lobisomem*.

Vale ressaltar que, na análise dessa questão, os autores estão abordando a classe gramatical dos substantivos e o que torna a questão interessante é que o que se pede é a aplicação dessa classe gramatical na construção da coesão de textos.

Como vimos, sabemos que esta questão faz uso de um texto de linguagem literária, isto é, não necessariamente o texto tenha acontecido em situação real de interação. No entanto, se supormos uma aplicação desse texto em um contexto real de produção, deveremos colocar, em primeiro lugar, a indagação sobre os papéis sociais assumidos pelos interactantes da história.

Assim, o uso dos sinônimos não seria apenas a garantia da coesão nominal do texto. A cada substituição, a cada uso de nova forma remissiva, o emissor do texto precisa ter consciência dos papéis que ele e os demais interactantes da comunicação estão assumindo no momento; em outras palavras, portanto, sinônimos não seriam somente sinônimos, mas estariam representando entidades e o que elas são e fazem no mundo.

2. Leia esta historinha:

A expectativa era enorme no circo. No picadeiro, dentro de uma jaula, o leão se aproxima da domadora, belíssima e vestida apenas com um provocante biquíni, deitada inerte no chão. Com pavorosos rugidos, a fera coloca-se por cima da mulher... Suspiros de alívio na plateia: o leão lambe sua domadora como um dócil carneirinho.

Aplausos gerais. Levanta um espectador, meio cambaleante, e grita:

— Isso eu também faço.

Acabam por levá-lo à jaula. Lá dentro, o leão e a domadora, boquiaberta. E o apresentador:

— Muito bem, valentão. Pode entrar.

O cara olha, estuda e...

— Mas tira o leão primeiro, pô!

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análise linguística de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137.

- a) O pronome demonstrativo *isso* pode estar se referindo a dois diferentes fatos ocorridos no primeiro parágrafo. Que fatos são esses?
- b) Num primeiro momento, a frase “Isso eu também faço” induz o leitor a supor que o “valentão” estivesse se referindo a qual dos dois fatos? Justifique sua resposta baseando-se no emprego que usualmente se faz desse tipo de frase.
- c) Em que momento da piada o leitor é levado a estabelecer a outra relação de sentido indicada pelo pronome *isso*? Por quê?

Figura 13: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 202-203).

Analisando a questão, vemos que, no item a), é pedido que sejam identificado os referentes ou as unidades fontes do pronome demonstrativo **isso**. Espera-se que o aluno consiga perceber que **isso** pode estar se referindo ao que a domadora fez: **deitou no chão e ficou parada**; também pode referir-se ao que o leão fez: **lamber a domadora como um dócil carneirinho**.

Vejam os que a resolução dessa atividade acontece de maneira que a resposta de um item vai complementando o enunciado dos demais. Ainda sobre a questão, no item b), pede-se que seja identificado o fato ao qual a palavra **isso** está se referindo, justificando a resposta por meio do sentido que geralmente a expressão “*isso eu também faço*” conota. Como essa expressão tem um significado aproximado de “*isso é fácil*” ou “*quem não faz isso*”, espera-se que o aluno diga que a expressão esteja se referindo ao que a mulher faz.

No item c), o cuidado é mostrar porque o leitor pode ser levado a estabelecer outro sentido indicado pelo pronome **isso**. No caso, o aluno dirá que o sentido de **isso** está se

referindo agora ao que o leão consegue fazer; o aluno chegará a essa significação quando o espectador ao entrar na jaula diz “*mas tira o leão primeiro, pô!*”

Logo, vê-se que a questão, além de trabalhar com o processo de coesão, também atenta para o cuidado que deve ter com o uso das palavras na construção de sentido aos textos. Os autores, portanto, ao explorarem o uso do pronome *isso* como recurso de coesão textual, também se mostram preocupados com outras questões pertinentes ao texto, como a escolha do léxico e o significado de expressões.

Vimos que a questão usa o pronome demonstrativo **isso** e trabalha em cima de seu funcionamento no texto. Entendemos que, quando os autores trabalham o pronome **isso**, eles estão trabalhando com o ensino da coesão nominal. Mas, como nossa análise visa ampliar as discussões sobre o ensino da coesão nominal, faremos aqui algumas considerações importantes, na tentativa de contribuir com o melhoramento desse ensino. Consideremos, em primeiro lugar que, para o ISD, quando um texto é construído, é preciso levar em conta quem são seus agentes produtores e seus interlocutores, ou seja, é preciso considerar seus papéis sociais exercidos na sociedade, bem como considerar o momento em que o texto está sendo produzido. Logo, é interessante que os exemplos dos textos sejam exemplos de textos reais que foram produzidos em contextos de produção reais. Como sabemos que o texto em questão se trata de uma piada, isso implica dizer que esse fato não necessariamente tenha acontecido. Mas, supondo que esse fato tenha ocorrido, para o processo de análise do funcionamento da coesão nominal para o ISD aconteceria da seguinte forma: considerando o contexto físico onde esta atividade de linguagem aconteceu, temos: onde foi o lugar de produção? Aconteceu em uma apresentação de circo. Quanto tempo durou o momento de produção da conversação? Durante toda apresentação. Quem é o emissor ou quem são os emissores dessa conversa? No exemplo, ora o locutor é emissor, ora é a domadora, ora é o voluntário da plateia. E quem são os receptores? O voluntário da plateia. Até aqui, estamos tratando do mundo formal físico. Vejamos agora como estes elementos são representados nos mundos sociais e subjetivos. Qual é o lugar social onde o texto foi produzido? Vimos que foi em um circo. O que esse circo representa no mundo? O que determina suas ideologias? Qual o papel social dos emissores e dos receptores? O locutor do circo é quem? É apenas um locutor? Ele é pai, por exemplo, ou além do circo trabalha com outras coisas? Ele acredita em quê? E sobre a domadora, quem é ela? Trabalha somente no circo? Ela casada ou solteira? Ela estuda? E o voluntário da plateia vive de quê? Trabalha em quê? É casado ou ainda mora com os pais? Enfim, são inúmeras as possibilidades de atribuições que esses agentes da interação podem receber. E por último, qual seria o objetivo dessa interação? Desafiar alguém da plateia, por exemplo?

Observando todos estes elementos que compõem o contexto de produção de uma atividade linguageira, logo, de produção de um texto, veremos que a comunicação entre os falantes vai acontecer porque eles fazem uso da língua. Nesse sentido, analisaremos agora como as estruturas da língua foram usadas pelos participantes da interação.

Vejamos que tudo aconteceu em uma apresentação em um **circo**. Essa expressão, por sua vez, torna-se unidade fonte que criará uma cadeia anafórica com o uso de outras expressões nominais que garantirão ao texto sua coesão nominal. Temos, pois, o uso do termo **o picadeiro** para se referir à expressão **circo**. De acordo com Adam (2011), por exemplo, isso poderia ser chamado de anáfora associativa, uma vez que as palavras **circo** e **picadeiro** fazem parte de um mesmo campo de significação. No texto também aparece a expressão **o leão** que será retomada pelas seguintes expressões, na ordem: **a fera**, constituindo um exemplo de anáfora associativa para Adam (2011) ou para Apothéloz (2003) uma anáfora infiel, por se tratar de expressões diferentes, mas pertencentes ao mesmo campo semântico. Há ainda a repetição da expressão **o leão** por três vezes, ao longo do texto, caracterizando uma anáfora fiel, uma vez que para Apothéloz (2003), esse tipo de anáfora constitui-se com a repetição do termo da unidade fonte; e ainda o pronome **lo**, construindo, de acordo com Bronckart (2012), uma anáfora pronominal.

Em se tratando da domadora, temos esta expressão como o referente de suas formas remissivas. Por exemplo, **belíssima** é um termo que refere à **domadora** por meio, caracterizando um tipo de anáfora chamada de anáfora associativa, de acordo com os estudos de Adam (2011), porque foi usado uma palavra que, pelo contexto, pertence ao mesmo campo de significado de **domadora**. Constata-se ainda a repetição da expressão **a domadora**, construindo, segundo Halliday & Hasan (1976), um exemplo de coesão lexical, porque repete a mesma expressão ou ainda podendo ser chamada de anáfora fiel, segundo Apothéloz (2003). Podemos ver também que na expressão **o leão lambe sua domadora**, o pronome possessivo **sua** cria uma coesão pessoal, de acordo com Halliday & Hasan (1976), também chamada de anáfora pronominal, segundo Bronckart (2012), porque o pronome **sua** está se referindo ao termo **domadora**. Também temos no texto um exemplo de anáfora infiel proposto por Apothéloz (2003) e chamado de anáfora associativa, baseados em Adam (2011).

Tradando-se do voluntário da plateia, vemos que a expressão um espectador está funcionando como referente do termo valentão.

Agora, depois de termos considerado a ideia de texto e suas condições de produção e vistos como os tipos de coesão foram usadas para articular as ideias do texto, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre todos esses passos dados até o momento.

Quando o ISD vai analisar a presença da coesão no discurso do produtor do texto, ele

não considera apenas que o produtor fez uso adequado ou não das expressões linguísticas a fim de garantir a progressão textual. O ISD entende que, uma vez que o contexto de produção pode influenciar na produção do texto, as expressões nominais remissivas que retomam o referente **a domadora**, por exemplo, não são apenas expressões linguísticas, ou seja, no texto são usadas as expressões, **domadora**, **belíssima** e **mulher** para se referir à unidade fonte **domadora**, não estamos falando apenas de anáforas. O ISD, uma vez que quer investigar também acerca dos possíveis papéis sociais atribuídos a esta domadora, as palavras que retomam a unidade fonte não são apenas palavras, mas são representações sociais. Assim, esses termos usados para garantir a coesão no texto podem construir diferentes sentidos ao termo ao qual eles estão se remetendo.

Nesse sentido, suponhamos o seguinte: vimos que a domadora é uma mulher, que tem nome, etc. Mas quem é esta mulher? Qual o seu papel social? O que ela é? Porque suponhamos que se além de domadora ela seja uma estudante de Medicina, por exemplo, quando a expressão **mulher** foi usada no texto para se referir à domadora, ela não terá o mesmo sentido se esta mesma domadora em vez de também ser domadora, também seja uma prostituta. Quando se usasse no texto o termo **mulher** para se referir ao termo **domadora**, e o produtor do texto sabendo que essa domadora é prostituta, a expressão **mulher** não estaria apenas criando um movimento de retomada no texto, essa expressão estaria representando alguém na sociedade e, que agora não apresenta o mesmo significado ao se supor que a domadora seja uma estudante de Medicina.

É nesse sentido, portanto, que falamos em desenvolvimento humano, porque, ao usar a língua, o agente produtor do texto vai refletir sobre o uso da língua no processo da interação social mediado pelas práticas discursivas.

Continuemos com análise do recorte das questões selecionadas.

Os corpos descarnados das passarelas

¹ Como explicar o estrondoso sucesso dos desfiles de moda? Por que será que esses eventos, outrora restritos e pouco interessantes para o grande público, de repente eclodiram em verdadeiros acontecimentos internacionais? Ao seu redor fermenta uma algazarra à qual é difícil permanecer alheio, todo um circo midiático em cujo centro brilham elas: as modelos. Com suas roupas extravagantes, seu exibicionismo pueril e seus namorados famosos... Mas sobretudo com seus *corpos exemplares*. Corpos extremamente jovens, delgados e pulcros. Afinal, os desfiles são isso: festivais de *corpos modelos*.

² Mas que corpos são esses? [...]

³ Que corpo é esse que encandeia os olhares ao desfilarmos com seus passos sinuosos, desafiando o fulgor dos *flashs* e dos holofotes? Que corpo é esse, infinitamente reproduzido nas telas eletrônicas e nas páginas brilhosas das revistas? Esses perfis esguios, de longas pernas e ventres torneados, parecem repelir os excessos da sociedade contemporânea com sua magreza, exprimindo um trabalho árduo e disciplinado sobre a própria volúpia.

⁴ [...] tais corpos são desenhados, exibidos, copiados e consumidos como *imagens*. São lampejos visuais que pretendem atingir uma pureza imaterial, cuidadosamente afastada de todo lastro carnal. Pois a mensagem é clara: a carne pode (e *deve*) ser trabalhada como uma imagem, para ser exibida e observada, para ser consumida visualmente.

⁵ Não é por acaso que programas de edição gráfica como



U. Xun/APA/Getty Images

o Photoshop desempenham um papel tão importante na construção dos “corpos belos” expostos nas vitrines midiáticas. Com esses bisturis de *software*, todos os “defeitos” e outros detalhes demasiadamente orgânicos presentes nos corpos fotografados são eliminados, retocados ou corrigidos. As imagens assim editadas aderem a um ideal de *pureza digital*, longe de toda imperfeição toscamente analógica e de toda viscosidade que pareça orgânica demais. [...]

⁶ E a cada nova temporada, desde os cobiçados altares das passarelas, as lânguidas celebridades do mundo *fashion* convocam o ávido público a idolatrar e imitar suas formas. Pois lá embaixo, bem mais perto do lodo terreno, os corpos reais devem sofrer para estar à altura desses modelos digitalizados – e sobretudo *digitalizantes*. O mercado das aparências, é claro, comemora.

SIBILIA, Paula. Os corpos descarnados das passarelas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2006. Mais!, p. 2.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2201200602.htm>>.

Acesso em: 19 jun. 2013. Fornecido pela Folhapress.

Em tom de conversa

1. Em nosso processo de leitura e de produção textual, é necessário utilizar constantemente o dicionário. Ele é um apoio imprescindível, pois enriquece o nosso vocabulário, amplia o nosso conhecimento da língua, permite que nossos textos cresçam em termos de clareza, precisão e qualidade de recursos expressivos.

Incorporar a prática de consulta ao dicionário constitui, assim, uma atitude básica, essencial, na conquista de nosso acesso ao mundo da linguagem.

- a) Procure no dicionário os significados das palavras abaixo, selecionando os mais adequados ao contexto em que aparecem no texto.

estrondoso	delgados	esguios	toscamente
eclodiram	pulcros	torneados	analógica
algazarra	encandeia	volúpia	viscosidade
mediático	sinuosos	lampejos	lânguidas
pueril	fulgor	lastro	ávido

- b) A autora utiliza algumas palavras cujos significados se aproximam, formando **cadeias de sentido** ou **campos semânticos**, que contribuem para conferir coerência e coesão ao texto. Selecione algumas palavras da lista apresentada na questão anterior que apresentem significados próximos e formem cadeias de sentido. Exemplos:

- estrondo – algazarra
- delgados – sinuosos – esguios

2. Observe que, no terceiro parágrafo, a autora mantém as estratégias argumentativas presentes no primeiro: o tom interrogativo e o uso de elementos descritivos.

- a) Selecione dois trechos desse parágrafo que retomam o sentido da expressão “circo midiático”, utilizada no primeiro parágrafo para caracterizar o ambiente em que ocorrem os desfiles de moda.

Figura 14: Questão para análise do volume 3 da obra *Novas Palavras*.

Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 318-319.

Na primeira questão do Volume 3, dividida em a) e b), a sugestão é trabalhar o

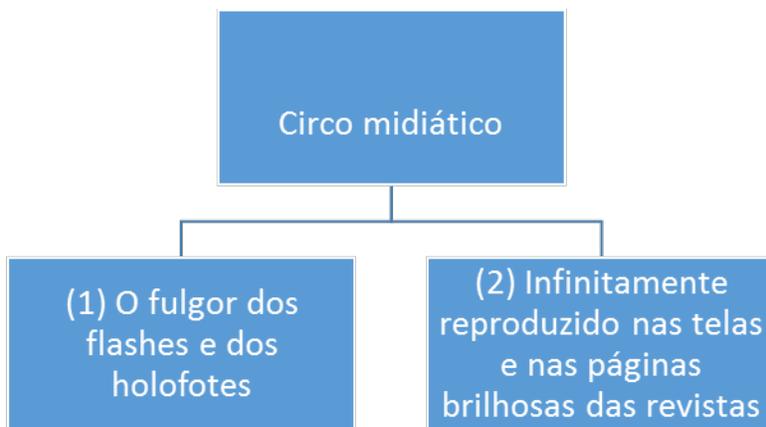
sinônimo, a fim de que o aluno perceba que a sinonímia cria um campo semântico, uma cadeia de sentido, garantindo, desse modo, a coesão textual.

Para explorar isso, a questão sugere uma lista de palavras para que os alunos, com o auxílio de dicionários, deem a elas novos sinônimos.

No item b), há a continuação da ideia de mostrar que a coesão de texto também pode acontecer com o uso da sinonímia. Então, aos alunos é sugerido que eles assinalem da lista de palavras do item anterior aquelas que fazem parte de um mesmo campo semântico.

Perceber esse recurso textual como fator de coesão é importante, pois evita-se a repetição desnecessária, deixando o texto mais expressivo, rico em seu repertório lexical e coeso.

Dando continuidade à análise, passemos à questão 02. No item a) da questão, trabalha-se com a coesão anafórica. É pedido que os alunos identifiquem expressões que retomam o termo “*circo midiático*” que está no texto; nesse sentido teríamos a seguinte anáfora:



Assim, teríamos (1) e (2) como formas remissivas da unidade fonte *circo midiático*.

Percebe-se com a questão que a coesão não se dá apenas com o uso de uma palavra ou expressão, mas também pode-se falar de anáfora quando usamos um conjunto de palavras.

Ao analisarmos a presença de inúmeras marcas coesivas neste texto, podemos perceber que a questão pouco explora o trabalho com a coesão nominal. Gostaríamos de analisar aqui a expressão **os corpos descarnados**, como exemplo de aprofundamento, que será a unidade fonte de todas as expressões que virão logo a seguir, a fim de mostrar como é dinâmica a presença da coesão nominal em um texto, para a garantia de sua progressão.

Ao falar da função da coesão nominal, como vimos, Bronckart (2012) coloca como uma dessas funções a introdução de uma informação nova no texto, que criará uma cadeia anafórica ou cadeias anafóricas. Nesse caso, a expressão **os corpos**, desempenha a função de introdução, porque é somente mais à frente que essa expressão ganhará explicações e significados mais precisos. Na sequência, vemos outro caso de introdução, quando se usa o pronome **elas** que será melhor explicado pela expressão **as modelos**.

Temos ainda uma sequência de uso de possessivos construindo uma coesão referencial de acordo com Halliday & Hasan (1976). Vejamos a sequência:

[...] “brilham **elas**, as modelos. Com suas roupas extravagantes, seu exibicionismo pueril e seus namorados famosos... Mas sobretudo com seus corpos exemplares” [...]. (Fonte: Trecho da questão em análise do volume 3 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 318-319).

Essa sequência de coesão também é chamada, como vimos, por Brockart (2012) de anáfora pronominal, uma vez que o uso dos pronomes possessivos, neste exemplo, está se referindo ao termo **as modelos**, que por sua vez, refere-se ao termo **elas**.

Também, na continuidade da progressão do texto, podemos encontrar a repetição de um tipo de anáfora chamada de anáfora fiel, de acordo com Apóthéloz (2003). Por exemplo, vê-se no texto que a expressão **corpo** aparece inúmeras vezes para construir coesão. Observemos:

1.[...] “Corpos extremamente jovens, delgados e pulcros. Afinal os desfiles são isso: 2.festivais de corpos modelos. Mas que corpos são esses? [...] Que corpo é esse que 3.encandeia os olhares ao desfilar com seus passos sinuosos desafiando o fulgor dos 4.flashes e dos holofotes? Que corpo é esse, infinitamente reproduzido nas telas 5.eletrônicas e nas páginas brilhosas das revistas? *Esses perfis esguios, de longas 6.pernas e ventres torneados*, parecem repelir os excessos da sociedade contemporânea 7.com *sua magreza*, exprimindo um trabalho árduo e disciplinado sobre a *própria 8.volúpia*. [...] tais corpos são desenhados, exibidos, copiados e consumidos como 9.*imagens*. São *lampejos visuais* que pretendem atingir uma pureza imaterial, 10.cuidadosamente afastada de todo lastro carnal. Pois a mensagem é clara: *a carne* 11.pode (e deve) ser trabalhada como *uma imagem* para ser exibida e observada, para 12.ser consumida visualmente. Não é por acaso que programas de edição gráfica como 13.o photoshop desempenham um papel tão importante na construção dos ‘corpos 14.belos’ expostos nas vitrines midiáticas. Com esses bisturis de software, todos os 15.‘defeitos’ e outros detalhes demasiadamente orgânicos presentes nos corpos 16.fotografados são eliminados, retocados ou corrigidos. *As imagens* assim editadas 17.aderem a um ideal de pureza digital longe de toda imperfeição toscamente analógica 18.e de toda viscosidade que pareça orgânica demais, [...] E a cada nova temporada, 19.desde os cobiçados altares da passarela, *as lânguidas celebridades do mundo fashion* 20.convocam o ávido público a idolatrar e imitar *suas formas*. Pois lá embaixo, bem 21.mais perto do lodo terreno, **os** CORPOS reais devem sofrer para estar à altura desses 22.modelos digitalizados – e sobretudo digitalizantes. O mercado da aparência, é claro, 23.comemora.

Também, além do tipo de anáfora fiel, encontramos, no texto, outras formas remissivas da expressão **os corpos descarnados**. Prossigamos com os exemplos da análise:

Nas linhas de 1 a 4, temos aqui uma anáfora fiel, pois, segundo Apothéloz (2003), temos a expressão **corpo/corpos** se repetir, pelo menos, quatro vezes nessas linhas.

Nas linhas 5 e 6, nesses casos, podemos constatar que os termos **perfis esguios e longas pernas e ventres torneados** são exemplos de formas remissivas que se estabelecem por meio de anáforas associativas de acordo com os estudos de Adam (2011).

Na linha 7 e 8, vê-se a forte presença de anáforas associativas, pois estes termos destacados têm uma relação de contiguidade com a unidade fonte. Também na linha 8 e 9, ainda citando os estudos de Adam (2011), podemos afirmar que o termo **imagens** e o termo **lampejos** visuais podem ser formas remissivas da unidade, pela sua relação de sentido aproximado de **corpos**.

Nas linhas 10 e 11, os termos **a carne e uma imagem** são também aqui exemplos de anáforas associativas.

Passando à linha 16, temos o termo **as imagens** se repetir novamente, referindo-se à unidade fonte **os corpos descarnados**; vemos também a expressão nominal **as lânguidas celebridades do mundo fashion**, na linha 19, retomando a unidade fonte **corpos descarnados**.

Por fim, na linha 21, como vimos, em vários momentos pudemos observar o uso de anáforas fiéis; no entanto, em se tratando da expressão **os corpos** que está em caixa alta, temos aí um caso de uso dos dêiticos; essa expressão localiza no espaço o seu referente; aqui, nesta expressão, na linha 21, **os corpos** não está se referindo mais às modelos, mas refere-se às pessoas da plateia, ao público que vai prestigiar o desfile.

Além desses exemplos de coesão, podemos citar ainda a repetição de expressões no texto como recurso de coesão. Temos nesse caso um exemplo de anáfora fiel, que de acordo com Apothéloz (2003) é a repetição de expressões para fazer a referenciação. Vimos que no texto a expressão **corpos** repete-se inúmeras vezes, mas nem por isso o texto deixou de ter progressão, ou seja, a repetição dessa expressão não empobreceu a articulação das ideias, pelo contrário, essa repetição pretende fortalecer a ideia que o autor buscar defender em seu discurso.

Esse recurso da repetição, por exemplo, pode ser muito bem utilizado em propagandas publicitárias, uma vez a repetição buscará no texto fortalecer um posicionamento ou uma ideia defendida. Já em outros contextos, possa ser que a repetição possa se dá de modo

desnecessário ou inadequado, dependendo dos objetivos do texto.

Abrimos essa discussão acerca da coesão como repetição, uma vez que tradicionalmente tem-se a ideia equivocada de que a repetição de palavras ou expressões no texto é errada ou deixa o texto mal articulado, porém vimos com a análise da questão que a repetição da expressão **corpos** nem “empobreceu” a costura textual, nem mostrou-se inadequada ou errada; ao contrário, o texto com a repetição buscou fortalecer um posicionamento defendido. Um outro exemplo muito recorrente, são nos poemas, a repetição nunca é desnecessária; a repetição no poema é construída, para além da musicalidade, a busca de um reforçamento de sentido pretendido no texto.

A partir do exemplo, portanto, vimos como poderíamos ampliar e tornar mais produtivo o ensino da coesão nominal a fim de aperfeiçoar as atividades de leitura e de escrita na escola. Mas, como o conceito de contexto de produção é muito caro à nossa análise, gostaríamos de então sugerir as seguintes ponderações, de acordo com o ISD, para a discussão da questão.

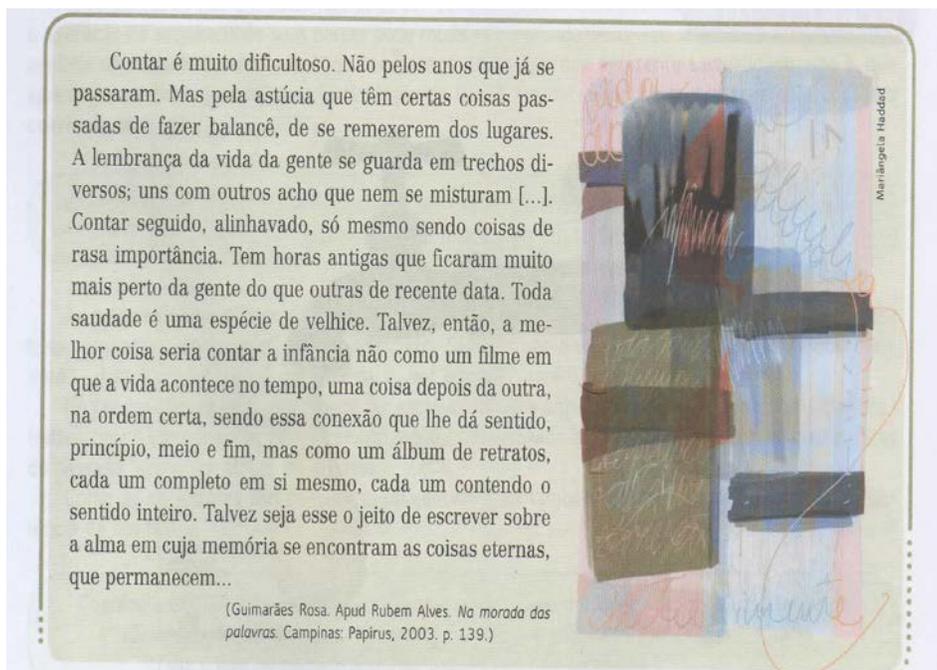
Para o ISD, além de o aluno compreender que, quando estruturamos um texto, podemos usar esses vários mecanismos de coesão, o aluno também precisa refletir acerca do uso dessas expressões linguísticas que dão ao texto sua progressão. Nesse sentido, não basta compreender que foram usados, por exemplo, adjetivos, substantivos, advérbios e diferentes tipos de pronomes para construir a coesão textual; o aluno vai refletir o uso do sistema a partir do momento em que ele considerar a finalidade da escrita do texto, isto é, por que o texto foi escrito, quem o escreveu, para quem escreveu, quais são, enfim, os papéis sociais que os interlocutores da interação assumem no momento em que o texto foi produzido.

Seguido, desse modo, esta linha de raciocínio, as expressões linguísticas usadas na construção da coesão textual, elas são percebidas com uma representação pela linguagem dos seus agentes no mundo; assim, na construção do texto usado para esta questão, a palavra *corpo* deixa de ser somente um substantivo e passa a representar um ser social e os seus papéis sociais que assume na interação. Por isso, se o emissor do texto é um médico, por exemplo, os sentidos que as expressões linguísticas usadas por ele para garantir a coesão em seu discurso, não teria os mesmos sentidos se o emissor fosse, por exemplo, um crítico da moda, um estudante programação de computadores, ou também não teriam os mesmos sentidos se o emissor do texto fosse ou um psicólogo ou um nutricionista.

Observando os papéis sociais assumidos pelos emissores do texto, vemos que para se fazer um uso crítico e reflexivo da língua, é preciso também considerar o texto em seu contexto de produção, porque, como vimos, os sentidos imbricados nas expressões linguísticas que o falante utiliza para articular as suas ideias, dependerá muito

intrinsecamente dos papéis sociais assumidos pelo emissor do texto. Usando a língua dessa forma, o falante passa a construir seus textos de forma consciente e responsável, pois estará refletindo a forma de usar a língua, e, se ele reflete esse uso, ele também se aprimora, desenvolve-se.

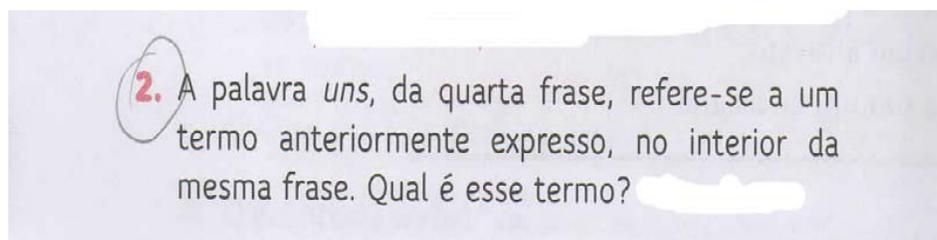
Passemos agora à análise das questões da coleção Português: Linguagens.



Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...]. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

(Guimarães Rosa. Apud Rubem Alves. Na morada das palavras. Campinas: Papirus, 2003. p. 139.)

Mariângela Haddad



2. A palavra *uns*, da quarta frase, refere-se a um termo anteriormente expresso, no interior da mesma frase. Qual é esse termo?

Figura 15: questão para análise do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, 148-149).

Na questão, pede-se que se identifique a unidade fonte de **uns**. No texto, a expressão **trecho diversos** é o referente de **uns**, exemplificando um caso de anáfora, mais precisamente, uma coesão por substituição.

A questão, embora, implicitamente, mostre uma possível função dos artigos no texto, vê-se que há ainda uma forte tendência para um exercício de identificação, ou seja,

o aluno só precisa dizer o termo ao qual **uns** está se referindo. Claro que reconhecemos que o aluno precisa aprender a fazer tais substituições, no entanto, uma vez que a nossa pesquisa pretende analisar a coesão nominal à luz do ISD, gostaríamos de tecer sobre a questão uma discussão mais aprofundada acerca do trabalho com a coesão nominal.

Primeiramente, é preciso observar quão rico de exemplos de coesão é este texto.

Imaginemos o investimento cognitivo que o leitor ou o produtor do texto faria para construir as cadeias anafóricas a seguir tendo como unidade fonte a expressão **certas coisas passadas**. O uso dessa expressão hiperonímica, estabelece uma coesão que introduz uma informação nova e que, ao longo do texto, conferirá um significado mais preciso ao termo coisas passadas. Após esse termo, podemos encontrar ainda, no texto, uma variedade de anáfora associativa, uma vez que a maioria das formas remissivas retomam o seu referente, porque, pelo contexto do texto, as palavras acabam pertencendo a um mesmo campo semântico. Vejamos como essas cadeias anafóricas foram construídas.

Observemos as marcas coesivas grifadas no texto para que possamos entender a coesão nominal funcionando na produção desse texto³:

1.Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que 2.têm CERTAS COISAS PASSADAS de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A 3.lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho 4.que nem se misturam (...). Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de 5.rasa importância. Tem horas antigas que ficaram mais perto da gente do que outras 6.de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa 7.será contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma 8.coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, 9.princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si 10.mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever 11.sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

Fonte: Trecho da questão em análise do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, 148-149).

Vemos, na linha 1, que a expressão nominal em caixa alta introduz uma informação nova que será retomada pelas expressões nominais a seguir. Na linha 2, de acordo com Bronckart (2012), o uso do pronome reflexivo **se** cria, no texto, uma anáfora pronominal, pois retoma o referente **certas coisas passadas**; temos ainda a inclinação do verbo *remexerem* na terceira pessoa do plural; portanto, concorda com a unidade fonte **certas coisas passadas**.

Na linha 3, a expressão **a lembrança da vida da gente** cria uma anáfora associativa, de acordo com Adam (2011), pois, pelo contexto, podemos colocar esta expressão

3. Os comentários que estão entre colchetes em negrito são as análises e explicações de como a coesão nominal está sendo construída no texto por meio dessas expressões.

no mesmo campo semântico que o seu referente **certas coisas passadas**; também a expressão **trechos diversos**, na mesma linha, funciona como uma anáfora associativa, segundo este mesmo autor, porque pertence ao mesmo campo de significação e garante ao texto sua progressão. Ainda, na linha três, o uso do artigo **uns** e do pronome indefinido **outros** podem criar respectivamente uma anáfora associativa, segundo Adam (2011) e uma anáfora pronominal, de acordo com Bronckart (2012), uma vez que as duas expressões estão retomando a unidade fonte, possibilitando esta “costura de sentido no texto”.

Na linha 4, vemos que o pronome reflexivo **se** – que consiste numa anáfora pronominal de acordo com Bronckart (2012) - refere-se aos termos **uns** e **outros** que, por sua vez, por estarem construindo uma progressão textual, retomam a unidade fonte **certas coisas passadas**; e também podemos falar em coesão nominal, porque, ao declinar a conjugação do verbo **misturam**, temos pistas linguísticas que nos fazem confirmar que as expressões nominais **uns** e **outros** estão concordando com o verbo.

Nas linhas 4 e 5, baseados nos estudos de Adam (2011), podemos afirmar que a expressão **coisas de rasa importância** cria uma anáfora associativa, porque o sentido em comum que cria este campo semântico entre a unidade fonte e suas unidades remissivas está no significado da saudade, da lembrança, da memória, por isso esta forma remissiva consegue tornar o texto coesivo. Ainda sobre a linha 5, a explicação anterior pode ser aplicada também a expressão **horas antigas**; acrescentamos, neste exemplo, o uso do pronome relativo **que** está criando uma coesão nominal, segundo Neves (1997), pois está se referindo ao termo **horas antigas**; e ainda a declinação da conjugação verbal **ficaram** em que o termo **horas antigas** concorda com o verbo **ficaram**, garantindo a progressão do texto.

Nas linhas 5 e 6, a expressão sublinhada, cria uma anáfora associativa, como vimos em Adam (2011), pois está possibilitando pelo campo semântico a construção da coesão do texto.

Na linha 6, temos nesses dois exemplos de retomada, a anáfora associativa de acordo com Adam (2011); como fazem parte do mesmo campo semântico cujo sentido está na ideia da lembrança, esses termos retomam a unidade fonte **certas coisas passadas** e garantem a coesão nominal.

Na linha 7, temos, na sequência **a infância, um filme e a vida**; todas essas expressões são exemplos, de acordo com Adam (2011), anáforas associativas, pois, como pertencem ao mesmo campo semântico, garantem ao texto a sua progressão temática, construída por meio da coesão nominal.

Nas linhas 7 e 8, para analisar esta coesão textual, também recorreremos aos estudos de Adam (2011), pois o termo **essa conexão** retoma as expressões **uma coisa e**

da outra que, pela progressão temática, também funcionam como formas remissivas da unidade fonte.

Em se tratando da linha 9, nesses exemplos, vemos que a progressão do texto é garantida pelo uso das expressões nominais **um álbum de retratos/ cada um completo** que criam uma anáfora associativa, de acordo com Adam (2011); quando se usa os pronomes pessoais oblíquos **si mesmo**, cria-se uma anáfora pronominal de acordo com Bronckart (2012); temos ainda uma outra retomada ao usar a expressão **cada um** que é uma anáfora fiel da expressão **cada um completo**, de acordo com Apothéloz (2003); e essas duas formas remissivas **cada um completo** e **cada um** retomam associativamente a **um álbum de retratos** e todos garantem a progressão textual, por meio da coesão nominal.

Na linha 10, sobre o uso do pronome demonstrativo **esse**, temos uma anáfora pronominal, como vimos, de acordo com Bronckart (2012), que consegue retomar e resumir toda a discussão construída desde a unidade fonte até o final do texto.

Por último, na linha 11, analisando este último período, temos as expressões **a alma/memória** e **as coisas eternas** funcionando como uma anáfora associativa, de acordo com Adam (2011), garantindo que essas formas remissiva da unidade fonte **certas coisas passadas** tornem o texto um todo coeso e bem articulado.

Evidencia-se, por meio dessa análise, o quão importante é a coesão nominal na construção de sentido do texto, porque é por meio dela que o texto apresenta progressão e se torna não um aglomerado de palavras, mas uma verdadeira “costura” de sentido.

Vimos, portanto, que a questão mostra-se muito resumida para trabalhar a coesão nominal, pois vê-se que o aluno deixou de perceber a complexidade e a importância da coesão textual na leitura e na escrita, uma vez que o texto, apesar de ser um exemplo rico de cadeias anafóricas, só é trabalhado com a identificação, pedindo que se diga o termo a que **uns** está se referindo.

Passando para a próxima questão, temos uma tirinha.

Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Folha de S. Paulo, 21/2/2003.)

1. No 2º quadrinho, as personagens empregam vários pronomes.
 - a) Como se classifica o pronome *todas*?
 - b) Identifique um pronome relativo e seu antecedente.
 - c) Justifique o emprego do pronome demonstrativo *isso*.
2. No 3º quadrinho, identifique:
 - a) um pronome indefinido substantivo;
 - b) o pronome demonstrativo substantivo que se refere às garotas que o dono de Garfield não conhece.

Figura 18: questão para análise do volume 2 da obra Português: Linguagens.

Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 109.

Esta atividade foi retirada do capítulo dos pronomes. Observemos que ela contém duas questões; a primeira questão contém os itens a), b) e c); a segunda, os itens a) e b). As questões trabalham a identificação dos pronomes no texto. Vejamos: no item a), é pedido do aluno que classifique em que tipo de pronome é a palavra **todas**. Espera-se que o aluno diga que se trata de um pronome indefinido adjetivo, uma vez que vem acompanhando no texto as expressão “**as garotas**”.

No item b), pede-se que se identifique um pronome relativo e o seu referente: temos, assim, **que**, funcionando como pronome relativo, e **as garotas**, que funciona como a unidade fonte de **que**.

Passando agora ao item c) da primeira questão, podemos perceber que o interesse da questão é indagar o aluno a fim de que ele explique e justifique o emprego do pronome demonstrativo **isso**. Espera-se que aluno diga que, quando o personagem Garfield faz uso do pronome **isso**, o personagem está se referindo àquilo que o outro personagem afirmou ter feito: ter ligado para todas as garotas que ele conhecia.

Em se tratando da questão 02, no item a), pede-se que o aluno indique um pronome indefinido substantivo. Assim, o aluno responderá que **algumas** é um pronome indefinido substantivo, se entender que **algumas** refere-se ao substantivo **garotas**, uma vez que tem no texto a função de substituir o termo **garotas**.

No item b), segue-se ainda a mesma ideia, mas pede-se que seja identificado um pronome demonstrativo substantivo. O aluno deveria responder que **essas** é uma forma remissiva do termo **garotas**.

Após termos descritos o modo como esta atividade foi cobrada, gostaríamos de fazer algumas ponderações baseados nos postulados da Linguística Textual e do ISD. Mas antes gostaríamos que imaginássemos que esse texto tenha sido construído em um determinado contexto real de produção. Ao fazer essa suposição, imaginemos que os personagens também representam os agentes reais responsáveis em produzir o texto. Desse modo, o ISD faria os seguintes questionamentos: quem são essas pessoas? Que papel social, por exemplo, desempenha o personagem que ligou para as garotas citadas no texto? Que papel social é exercido pela pessoa que está sendo representada pelo gato na tirinha? E essas garotas de quem eles estão se referindo? Quem são elas? O que elas fazem na sociedade?

Essas perguntas como já o dissemos são caras para o ISD, uma vez que essa teoria é vista como a ciência do humano; e é baseado na relação do homem com o mundo cuja mediação dá-se sempre pela linguagem que o ISD cria suas categorias de análises. Assim, antes de usar a língua para interagir, é necessário primeiro que o falante se reconheça no mundo, que ele tenha consciência de seu papel social e também dos papéis sociais exercidos pelos seus interlocutores. Quando, portanto, o agente e produtor do texto tem essa consciência, ele também terá a consciência de que apenas usar o código de modo bem articulado não é suficiente.

Baseados nisso, apliquemos essa proposta de análise ao gênero que está sendo proposto na questão. Por exemplo, quando o personagem afirma que ligou para todas as garotas que conhecia, ele não deve apenas entender que **todas**, como foi cobrado na questão, é um pronome indefinido adjetivo e que **garotas** é um substantivo. O autor do texto precisa ter em mente a que seres ele está se dirigindo, quem são essas pessoas, será que ele sabe dos seus papéis sociais e vai se dirigir a elas de qualquer maneira? Mas vejamos também que quando os personagens se referem a essas garotas eles recorrem às estruturas gramaticais.

Por exemplo, o pronome demonstrativo **isso** usado pelo gato no segundo quadrinho estabelece no texto o tipo de coesão chamado de substituição, que, de acordo com Halliday & Hasan (1976), consiste na troca de um termo por outro, ou de um termo capaz de substituir uma oração inteira, evitando, assim, eventuais repetições. Passando para o terceiro quadrinho, vemos que os personagens continuam a fazer referências a essas garotas, utilizando agora o pronome indefinido substantivo **algumas** que se refere ao termo **garotas**. O personagem do gato se referindo a essas garotas usando o pronome

demonstrativo substantivo **essas**, construindo assim uma coesão por substituição como no exemplo do segundo quadrinho.

Observemos duas perspectivas de análise agora: a primeira sem considerar ou sem levar em conta os papéis sociais que os interlocutores do texto exercem na sociedade. Vejam que o texto mostra que o personagem tinha uma finalidade ao ligar para as garotas conhecidas e desconhecidas que era fazer um convite para sair. Essa informação, apesar de não estar explícita, recorremos a ela por meio do nosso conhecimento de mundo, ao entender que, geralmente, quando um garoto liga para uma garota, sempre há um interesse em sair com ela. Pela conclusão da tira, vimos que essa finalidade não foi alcançada; no entanto, os elos coesivos - que é o foco da nossa análise - feitos pelos personagens não deixaram de estar bem construídos.

Analisemos, agora, essa atividade de linguagem pela seguinte ótica: como estamos trabalhando no campo da possibilidade, imaginando que a tirinha esteja retratando uma ação de linguagem real, vamos imaginar que o personagem que está ligando para as garotas seja o rapaz bonito, educado, que sabe tratar as garotas como damas dentre outros adjetivos positivos. Será que as garotas - sabendo de quem se trata, quem é verdadeiramente o personagem, o que ele faz, com o que ele trabalha, onde ele mora, que papel, enfim, ele representa na sociedade - recusariam o convite? Porque uma coisa é você receber o convite de um homem indelicado, grosso e estúpido para sair; outra coisa é você ser convidada para sair por um rapaz cujos atributos são exatamente contrários aos do primeiro exemplo.

Vejam que, portanto, nessa perspectiva de análise, para o ISD, não basta usar adequadamente as estruturas linguísticas para construir a coesão; mas saber usar a língua de forma crítica e responsável, entendendo que a expressão **garota** não é simplesmente um substantivo que pode ser substituído por outros termos, mas que o uso de tais expressões representam seres reais que assumem papéis sociais reais no mundo e que, portanto, considerar o contexto de produção é decisivo para que a língua seja usada como uma ferramenta de reflexão e desenvolvimento humano.

Prosseguindo com as análises, passemos agora à próxima atividade.

Leia este poema, de Ferreira Gullar:

Perde e ganha

Vida tenho uma só
que se gasta com a sola do meu sapato
a cada passo pelas ruas
e não dá meia-sola.

Perdi-a já
em parte
num pôquer solitário,
mas ganhei de novo
para um jogo comum.

E neste jogo a jogo
inteira, a cada lance,
que a vida ou se perde ou se ganha com os demais
e assim se vive
que o mais é pura perda.

(*Toda poesia*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 172.)



Marcos Guilherme

1. Na primeira estrofe do poema há um período composto por subordinação. Observe:

“Vida tenho uma só que se gasta com a sola do meu sapato”

A oração *que se gasta com a sola do meu sapato* está subordinada à oração anterior por meio do conectivo *que*, um pronome relativo.

- a) Que palavras, expressas anteriormente, esse conectivo retoma e substitui? _____
- b) Substitua o pronome relativo *que* pelas palavras que são retomadas por ele. Que função sintática essas palavras desempenham na oração *que se gasta com a sola do meu sapato*? _____

Figura 19: questão para análise do volume 3 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 77-78).

Nessa questão, o item a) trata do uso dos pronomes relativos. Ao retirar o trecho do poema, “**vida tenho uma só que se gasta com a sola do meu sapato**”, pede-se que diga a quem o pronome relativo **que** se refere na primeira oração “**vida tenho uma só**”. O aluno dirá que o pronome relativo **que** faz referência a expressão **uma vida**. Assim, o pronome, além de evitar a repetição da expressão **uma vida**, liga as duas orações por meio

da coesão nominal, - **que** se refere à expressão nominal **uma vida** - garantindo ao texto sua progressão (NEVES, 1997).

Em b), pede-se que seja substituído o pronome **que** pela expressão à qual ele se refere. Após feito isso, pede-se que seja dita a função sintática da expressão **que se gasta com a sola do meu sapato**. Dessa maneira, já que o pronome está se referindo a um sujeito, logo a sua função sintática também será de sujeito.

Vê-se, na questão, foco em mostrar o funcionamento da língua em destacar a metalinguagem, e isso é pertinente, porque dá ao aluno a oportunidade de se fazer uso da língua de maneira consciente, pois o aluno estará aprendendo, por meio da metalinguagem, a função os termos da língua em uso nas construções de texto. No entanto, apesar de isso também ser sua importância no contexto de ensino de língua materna, ao analisar bem a questão, vê-se que o foco está no trabalho apenas da identificação e nomenclatura gramatical, com foco mais estruturalista, e, como nosso foco é analisar o fenômeno da língua baseado nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD que também possui traços de convergência com a gramática funcionalista, achamos pertinente fazermos algumas considerações sobre a elaboração dessa questão.

Como vimos, para o ISD, todo texto é produzido em determinados contextos de produção, porque o autor do texto precisa considerar seu papel social e o papel social de seu interlocutor. Ao considerar isso, suas escolhas lexicais passam a ser influenciadas, uma que as palavras usadas para construir o discurso estarão representando o ser, ou os seres de quem se fala no mundo.

No exemplo, em relação ao referente **vida**, temos, pelo menos, cinco palavras que funcionam, no texto, como forma remissiva do termo vida: o uso do numeral **uma**, caracterizando uma substituição, de acordo com Halliday & Hasan (1976), pois evita a repetição do referente **vida**; o uso do pronome relativo que também se referindo a expressão vida, criando assim uma coesão nominal; o uso do pronome pessoal oblíquo **a**, construindo uma anáfora pronominal e uma anáfora associativa, ao usar o adjetivo **inteira** para referir ao termo **vida**; e por último, uma anáfora fiel, ao repetir a expressão **vida** para se referir à unidade fonte **vida**.

Mas, quando o produtor do texto usa todas essas estruturas linguísticas, o ISD propõe que o usuário da língua reflita responsabilmente esse uso, porque tais expressões não estarão somente conferindo coesão nominal ao texto, mas, ao mesmo tempo, essas expressões representam entidades e seus papéis sociais exercidos no mundo.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, a questão a seguir também trabalha o uso dos pronomes relativos para trabalhar o conteúdo das orações subordinadas adjetivas.

Descrevemos primeiro como a questão foi elaborada para, em seguida, ponderá-la.

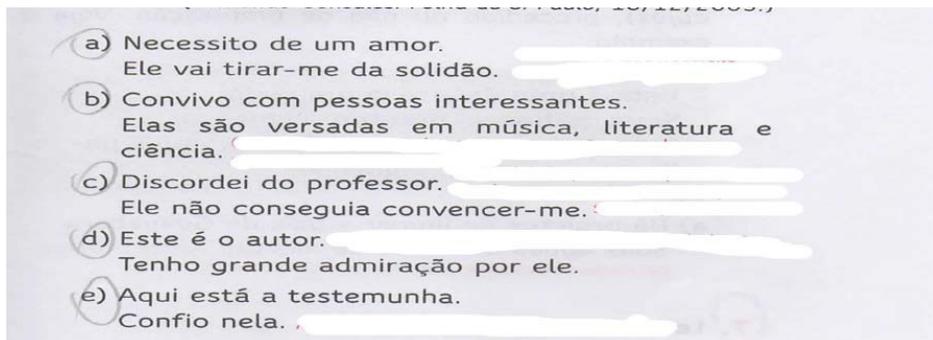
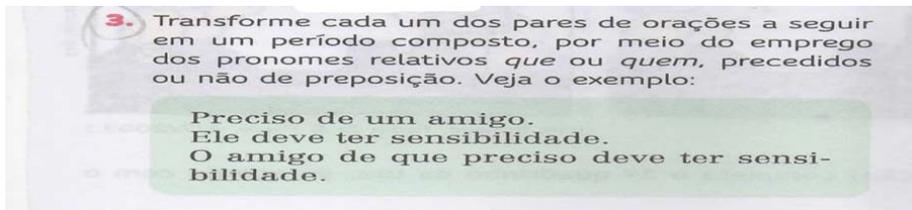


Figura 20: questão para análise do volume 3 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 84).

Apesar de no ISD seja defendida a ideia de que o ensino de língua materna tenha como centro o texto para nortear o ensino, vemos que, mesmo essas questões estando sendo trabalhadas apenas como frases isoladas fora do texto e fora de um contexto de produção, reconhecemos também a importância de fazer com que aluno aprenda a usar de acordo com a gramática normativa os conectivos e que, embora, a questão não fale que o uso dos pronomes pode ter essa função de garantir coesão ao texto, percebemos o quão é interessante o que se pede, pois fará o aluno compreender que, a partir do uso de pronomes, podemos ligar orações, evitar repetições de palavras, dar ao texto coesão.

Contudo, é válido notar um objetivo interessante sobre a questão; ela se preocupa em fazer com que o aluno aprenda a usar os conectivos. Os próprios autores falam da importância e da função que têm os pronomes na coesão textual:

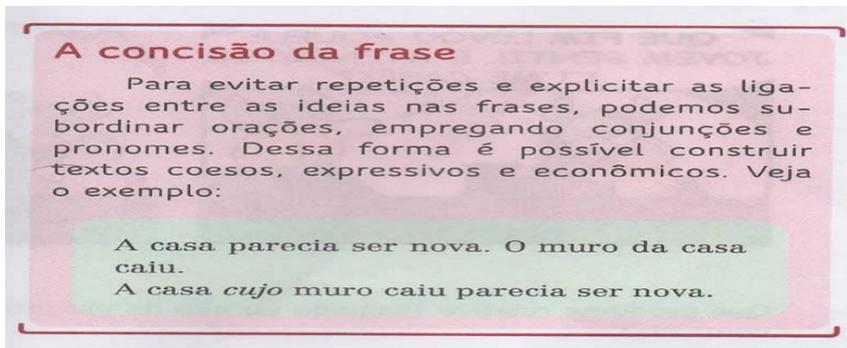


Figura 21: Explicações dos autores para a resolução de questões do volume 3 da obra Português: Linguagens.

Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 83.

Nesse sentido, de acordo com os autores, além da concisão e da expressividade que os pronomes podem apresentar como função, eles também podem contribuir com a coesão textual. Aprender, portanto, a usar os pronomes e as demais estruturas da língua é uma tarefa necessária.

Vimos que, antes de dar os itens, os autores também fazem um exemplo para que o aluno baseie-se e faça a resolução dos demais. Temos então as seguintes respostas:

Períodos cobrados nos itens	Respostas possíveis
a) Necessito de um amor. Ele vai me tirar da solidão.	O amor de que necessito vai me tirar da solidão.
b) Convivo com pessoas interessantes. Elas são versadas em música, literatura e ciência.	Convivo com pessoas interessantes que são versadas em música, literatura e ciência.
c) Discordei do professor. Ele não conseguia convencer-me.	Discordei do professor que não conseguia me convencer. O professor de que discordei não conseguia me convencer.
d) Este é o autor. Tenho grande admiração por ele.	Este é o autor por quem tenho grande admiração.
e) Aqui está a testemunha. Confio nela.	Aqui está a testemunha em quem confio.

Apesar de reconhecermos que se faz necessário o aluno saber usar os mecanismos

linguísticos para construir a coesão textual, sob a ótica do ISD, esta questão apresentaria a seguinte estrutura e assim seria discutida: primeiramente, de acordo com o ISD, o texto deveria ser o pilar da discussão para esta questão, para, a partir dele, refletir o seu contexto de produção e sua influência na construção dos gêneros textuais.

Na questão, foram usadas frases que, provavelmente, foram criadas artificialmente, portanto, não foram construídas dentro de um contexto de produção. Mas, imaginemos que todas elas tenham sido retiradas de contextos de produção reais. Entretanto, como já foi mencionado anteriormente, às vezes, nem sempre há a possibilidade de se trabalhar com textos em sua íntegra, por isso os autores da coleção acabam precisando que fazer esse recorte. Desse modo, o professor pode sentir-se livre para ampliar o modo de abordagem da questão.

Sobre esta questão, tecemos as seguintes considerações à luz do ISD:

Resposta do item a):

1. O amor **de que** necessito vai me tirar da solidão.

Ao analisar esta frase, o ISD, antes de considerar uso do conectivo **de que** que está referindo ao termo **amor**, reflete sobre os agentes envolvidos nesta comunicação; ou seja, analisa-se quem é o produtor desta frase e quem é o interlocutor no contexto: quais são, enfim, os papéis sociais que os interactantes exercem na sociedade.

Desse modo, dependendo de quem esteja usando o conectivo **de que** para construir a coesão nominal da frase, este conectivo terá sentidos diferentes e específicos.

Respostas do item b):

2. Convivo com pessoas interessantes **que** são versadas em música, literatura e ciência.

Neste exemplo, o uso do pronome relativo não é apenas um pronome; ele, para o ISD, está representado quem são essas pessoas interessantes no mundo

Respostas possíveis do item c):

3. Discordei do professor **que** não conseguia me convencer.
4. O professor **de que** discordei não conseguia me convencer.

Nesses exemplos, antes de considerar as expressões linguísticas que garantem ao texto a coesão, o ISD sugere que analisemos as pessoas pertencentes a esse discurso. Por exemplo, suponhamos os papéis sociais exercidos por eles: analisemos o uso do pronome relativo **que**, no primeiro exemplo, e do pronome relativo **de que**, no segundo exemplo. Vemos que eles são a forma remissiva da unidade fonte professor. É preciso considerar que a expressão **professor** pode ter diferentes papéis sociais, dependendo do contexto de produção; logo, o pronome relativo que está se referindo a tal expressão pode ter um sentido diferente, por exemplo, este professor é de qual disciplina? Ele leciona

na rede básica de ensino ou é professor de uma universidade? Além disso, também é preciso considerar os papéis sociais assumidos da pessoa que produziu o texto: quem está pronunciando este discurso? É uma aluna? É outro professor? Ou ainda é um pai ou uma mãe de um aluno? Ou é o diretor da escola? Quem produziu este texto? Vejam que, observando o contexto de produção, as expressões linguísticas percebidas no discurso do produtor do texto para construir a coesão nominal, dependendo do seu papel social, tais expressões estarão assumindo diferentes significados: porque, quando uma mãe se dirige ao professor e expõe sua ideia, esta mesma ideia não terá a mesma significação se o produtor do texto for o pai do aluno, ou outro professor, ou ainda o diretor da escola. Da mesma forma, a expressão professor terá um sentido diferente se estiver representando um professor do ensino básico e não um professor de universidade, ou vice e versa.

Nesse sentido, no ISD, quando usamos as expressões linguísticas para construir coesão no texto, cada substituição, seja ela com função de introdução, seja ela com função de retomada, o produtor do texto, ao usar o sistema linguístico na construção do seu discurso, ele vai refletir sobre cada palavra usada e o que ou quem elas representam no mundo. Por isso, fala-se em desenvolvimento humano pelo uso da língua, no ISD, porque, a cada uso do sistema para as construções dos gêneros textuais, o falante faz isso de forma consciente, reflexiva e crítica.

Resposta do item d):

5. Este é o autor **por quem** tenho grande admiração.

Da mesma forma acontece nesse exemplo. Dizer que **por quem** é um pronome relativo e que está se referindo ao termo **autor** é totalmente diferente quando usamos este pronome para retomar a unidade fonte, mas agora com a consciência de quais são os papéis sociais assumidos pelo autor e pela pessoa produtora do discurso.

Resposta do item e):

6. Aqui está a testemunha **em quem** confio.

Vejamos quão interessante é considerar os papéis sociais que o termo **testemunhas** pode exercer. Imaginemos que em certo contexto de produção o produtor do texto está tentando provar para seu interlocutor que sua versão é verdadeira. Quem é o produtor texto? É um bandido? É um policial que está sendo julgado? E quem está julgando este réu? E ainda quem é a testemunha que estará a favor do réu?

Nesse sentido, todos esses fatores estarão imbricados na construção do sentido dessa atividade languageira. Por exemplo, pelo discurso do produtor da frase **Aqui está a testemunha em quem confio**, nós identificamos quem é esta testemunha porque o sistema linguístico está sendo usado. Mas **em quem**, funcionando como a forma remissiva de **testemunha**, pode revelar diferentes sentidos, a depender do papel social exercido por

esse ser, a testemunha. Por exemplo, se essa atividade de linguagem é um julgamento, o papel social que a testemunha exerce pode ser decisivo para que o produtor do texto consiga provar sua versão. Ora, se essa testemunha é um advogado ou um outro juiz, por exemplo, esse fato vai ter uma implicatura de sentido diferente se o papel social assumido pela testemunha fosse a mãe do réu, a esposa ou esposo do réu, ou um aliado do réu.

Assim, reforçando como deve ser vista a coesão nominal para o ISD, não basta usar os mecanismos da língua para tornar o texto coeso, mas é preciso também considerar que essas expressões nominais, dependendo do papel social assumido pelos interactantes da comunicação, os objetivos do texto podem tomar diferentes rumos quanto à sua significação.

Após concluídas nossas análises, podemos evidenciar sim a importância do ensino de língua materna, ou seja, quão necessário se faz entender e saber usar a língua, os seus recursos disponíveis para a produção e compreensão de textos e de que ter consciência desses recursos disponíveis para o processo de construção textual. Dar ao usuário da língua a possibilidade de um manuseio eficiente e significativo da língua é uma tarefa importante e que precisa ganhar destaque no ensino de língua materna. Por isso, o nosso cuidado em analisar a preparação dos livros didáticos que são utilizados por nossos alunos, uma vez que – não são os únicos instrumentos (nem podem ser) – esses materiais têm uma grande importância e também ainda podem ser usados como uma excelente fonte de pesquisa e estudo pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, refletir acerca dessa questão é importante para nossa pesquisa. A exigência pela escolha de um bom material de apoio de pesquisa para o professor e principalmente para o aluno é imprescindível. Nesse sentido, defendo a elaboração de um material didático comprometido com o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos nossos alunos.

Foi, pois, pensando nisso, que elegi como referencial teórico os pressupostos teórico-metodológicos do ISD para nortear nossa análise, uma vez que essa teoria tem o compromisso com o desenvolvimento do humano por meio das interações sociais mediados sempre pela linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a nossa discussão teve como focos a preocupação e o cuidado com a elaboração do livro didático, visto como um importante material de pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, deu-se ênfase ao ensino de língua materna, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de gramática no contexto escolar.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, precisou-se fazer um recorte do objeto que desejei estudar. Por isso, todo o trabalho deteve-se em analisar o ensino da coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo PNLD- 2015.

Como vimos, o trabalho pretendeu analisar somente os capítulos que mostrassem uma postura explícita dos autores com o trabalho da coesão nominal atrelado ao ensino das classes gramaticais. Nesse sentido, para a concretização da pesquisa, pretendi como objetivo principal analisar a abordagem da coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do LSD.

Para isso, elenquei como primeiro objetivo específico verificar se os livros didáticos abordam a coesão nominal como função de introdução (catáfora) e como função de retoma (anáfora).

A partir da análise dos gráficos gerados, vimos que de 108 capítulos, apenas 12 capítulos trabalham o conteúdo das classes gramaticais como estratégia de construção de coesão nominal no texto. Constatou-se, no entanto, que desses doze capítulos, o número de questões que trabalham a coesão foram apenas 51 questões e que dessas 51, vimos que a coesão como função de introdução é muito inferior ao das questões que tratam de anáfora, pois contabilizaram-se 51 questões que abordam a coesão nominal, mas somente 4 questões trabalham com a catáfora. Desse modo, respondeu-se ao primeiro questionamento acerca do trabalho com a catáfora e a anáfora no livro didático, confirmando a hipótese, quando afirmou-se que, ao tratar sobre coesão nominal, os livros abordam a anáfora como forma predominante, trabalhando a catáfora, quando trabalham, com um olhar resumitivo.

Vemos, dessa maneira, que fica evidente que a catáfora não é considerada um recurso importante e estratégico de manutenção da progressão textual. Essa visão é equivocada, uma vez que construir ou perceber a coesão na escrita e na leitura de textos por meio do uso da catáfora, muitas vezes, exige um investimento cognitivo diferente de quando usamos a anáfora, uma vez que seu uso exigirá propósitos comunicativos diferentes.

Considerando esse fator, a elaboração das questões limitam o aluno de ampliar as possibilidades de estratégias linguísticas na construção da coesão textual, considerando

somente o trabalho com questões que tratam da coesão por anáfora.

Levando em conta também que a maioria das questões que tratam sobre coesão nominal são sobre anáfora, 47 questões, por exemplo, precisamos fazer um recorte. Selecionaram-se, pois, questões de cada obra a fim de respondermos ao segundo objetivo específico da pesquisa, que é verificar se os elementos linguístico- estruturais da língua são estudados com a finalidade de serem usados para a garantia da coesão textual.

Primeiramente, é preciso considerar a quantidade de capítulos contidos nas duas coleções. Vimos que de 108 capítulos, apenas 12 capítulos trazem o estudo das classes gramaticais associado ao ensino da coesão nominal, que foram: *Noção de semântica, Pronome, O que narrar?, O relatório e Dissertar e descrever – A delimitação do tema*, na coleção *Novas Palavras*. Em se tratando da coleção *Português: Linguagens*, os capítulos foram: *Texto e Discurso – Intertexto e interdiscurso Pronome, Período composto por subordinação – Oração Subordinada Adjetiva, Hipertexto e gêneros textuais: O E-mail, o Blog e o Comentário, A carta de leitor e o Texto dissertativo- argumentativo*.

Tacitamente, esta quantidade pode revelar que, ao tratar sobre as classes gramaticais, os livros didáticos mostram ainda contemplar um ensino que privilegia uma abordagem estruturalista e nomenclatural da língua, uma vez que fica evidente uma perspectiva que visa apenas ao ensino da gramática normativa, a internalização de conceitos, porque vê-se que os elementos linguísticos não estão sendo vistos e percebidos como estruturas que podem construir coesão de texto. Essa conclusão pode tornar-se ainda mais contundente, ao reconhecermos que a coesão não se constrói somente pelo uso de pronomes ou por relações de substituições por meio do emprego de sinônimos, hipônimos e hiperônimos, por exemplo. Porque, viu-se com a análise que, muitas vezes, parece que só é possível trabalhar com a coesão a partir desses conteúdos, isto é, do capítulo sobre pronome e ao se trabalhar a introdução à semântica.

Mas, é preciso lembrar que a coesão nominal pode ser construída por muitos outros usos de outras classes gramaticais. Pôde-se perceber um avanço positivo sobre essa reflexão na coleção *Novas Palavras*, ao abordar a classe de palavras dos substantivos mostrando de que forma o uso de substantivos consegue dar ao texto progressão temática.

Não obstante, apesar de notarmos algumas mudanças na forma de abordagem da gramática, vimos que tanto na coleção *Novas Palavras* quanto na coleção *Português: Linguagens*, quando os autores assumem estar trabalhando a coesão nominal juntamente às classes gramaticais, cria-se uma expectativa falaciosa em relação ao novo olhar dado à abordagem do assunto, porque nas explicações mostram de que forma determinada classe gramatical pode funcionar como elemento de coesão textual, dando um olhar mais significativo ao conteúdo.

No entanto, quando se analisaram as questões, percebemos que o campo de ampliação e possibilidades de uso dos conteúdos, a fim de construir coesão textual ganham um olhar pouco profundo e pouco produtivo, uma vez que, a partir da análise, pudemos evidenciar que as questões pouco exploram os elementos linguísticos a fim de mostrar como deve se construir a “costura textual”. Vimos, na maioria das questões, que elas se limitavam ao exercício de saber identificar, por meio de substituições, processos simples de referenciação, apenas como pretexto para que o aluno aprenda determinada classe gramatical e suas nomenclaturas, deixando de ampliar o léxico de discussão e de trabalhar exemplos riquíssimos do funcionamento da língua na construção da coesão nominal.

Com a geração de dados, portanto, a hipótese de que o trabalho com as classes gramaticais nos livros didáticos, muitas vezes, esvazia-se na aplicação de conceitos e trabalhos com as nomenclaturas ainda é ponto privilegiado em detrimento das funções coesivas que estes elementos podem exercer no texto foi parcialmente confirmada, porque, mesmo com os avanços positivos em relação à maneira de abordagem da gramática, mesmo que o conceito de coesão e sua importância venham ganhando espaço no livro didático, sua abordagem ainda se mostra que precisa ser ampliada e melhor aprofundada.

É nesse contexto, porém, que vejo a grande importância do professor como um agente que pode enriquecer a discussão das atividades e dos conteúdos em sala de aula. Ou seja, cabe ao professor levar os alunos um momento mais produtivo, significativo e potencializador das habilidades linguístico-comunicativas dos alunos, de reconhecer os pontos positivos do livro didático e trabalhá-los, bem como reconhecer ainda olhares e perspectivas que poderiam ser melhor desenvolvidos nas práticas de linguagem em sala de aula.

Esses achados nos permitem, desse modo, chegar à conclusão de que, mesmo os livros didáticos tendo melhorando sua elaboração e mostrado avanços positivos e significativos ao longo dos anos, a maneira como os elementos de mecanismos de coesão nominal são ensinados nos livros didáticos e como eles contribuem para as atividades de linguagem, por exemplo, mostram-se ainda limitados, necessitando, assim, de um olhar mais cuidado e produtivo, a fim de que o aluno compreenda que o trabalho com a gramática deve extrapolar os limites dos conhecimentos estruturais da língua, que o aluno entenda que é preciso sim compreender o sistema linguístico, bem como internalizar seus conceitos, mas com a consciência de que tudo isso deve ser usado a uma finalidade maior, que é aprender a usar a língua para construir gêneros textuais adequados e bem articulados para que sejam aplicados aos seus contexto de produção, gerando, desse modo, a interação e a comunicação.

Analisando, pois, as constatações feitas neste trabalho e enfatizando a importância

do ensino da coesão nominal, vemos a necessidade urgente de que essa pesquisa também possa chegar aos materiais utilizados nas séries iniciais, a fim de que também possamos perceber de que forma está acontecendo a abordagem do livro didático nessas séries, uma vez que reconhecemos que, para o aluno, essa fase trata-se de um período decisivo e importante em sua formação, enquanto usuário da língua. Um outro possível desdobramento deste estudo é que futuras pesquisas se interessem em verificar como as formas de abordagem da gramática que vêm sendo trazidas nos livros didáticos estão contribuindo com a prática da escrita e da leitura dos alunos.

Por fim, compreender a língua como sistema, mas que tem como função a interação e a comunicação, com o objetivo de fazer com que o usuário da língua construa textos, ratifico o quanto importante é o estudante da língua saber fazer uso dos elementos linguísticos na produção e recepção de gêneros textuais bem elaborados, bem articulados, coesos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APOTHÉLOZ, D. **Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual**. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.p. 53 – 84.

APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. **Definido e demonstrativos nas nomeações**. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13 – 176.

ARAÚJO, Everaldo Lima de. **Era uma vez... coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis : Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1984;1998).

_____. Estética da criação verbal. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992. BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de. & DRESSLER, Wolfgang U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. Trad. Inglesa: **Introduction to Textlinguistics**.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos**.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido** 2.ed.rev. – Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp,2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999;2012.

_____. **Atividade de linguagem, discursivo e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor** / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça, (organização); Angela B. Kleiman... [ET AL]. – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: Sobre as coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2011.

CELEDÔNIO DA SILVA, Meire. **Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência do texto**. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto, leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997.

CORRÊA, Arlete Amaral. **Estudos sobre os usos de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento de material didático com base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades e contribuições**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=nRALVo2QL4jX8gfwl7SQBw&gws_rd=ssl#q=o+desenvolvimento+do+material+did%C3%A1tico+com+base+no+Interacionismo+sociodiscursivo. Acesso em: 29 de setembro. 2015, 19:32.

DICK, C. S. **Funcional Grammar**. Dordrecht-Holanda/Cinnaminson-EUA: Foris Publications, 1978.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino** / Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). – São Paulo : Parábola Editorial, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas**. In: Calidoscópico, vol.3,n.3, p.214-221, set/ dez 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coesão e coerências textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A referenciação catafórica: uma proposta de categorização e análise**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

FREITAS, Jesuane Lucas de. **Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do Enem**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Porto. Porto, 2009.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. In: FREITAS, Neli Klix (Org.). **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: UDESC, 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 20 setembro. 2015, 08:35.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** / João Wanderley Geraldi organizador ; Milton José de Almeida... [et al.]. – 4. Ed. – São Paulo : Ática, 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1998.

GIVÓN, T. **Funcionalism and Grammar**. Amsterdam/Filadélfia: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

GONÇALO, Fabiana da Costa. **Referenciação em atividades de leitura com crônicas: uma análise dos livros didáticos de Português**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2013.

GRIGOLETTO, M. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar? / Paulo Coimbra Guedes**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUITINHO, Antónia (organizadoras). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. **Thérie de l'agir communicationnel**, t. I et II., Paris, Fayard, 1987. HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Rugaia. **Cohesion in Ensglish**. London: Longman, 1976.

HAWKINS, J. K. (1997a). **The pragmatics of definiteness**. Parte I. *Linguistische Berichte*, 47, 1-27.

ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A.(Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfield Vilhaça. **A coesão textual**: São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto: 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LYONS, J. **Sémantique linguistique**. Paris. Larousse. Trad. De Semantics II, Cambridge University Press, 1980.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, M. Cecília. **A formação do professor como um profissional crítico**:

linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editora, 2012.

_____. **Anáfora indireta**: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.

_____. **Contextualização explicitude na fala e na escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

MEURER, J.L. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, vol.2,nº.1, jan/jun 2004.

NASCIMENTO, Glaucia Renata Pereira do. **A coesão textual em livros didáticos para ensino médio**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008; NOGUEIRA, Rafael Guimarães. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de Português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDO, Maria Célia da Silva. **A coerência e a coesão nas redações dos alunos do ensino médio sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2008.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1985.

PINTO, Rosalvo. **O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual**. In: MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; COUTINHO, Antonia. *O Interacionismo Sociodiscursivo - Questões Epistemológicas e Metodológicas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

PNLD. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

POSSENTI, Sirio. **Sobre o ensino de Português na escola**. In: **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática nunca mais**: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROJO, R. (Org) **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, Vinício Moreira dos. **Coesão referencial e ensino**: históricos, aplicações e propostas. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J: **Gêneros escritos na escola**. Trad. R. Rojo & G. Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARZ, M. (2000). **Indirekte Anaphern in Texten**. Studien zur domängebundenen.

SILVA GOULART, Raquel da. **A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=nRALVo2QL4jX8gfwl7SQBw&gws_rd=ssl#q=A+contribui%C3%A7%C3%A3o+do+Interacionismo+Sociodiscursivo+para+o+ensino+de+L%C3%ADngua+Portuguesa. Acesso em: 29 / setembro. 2015, 19:36.

SILVA, Milton Francisco da. **A progressão-referencial anafórica na fala cotidiana**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

SÍRIO, Possenti. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOUSA da SILVA, Maria Ivone. **A coesão Textual**. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=a+coes%C3%A3o+textual+ingedore+villa%C3%A7+a+koch+download>. Acesso em: 30 / setembro, 11:40.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011. SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 57-64.

SOUZA, Elisabeth Gonçalves de. **A coesão textual em livros didáticos de português do PNL/D/2010: análise dos livros didáticos adotados pela rede pública municipal de Barbacena**. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa**. Ling (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TUPPER, Letícia de Lima. **A referenciação nos livros didáticos de ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2013.

VALÉRIO, Rubiane Guilherme. **A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. VIANA FILHO, Daniel Fernandes. **O gênero textual dissertação: um caso de referenciação anafórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ªed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALISSON DODÓ - Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Cândido Mendes - Ucamprominas. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente, professor de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE. Experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada nas temáticas: Formação de professor e Ensino de Língua Materna: Análise linguística / Semiótica; Produção textual e Leitura.

A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS

do ensino médio



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2023

A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS do ensino médio



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2023