

Dr. Francisco Walisson Ferreira

Dodó



Secretaria da Educação do Estado
do Ceará (SEDUC)

walissondodo@hotmail.com

Dra. Stânia Nágila Vasconcelos

Carneiro



Centro Universitário Católica de
Quixadá (UNICATÓLICA)

stanianagila@unicatolicaquixada.edu.br

Denise Santos Fernandes



Secretaria da Educação do Estado
do Ceará (SEDUC)

dnisefernandes@gmail.com

Submetido em: 31/01/2022

Aceito em: 03/05/2022

Publicado em: 22/06/2022



10.25190/rec.v11i1.7

A COESÃO NOMINAL EM ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Para a discussão teórica, utilizaram-se as contribuições dos estudos de Bronckart (1999; 2012), Machado (2004), Ilari (1992), Dik (1978), Halliday & Hasan (1976), Apothéoz (2003), Schwarz (2000) e Adam (2011). Como procedimentos metodológicos, nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa indutivo-documental, em que analisou duas coleções de livro didático de Língua Portuguesa. A pesquisa constatou que as atividades, majoritariamente, esvaziam-se no ensino estrutural e nomenclatural; quando se afirma estar trabalhando os conteúdos gramaticais, a fim de construir a coesão no texto, percebe-se que as questões pouco exploram as possibilidades de construção de progressão textual, limitando as formas de coesão a exercícios de substituição, objetivando que o aluno aprenda as classes gramaticais, apenas. Em suma, apesar de algumas questões levarem o aluno a compreender as classes gramaticais como elementos de coesão, tais propostas mostram-se ainda limitadas.

Palavras-chave: Coesão Nominal. Interacionismo Sociodiscursivo. Livro Didático. Ensino de Língua Materna.

NOMINAL COHESION IN LINGUISTIC ANALYSIS ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

ABSTRACT

This paper aims to analyze, in the light of Socio-Discursive Interactionism, the teaching and learning proposals of nominal cohesion in two collections of Portuguese high school textbooks adopted by the National Textbook Program – PNLD. For the theoretical discussion, contributions from studies by Bronckart (1999; 2012), Machado (2004), Ilari (1992), Dik (1978), Halliday & Hasan (1976), Apothéoz (2003), Schwarz (2000) and Adam (2011) were used. As methodological procedures, our research is characterized as inductive documentary analysis, in which it analyzed two collections of textbooks in Portuguese. The research found that the activities, mostly, are empty in the structural and nomenclature teaching; when it is claimed to be working on grammatical contents in order to build cohesion in the text, it is clear that the questions hardly explore the possibilities of building textual progression, limiting the forms of cohesion to substitution exercises, aiming for the student to learn the grammar classes only. To sum up, although some questions lead the student to understand the grammatical classes as elements of cohesion, such proposals are still limited.

Keywords: Nominal Cohesion. Socio-Discursive Interactionism. Textbook. Mother Tongue Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado (DODÓ, 2016), situada no campo do ensino e da aprendizagem de língua materna. Neste trabalho, apresentaremos discussões que não foram possíveis ser levantadas na pesquisa supracitada. Desse modo, pretendemos, neste artigo, suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna que, a nosso ver, poderão contribuir para os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua e formação de professor. Para nisso, nosso objetivo principal é analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Nesse sentido, acreditamos que este artigo ajudará os professores de língua a refletir acerca do ensino de língua materna, mormente, no que se refere à abordagem da coesão nominal no livro didático, ressignificando, pois, os caminhos por que vêm trilhando as aulas de análise linguística no contexto escolar.

Para isso, este texto está organizado e estruturado da seguinte maneira: introdução (em que contextualizamos e justificamos os motivos da escrita deste trabalho); fundamentação teórica, intitulada “O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO”; neste ponto, apresentaremos conceito basilares desse quadro teórico, que é a nossa teoria de base, tais como: o conceito de língua, de texto, de contexto de produção e de mecanismos de textualização, focalizando a coesão nominal; nossa metodologia (em que explanamos melhor as delimitações feitas para a escrita do texto); a análise e a discussão dos dados, na qual apresentaremos os resultados do segundo objetivo da pesquisa para, a partir deles, levantamos discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa; por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 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), este quadro teórico 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.

Tendo apresentado os princípios que regem esse quadro teórico, convém-nos apresentar o conceito de língua, texto, contexto de produção e de mecanismos de textualização, focando na coesão nominal.

2.1 Língua, Texto, Contexto de produção e os Mecanismos de textualização

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 finalidade. 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 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).

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 [...] (BRONCKART, 2012, p. 75).

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 interação/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.

Essa discussão permite-nos falar de atividade languageira de produção de texto, porque, segundo Bronckart (1999), toda produção textual advém de um comportamento verbal concreto, que caracteriza o contexto de produção, podendo influenciar nas construções de sentidos das práticas discursivas. São os mundos formais. Para o autor, há o contexto físico e o contexto sociosubjetivo, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1 – Os mundos formais: o contexto físico e o contexto sociosubjetivo

CONTEXTO FÍSICO (Comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas de tempo-espço)	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO (Comportamento verbal situado no quadro das atividades de uma formação social interativo-comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)
<ul style="list-style-type: none"> - o lugar de produção do texto - o momento de produção do texto - o emissor/produtor/locutor do texto - o receptor do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - o lugar social - a posição social do emissor - a posição social do receptor - o objetivo da interação

Fonte: Elaborado pelos autores, baseados nos estudos de Habermas (1987).

Considerando que contexto de produção pode influenciar na construção de sentidos do texto, para o ISD, falar em coesão nominal apenas como recursos linguísticos capazes de conferir progressão textual não basta. Sendo assim, quando construímos textos, precisamos articulá-los de forma coesa, mas precisamos considerar o contexto de produção no qual está sendo produzido.

Assim, a discussão a respeito da coesão nominal situa-se no que o autor denomina de mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999). Ele aponta a importância de tais mecanismos como construtores de progressão temática, mas sem deixar de considerar que “as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos discursos específicos que esses mecanismos atravessam” (BRONCKART, 1999, P. 260). Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart (1999) afirma que este mecanismo explicita (...) “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades

referenciais” (BRONCKART, 1999, p. 268), podendo introduzir no texto um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas e ainda retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Nos estudos sobre coesão, percebemos uma convergência entre o ISD e a Linguística Textual do Discurso, além de o próprio Bronckart (1999) sugerir que, quando trata dos tipos de anáforas nominais e pronominais, ele reconhece a necessidade desse diálogo com outros quadros teóricos que estudam o fenômeno coesão de texto.

A seguir trazemos uma discussão a fim de exemplificar e descrever os tipos de coesão nominal. Citando as contribuições de Adam (2011), Apothéloz (2003) e Schwarz (2000).

Dentro do contexto do estudo da coesão nominal, temos as categorias de anáforas. De acordo com Bronckart (1999), elas são construídas a partir de: anáfora nominal e anáfora pronominal. 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, aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras de Apothéloz (2003) e Adam (2011), que apontam tipos de anáforas nominais: a anáfora fiel e a anáfora infiel. De acordo com Apothéloz:

Fale-se 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).

Vejam que, no exemplo dado pelo autor, “uma casa...a/esta casa, representam bem a perspectiva do autor 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 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. Para Apothéloz,

Fala-se, ao contrário, 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 estabelece-se por meio de sinonímia ou ainda de hiperonímia. Na perspectiva 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. Quanto à 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 um pouco 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: “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.

Adam (2011), sobre a anáfora associativa, afirma que é a retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical, por exemplo:

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)

Nesse exemplo, 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 lexical semântico. Ainda sobre a anáfora associativa também chamada de anáfora indireta por alguns teóricos, é importante trazeremos 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. Assim:

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. Resumindo, desse modo, 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: pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, podendo ainda conter a elipse marcada /Ø/, que consiste em um apagamento de pronome.

Vale ressaltar, porém, que essa função de retomada da unidade fonte ou antecedente, 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 – nesse caso, trata-se dos pronomes dêiticos.

Ainda se tratando da coesão nominal para o ISD como um recurso responsável por introduzir um termo novo e conseqüentemente constituir cadeias anafóricas, essa função nos remete também aos processos de construção catafórica. Halliday & Hasan (1976) afirmam que a coesão é construída não só pelo seu referente, mas também pela relação entre esse referente e sua forma remissiva.

Dessa maneira se o referente vier após à sua forma remissiva, constitui-se o que eles chamam de catáfora. Analisemos o exemplo a seguir: "Ele me revelou tudo: os telefonemas e as correspondências trocados". Vejamos que tudo funciona aqui como a forma remissiva de os telefones e as correspondências trocados; ou seja, o referente está localizado depois de sua forma remissiva, que é tudo. Por isso, temos aqui um exemplo de catáfora.

Catáfora é, portanto, a antecipação de uma forma remissa ao seu referente textual. 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 languageiras – textos - de fato adequadas e significativas aos 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.

3 METODOLOGIA

O nosso trabalho, de acordo com Gil (2008), caracteriza-se como uma pesquisa indutivo-documental, uma vez partimos de uma abordagem particular, que coloca a generalização como posterioridade ao trabalho da coleta de dados particulares; é também documental, porque analisamos materiais já elaborados e que agora poderão ganhar novas interpretações que irão depender do(s) objetivo(s) da pesquisa.

Para a realização do nosso trabalho, selecionamos nosso *corpus* – já elaborado – que são duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovadas 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. Como delimitação do nosso universo de pesquisa, analisamos as propostas de abordagem de ensino da coesão nominal nessas duas obras didáticas.

É válido salientar, contudo, que nossa análise foi norteadada pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

3.1 Análise e discussão dos dados¹

Após termos vistos, em nossa fundamentação teórica, os tipos de coesão nominal a serviço da construção da coesão textual, podemos observar que esse fenômeno, garantido por meio das estruturas linguísticas, é importante, a fim de que saibamos interpretar e produzir gêneros textuais bem articulados e adequados aos seus contextos de produção.

A seguir analisaremos a atividade selecionada que trata o fenômeno da coesão por catáfora. Analisemos o texto da questão que segue:

¹ Em se tratando das imagens, as partes brancas que aparecem nelas, na verdade, é uma espécie de corretivo que cobria as respostas, por isso aparecem algumas partes brancas. Como na época eu não havia conseguido usar o livro dos alunos, que vêm sem as respostas, tive que usar do professor e cobrimos as respostas

Figura 1 – Questão para análise do volume 1 da obra Português: Linguagens

Posologia e contraindicações: vide bula

O riso, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se "assunto sério", material de pesquisa. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: aquele que mantém o sorriso no rosto está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros.

Primeiramente, o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida impõe. Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, o riso funciona como uma luz que clareia a questão e aponta bons caminhos. Enfim, os dotados de senso de humor se mostram menos rígidos e mais pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia.

A segunda capacidade importante desse estado de espírito é plenamente notada nas relações interpessoais. O riso, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte fator de aproximação, enquanto o bom humor tem papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou "coleguismo". Devido ao poder de flexibilidade que essa característica concede, aqueles que a possuem também costumam tolerar mais as diferenças e lidar melhor com as pessoas.

Há, contudo, limites para o humor; não se deve confundir risos descontraídos com gargalhadas maníacas e constantes. Muitas pessoas veem a vida como uma piada eterna, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades para distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja.

Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, o bom humor tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade. Deve-se apenas atentar ao "vício do riso" para não o transformar em obsessão. Em todos os outros casos, rir é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações.

(Guia do Estudante - Redação vestibular 2008. São Paulo: Abril, 2008. p. 44.)

2. O 2º parágrafo do texto inicia-se com a expressão *Primeiramente*. Qual é o papel dessa expressão nesse parágrafo? Indique a resposta correta.

a) Dar continuidade ao texto, retomando a ideia apresentada no 1º parágrafo.

b) Introduzir um exemplo, dando progressão ao texto.

c) Mudar de assunto, introduzindo um exemplo.

Fonte: Português: Linguagens, 2015, p 318.

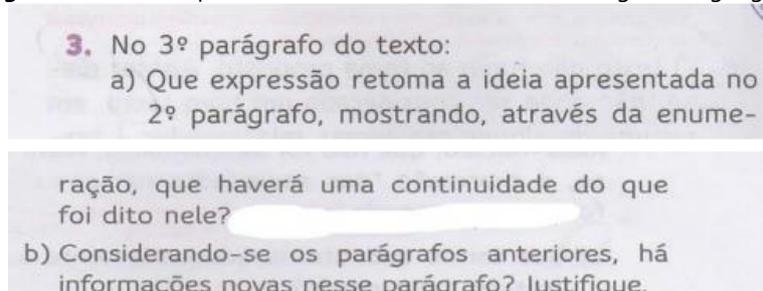
Nessa atividade, selecionamos as questões 2 e 3, retiradas da página 319. Como o foco dessa questão é trabalhar a coesão nominal com função de introdução, embora possamos encontrar no texto um exemplo riquíssimo de construções de anáforas, mas como na nossa pesquisa também foi destinado um espaço para que analisemos outras questões dos livros que irão tratar da coesão nominal como função de retomada, como anáfora, restringiremos nosso olhar à coesão como fator de introdução nesta atividade.

Analisemos a questão 02. Pede-se, na questão, que o aluno assinale o item que explica a função da palavra *primeiramente*, responsável por introduzir o 2º parágrafo. Veja que a ideia da questão é fazer com que o aluno perceba que a palavra *primeiramente*, além de conferir progressão temática ao texto, logo em seguida, criará uma cadeia anafórica, isto é, funciona como um introdutor cujo referente será explicitado logo a seguir, podendo funcionar como um termo catafórico, uma vez que Bronckart (1999) explica o funcionamento a coesão como introdução de uma informação nova.

Para que aluno possa marcar o item correto, ele deve compreender que **primeiramente** funciona aqui como termo nominal, um advérbio que se encarrega em introduzir uma informação nova, a de que o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida impõe. Sobre o que se pede dessa questão, é preciso reconhecer que ela se mostra importante porque parece exigir do aluno entender que, por meio da expressão **primeiramente**, que inicia o segundo parágrafo, o aluno pode introduzir uma nova informação ao texto, garantindo, assim, a sua progressão textual. Veja que o objetivo maior da questão atenta para o funcionamento da expressão no texto, ou seja, que função o termo **primeiramente** exerce no texto.

O terceiro parágrafo também é construído da mesma maneira que o segundo. A expressão **A segunda capacidade importante desse estado de espírito**, por exemplo, também está introduzindo uma nova informação ao texto. Voltaremos a falar desse exemplo, na questão 03. Observemos:

Figura 2 – Questão para análise do volume 3 da obra Português: Linguagens



Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 319.

A atividade 03) propõe que se perceba como a progressão textual é construída; por isso, é-se perguntado qual expressão inicia o terceiro parágrafo que retoma a ideia do segundo parágrafo e mantém a progressão do texto. Como já vimos, espera-se que o aluno, ao resolver a questão, compreenda que a expressão **“A segunda capacidade importante desse estado de espírito”** funciona como uma retomada à ideia expressa no parágrafo anterior e, ao mesmo tempo, introduz uma nova informação que, por sua vez, criará uma cadeia anafórica com essa expressa. Assim, a expressão **“A segunda capacidade importante desse estado de espírito”**, além de funcionar como um movimento de retomada em relação ao parágrafo anterior, construindo a coesão por anáfora, também serve como uma informação introdutora, construindo uma catáfora, já que, mais à frente, será explicitada ou explicada qual seria essa **“segunda capacidade importante desse estado de espírito”**.

Vemos, desse modo, que a coesão como recurso de introdução, é uma estratégia muito presente na construção de textos. Transpondo essa análise para o ISD, a questão ganharia a seguinte roupagem: para a resolução da questão, além de pedir que o aluno saiba identificar que a expressão **primeiramente**, no segundo parágrafo, e a expressão **A segunda capacidade importante desse estado de espírito**, que está no terceiro parágrafo, funcionem como elementos de coesão que introduzem informações novas, a questão também precisa fazer com que o aluno reflita acerca dos agentes produtores do texto.

Por exemplo, quando o agente produtor do texto utiliza a expressão **primeiramente**, que é um advérbio, ao fazer isso, ele deverá ter em mente que essa expressão nominal não é apenas um advérbio, mas o aluno também deverá considerar e refletir quem produziu o texto, para quem ele está se dirigindo, quais papéis sociais estas pessoas exercem na sociedade.

Em outras palavras, para o ISD, além de o usuário da língua saber usar o sistema de forma adequada, ao fazer isso, esse uso se tornará ainda mais responsável e significativo quando se tem em mente a consciência do contexto de produção do texto.

Nesse exemplo, as expressões não teriam o mesmo sentido se o agente produtor fosse um psicólogo, ou um professor, ou um pesquisador, porque cada agente do texto carregará, em sua formação, ideologias e ideias que serão representadas em seu discurso e que serão adequadas ao seu interlocutor, que também dependendo do papel social que exerce, se é um aluno, se um paciente, ou outro psicólogo, professor ou pesquisador, todos esses papéis determinarão um sentido diferente às estruturas linguísticas.

Essa atividade trabalhada, portanto, pela ótica do ISD, mostra-se importante, uma vez que evidencia ao aluno a necessidade de saber usar a língua adequadamente, saber usar os recursos de escrita a fim de construir textos coesos, saber, enfim, que a construção da progressão textual se constrói por meio da coesão de texto, que pode ser caracterizada pela função de introdução – por coesão por catáfora – ou por pela função de retoma – por coesão anafórica.

Nesse sentido, estudar a língua, no contexto de sala de aula, torna-se importante uma vez que o aluno compreenderá a razão de estudar língua materna e compreenderá a importância de aprender a usar o sistema de uma forma consciente nas construções de gêneros textuais. Após termos feito essa importante discussão acerca do reconhecimento da coesão textual também como forma de introdução, passaremos agora à análise da segunda atividade, escolhida como recorte para este artigo.

Passemos agora à análise da próxima atividade que abordará o uso da coesão como recurso anafórico. Leiamos o que pede a atividade:

Figura 3 – Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*

3. Os pronomes, por sua função de substituir nomes, expressões, enunciados etc., constituem uma classe de palavras fundamental para o estabelecimento das relações de coesão e de sentido de um texto. Isso significa que, para compreender um texto, é necessário, entre outras coisas, identificar adequadamente as relações de referência estabelecidas pelos pronomes. Considerando tal característica das palavras dessa classe gramatical, responda às perguntas relativas aos trechos apresentados nos itens a e b.

a) Texto 1

Nessa perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas [...]

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984. p. 21.

- Qual é o referente do pronome "eles"?
- Qual é o referente do pronome "lo"?

b) Texto 2

[...] quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem, temos o que Hegel designa como *alienação*. *Esta* é a impossibilidade de o sujeito histórico identificar-se com sua obra, tomando-a como um poder separado dele, ameaçador e estranho.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984. p. 41.

- Na última frase do texto, um pronome é empregado para indicar que seu referente é, ao mesmo tempo agente e paciente de uma ação, ou seja, que essa ação é reflexiva. Identifique esse pronome.
- A palavra *esta*, que inicia a última frase, é um pronome? Justifique.

Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 184.

Nessa questão, o enunciado aborda a classe gramatical dos pronomes, reconhecendo-os como um recurso de coesão textual, que tem a função de substituir um termo ou expressão.

No item a), espera-se que o aluno consiga identificar o referente dos pronomes **ele** e **lo**, que seriam, respectivamente, **homens** e **um modo de sociedade**. Desse modo, a preocupação com a elaboração da questão é fazer com que percebamos a funcionalidade dos pronomes nos textos. É claro que saber usar os recursos linguísticos com essa função de substituição é importante para que o aluno perceba que dessa forma estará evitando certas repetições tidas como desnecessárias.

Como as categorias de análises do ISD seguem uma ótica diferente ao analisar o funcionamento da língua, sugerimos que seja acrescido à questão a ideia de se trabalhar com o texto norteando a discussão. Assim, sugerimos que os gêneros textuais sejam trabalhados, considerando também seus contextos de circulação, e sempre considerando os papéis sociais assumidos pelos interactantes.

Nesse sentido, vemos que a questão não deixa de contemplar a coesão nominal, mas ela se limita a um trabalho de identificação apenas, sem fazer com que o aluno reflita sobre o uso dessas expressões linguísticas.

Por exemplo, analisando todos os movimentos de coesão nominal no trecho I da questão, teremos: o termo **movimento incessante** como a unidade fonte e a expressão nominal **pelo qual**, que é um pronome relativo, pois está se referindo ao termo **movimento incessante**; no trecho, também é usado o pronome

relativo **que** para se referir ao termo **condições**, uma expressão nominal, que criará no texto um elo coesivo nominal; também temos o pronome **lo** criando uma cadeia anafórica com o termo um modo; nesses dois primeiros exemplos, temos pronomes relativos se referindo a um sintagma nominal, por isso podemos falar em coesão nominal; também podemos classificar todos esses exemplos analisados como uma anáfora pronominal, de acordo com Bronckart (2012), como vimos em nossa fundamentação teórica, pois nossa análise mostra o uso de pronomes se referindo às suas respectivas unidades fontes, permitindo-nos falar, assim, em anáfora pronominal. Vimos, contudo, que apesar de observarmos esses tipos de coesão no trecho, a questão teve como objetivo analisar apenas o caso em que o pronome pessoal do caso reto **eles** está se referindo ao termo **os homens**.

Como vimos, a questão limitou-se em perguntar ao aluno sobre que termo o pronome **eles** está se referindo. Para o ISD, compreender essa substituição não deve ser a única coisa a ser feita. Por exemplo, quem seriam os homens, que papel social eles exercem na sociedade? São filósofos, médicos ou professores, por exemplo? Então, quando se constrói uma coesão no discurso de alguém, o termo **ele** não será visto somente como um pronome, uma vez que está funcionando como a forma remissiva do termo **os homens**, um substantivo que estará representado pela língua essa entidade no mundo.

No item b) da questão, trabalha-se com os pronomes reflexivos. Assim, exige-se do aluno que ele compreenda que na questão o que está sendo exigido é que se perceba que o pronome **se**, em questão, além de marcar um efeito de sentido de reflexividade, ou seja, de uma ação praticada por um determinado sujeito e que tal ação recai sobre esse mesmo sujeito, percebe-se que essa reflexividade marcada por esse pronome retoma o termo **sujeito histórico**.

Ainda, na questão, pergunta-se acerca da classificação gramatical da palavra **esta**; espera-se que o aluno diga que **esta** é um pronome. Aqui, parece que a questão tem a finalidade somente de identificar a classe gramatical da palavra, porém, quando se é pedido que justifique o porquê de **esta** ser um pronome, a questão espera do aluno que ele tenha chegado a essa conclusão por entender que o termo **esta** retomando uma unidade fonte, criando, no texto, um caso de coesão anafórica, ou coesão com função de substituição. Observemos o texto e os movimentos anafóricos criados pelo uso das expressões:

(...) quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem temos o que Hegel designa como alienação. Esta é a impossibilidade de o sujeito histórico identificar-se com sua obra tomando-a como um poder separado dele, ameaçador e estranho. (Fonte: Trecho da questão em análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 184).

Como a questão restringiu-se em analisar o uso do pronome reflexivo **se** e o uso do pronome demonstrativo **esta**, uma vez que a questão está trabalhando o uso dos pronomes, mesmo assim gostaríamos de ampliar a discussão da questão para podermos trabalhar o funcionamento da coesão nominal no texto.

Temos primeiro o termo **sujeito** - a unidade fonte - e em seguida os seguintes tipos de coesão criando cadeias anafóricas: o termo **produtor** exemplifica uma coesão lexical, porque é um termo que no contexto consegue fazer parte do mesmo campo semântico de **sujeito**; ou podemos classificar como anáfora infiel, pois a retomada é feita por meio de sinonímia.

Analisando a expressão **sujeito da história**, ela funciona como uma anáfora fiel, por repetir a expressão **sujeito**; continuando com a observação dessas articulações do texto, temos a declinação do verbo toma na terceira pessoa do singular, logo, temos um caso de eclipse. Temos ainda um tipo de coesão, segundo Bronckart (1999), chamada de anáfora pronominal: no exemplo, temos os pronomes **ele**, **o** e o pronome reflexivo **se** fazendo referência à unidade fonte **sujeito**. Como coesão pessoal, também chamada de anáfora pronominal de acordo com Bronckart (1999), temos o uso dos pronomes possessivos **sua** e **dele** referindo-se ao termo **sujeito**, o seu referente. Gostaríamos também de analisar este mesmo trecho focando agora no referente **obras** e no referente **história** e suas formas remissivas.

(...) quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem temos o que Hegel designa como alienação. Esta é a impossibilidade de o sujeito histórico identificar-se com sua obra tomando-a

como um poder separado dele, ameaçador e estranho. (Fonte: Trecho da questão em análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 184).

Temos o termo **das obras** e **da história** como a unidade fonte, por exemplo, das expressões **as obras** e **a história**, respectivamente, funcionando como uma anáfora fiel, uma vez que há a repetição desses termos no referente e em suas formas remissivas. Mais à frente, vemos as formas remissivas representadas pelas expressões **forças estranhas, (forças) exteriores, (forças) alheias**. Temos aqui um exemplo de uma anáfora associativa, uma vez que a palavra **forças** substitui as unidades fontes **das obras** e **da história**, tornando essa coesão possível, porque, pelo contexto, esta pode ser vista como uma palavra de mesmo valor semântico da unidade fonte; o termo **forças**, por sua vez, acaba criando uma coesão por elipse, porque tem-se a expressão **força** sendo omitida no uso dos demais adjetivos que estão caracterizando esse termo.

Consequimos ainda ver a declinação dos verbos **dominam** e **perseguem** na terceira pessoa do plural para concordar em pessoa e número com a expressão **forças** que no texto está funcionando com forma remissiva das unidades fontes **das obras** e **da história**. Ainda podemos ver na penúltima linha um exemplo de anáfora fiel, pois temos a repetição do termo **obra** retomando a unidade fonte das obras e o pronome oblíquo **a**, caracterizando uma coesão por substituição, também chamada de anáfora pronominal, segundo Bronckart (1999).

Observando essa análise, vimos como a língua é dinâmica em seu processo de construção de coesão. Mas como já o dissemos, para o ISD, considerar o momento de produção em que o texto foi escrito é decisivo para que o falante e o ouvinte aprendam a refletir sobre o uso da língua na produção de texto.

Por exemplo, se o falante tem em mente de qual é o seu papel social no mundo, e qual o papel social que seu receptor exerce, e ainda qual papel social é exercido pela pessoa ou pelas pessoas de quem se fala, o autor do texto passará a usar a língua numa perspectiva reflexiva, ou seja, os pronomes, os substantivos, os adjetivos e outras expressões nominais que foram usados para garantir a coesão nominal no texto deixarão de ser apenas elementos da língua, eles representam seres do mundo, que, por sua vez, poderão influenciar na produção e na interpretação textual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que, mesmo tendo havido uma mudança positiva quanto à elaboração dos conteúdos nos livros selecionados para a pesquisa, com a geração de dados e suas análises, vimos que o trabalho com as classes gramaticais nos livros didáticos, muitas vezes, ainda, esvazia-se na aplicação de conceitos, isto é, o trabalho com as nomenclaturas ainda é ponto privilegiado em detrimento das funções coesivas que estes elementos podem exercer no texto. Nesse sentido, tais abordagens necessitam ser ampliadas a fim de que se tornem mais produtivas e significativas.

Com as análises, pudemos ainda evidenciar 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 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, defendemos a elaboração de um material didático comprometido com o desenvolvimento das habilidades discursivo-comunicativas dos nossos alunos. Foi, pois, pensando nisso, que elegemos 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 mediadas sempre pelas práticas de linguagem.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1984;1998.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015**: Língua Portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- DICK, C. S. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holanda/Cinnaminson-EUA: Foris Publications, 1978.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I e II. Paris: Fayard, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2004.
- PINTO, R. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. de M.; COUTINHO, A. **Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões Epistemológicas e Metodológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- SCHWARZ, M. **Indirekte anaphern in texten**: studien zur domangebundenen referenz und kohärenz im deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2000.