



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANA CÁTIA SILVA DE LEMOS

**OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO DÊITICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2016

ANA CÁTIA SILVA DE LEMOS

**OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO DÊITICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L558p

Lemos, Ana Cátia Silva de.

Os processos de referenciação dêitica em livros didáticos do ensino médio / Ana Cátia Silva de Lemos. – 2016.

131 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

1. Dêixis (Linguística). 2. Referência. 3. Ensino Médio. 4. Material didático. I. Título.

CDD 400.456

ANA CÁTIA SILVA DE LEMOS

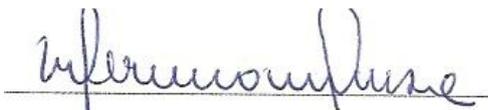
**OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO DÊITICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

Aprovada em: 05/02/2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao misericordioso Deus, que conduziu meu voo até você, Samuel.
Ao Samuel por acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente e, sobretudo, a Deus que, em sua infinita bondade, concedeu-me a oportunidade de sonhar e de conquistar o conhecimento adquirido neste curso de Mestrado.

Agradeço ao Povo Brasileiro, àqueles que, muitas vezes, nunca pisaram nos terrenos do conhecimento, mas que, através de seus impostos, pagaram meus estudos, sempre realizados em instituições públicas.

Ao meu querido e atencioso companheiro, pelo apoio, pelo ombro, por enxugar as lágrimas que, por acaso, caíram nas páginas deste trabalho, muito obrigada, Samuel, esta pesquisa é para você.

Aos meus familiares, mãe, pai; por nunca permitirem que eu faltasse aulas por motivos banais. Ao meu irmão, que, mesmo de longe, fez-se presente em suas orações para mim.

À minha amiga e minha orientadora professora doutora Maria Margarete Fernandes de Sousa, por acreditar em meu potencial, mesmo quando eu não acreditei.

Ao órgão de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro oferecido como bolsa de estudos e em ajuda de custo.

À amiga Liduína Paula de Medeiros, por sua grandiosa e generosa contribuição, oferecendo os livros didáticos analisados nesta pesquisa.

Às professoras doutoras Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, Maria Helenice Costa, por aceitarem contribuir com este trabalho, participando de minha defesa. Agradeço, ainda, as valorosas contribuições dadas nas qualificações deste trabalho pelas professoras doutoras Elisângela Teixeira, Maria Helenice Costa e Maria Edinilza Oliveira, que ajudaram muito no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística, em especial, à Vanessa Marques e ao Eduardo Xavier, pelo zelo, pela presteza e pelo carinho com que tratam a todos.

Ao grupo de pesquisa Gêneros: estudos teóricos e metodológicos (GETEME), pelas discussões acadêmicas sempre frutíferas, pela amizade e pelo carinho.

Aos amigos que iniciaram essa jornada acadêmica comigo. A todos os colegas da turma de Mestrado de 2014, muitos que, desde a graduação, acompanharam minha caminhada.

Ao meu companheiro de escrita acadêmica, amigo felino, Pavarotti, que esteve comigo na hora do desenvolvimento desta dissertação, acalmando-me e afagando-me com seu ronronar.

“[...] Estás preso à vida como numa jaula.
Estamos todos presos
nesta jaula que Gagárin foi o primeiro a ver
de fora e nos dizer: é azul.
E já o sabíamos, tanto
que não te mataste e não vais
te matar
e aguentarás até o fim”.

(Ferreira Gullar, 1983)

RESUMO

Investigar as relações textuais que são construídas pelos elementos dêiticos é fundamental para o ensino, pois apreender essas relações pode auxiliar os alunos na sua proficiência de leitor e de escritor. Dessa forma, entendemos que é crucial para a relação de aprendizagem que o material de ensino observe o vínculo dos elementos dêiticos com os contextos discursivos. Assim, analisamos como os livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades sobre os elementos dêiticos pronominais, consideram as circunstâncias: social, cognitiva e discursiva, que se relacionam com os processos dêiticos da linguagem e se as atividades colaboram para a compreensão adequada dos mecanismos de referenciação dêitica. Esta pesquisa tem caráter indutivo, pois, para observar as peculiaridades do fenômeno da dêixis nas atividades de análise linguística, partimos de constatações particulares, fornecidas pela teoria de base e buscamos averiguar, no corpus selecionado, se o ensino dos mecanismos dêiticos corrobora com a abordagem teórica na qual nos embasamos. Analisamos cinco coleções didáticas, selecionadas no manual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nestes livros destacamos e analisamos 29 atividades de análise linguística que tratam do ensino de pronomes pessoais e de tratamento. Na defesa por um ensino dos processos de referenciação dêitica que considere esses aspectos, assumimos a perspectiva de referenciação defendida por Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2000, 2011), Koch (1993,2004), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2008), Costa (2007). Com respeito à análise das atividades, nos pautamos na teoria da competência comunicativa suscitada por Habermas (1989), que dialoga com a abordagem de ensino sociocognitivo-discursiva, defendida por nós. A análise nos mostra que alguns livros didáticos do Ensino Médio adotam um tratamento essencialmente gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêiticas e tangenciam as funções enunciativas, que compõem a essência desses mecanismos. Dessa forma, atribuímos ao ensino de língua portuguesa apresentado pelo livro didático do Ensino Médio um caráter, predominantemente, normativo da língua, privilegiando esse aspecto em detrimento do caráter funcional da linguagem.

Palavras-Chave: Referenciação, Dêixis, Livro didático.

RÉSUMÉ

Pour examiner les relations textuelles qui sont construites par les éléments dêiticos sont fondamentales pour l'enseignement, parce qu'appréhender ces relations il peut aider les étudiants dans sa/sa compétence de lecteur et d'auteur. De cette façon, nous avons compris qu'est crucial pour la relation apprenante que le matériel pédagogique observe le lien des éléments dêiticos avec les contextes discursifs. De cette façon, nous avons analysé comme les livres de texte de l'Enseignement de Moyen, dans leurs activités sur les éléments dêiticos pronominaux, ils considèrent les circonstances : social, cognitif et discursif, que ils liez avec les processus dêiticos de la langue et si les activités collaborent pour la compréhension appropriée des mécanismes de referenciação dêitica. Cette recherche a le caractère de recherche inductif, parce que, pour observer les particularités du phénomène du dêixis dans les activités d'analyse linguistique, nous sommes partis de vérifications privées, fournies selon la théorie de base et nous avons cherché pour découvrir, dans le corpus choisi, si l'enseignement des mécanismes dêiticos corrobore avec l'approche théorique dans le que nous avons nous basé. Nous avons analysé cinq collections didactiques, choisies dans le manuel du Programme national du livre Didactique, (PNLD) dans ces livres que nous avons surlignés et nous avons analysé 29 activités d'analyse linguistique qui examinent l'enseignement de pronoms personnels et de traitement. Dans la défense pour un enseignement des processus de referenciação dêitica qui considère ces aspects, nous avons assumé la perspective de referenciação protégé pour Mondada et Dubois (2003), Cavalcante (2000 2011), Koch (19932004), Beaugrande et Dressler (1981), Marcuschi (2008), Costa (2007). En ce qui concerne l'analyse des activités, nous sommes décidés pour la théorie de la compétence communicative augmentée créée par Habermas (1989), qu'elle dialogue avec l'approche enseignante défendue par nous. L'analyse dans l'affichage que quelques livres didactique de l'Enseignement de Moyen adoptent un traitement essentiellement grammatical concernant l'enseignement des structures referenciais dêiticas et tangenciam les fonctions enunciativas, que vous composez l'essence de ces mécanismes. De cette façon, nous avons attribué à l'enseignement de langue portugaise présentée par le livre de texte du Moyen Enseignant un caractère, principalement, normatif de la langue, favorisant cet aspect au détriment du caractère fonctionnel de la langue.

Mot-clés : Reference, Dêixis, Livre didactique.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Coleção1 _B3..... | 71 |
| Figura 2: Coleção1 _B1..... | 73 |
| Figura 3: Coleção 3_B13..... | 76 |
| Figura 4: Tabela de formas de tratamento..... | 80 |
| Figura 5: Coleção3 _B18..... | 81 |
| Figura 6: Coleção 4_B24..... | 86 |
| Figura 7: Coleção 4_A21..... | 88 |
| Figura 8: Quadro com a definição de dêiticos, apresentado na coleção 4..... | 90 |
| Figura 9: Coleção2 _B11..... | 94 |
| Figura 10: Coleção2 _B8..... | 96 |
| Figura 11: Coleção 5_B27..... | 100 |
| Figura 12: Coleção 5_B28..... | 101 |
| Figura 13: Coleção 5_B29..... | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS..... | 26 |
| 2.1 Processos de referenciação: a dêixis..... | 31 |
| 2.2 Dêixis e metadiscorso | 34 |
| 2.3 Dêiticos sociais ou dêiticos pessoais?..... | 37 |
| 3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DÊIXIS | 42 |
| 3.1 Competência discursiva e PCNs..... | 48 |
| 4 METODOLOGIA..... | 53 |
| 4.1 Orientações dos documentos oficiais | 56 |
| 4.2 Critérios de análise | 58 |
| 4.3 Apresentação do corpus | 60 |
| 5 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS TRATAM O FENÔMENO DÊITICO | 66 |
| 5.1 Critério de análise: Ordem prática..... | 68 |
| 5.2 Critério de análise: ordem cognitiva..... | 84 |
| 5.3 Critério de análise: ordem cultural..... | 92 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| ANEXO A- COLEÇÃO 1 | 112 |
| ANEXO B- COLEÇÃO 2 | 116 |
| ANEXO C – COLEÇÃO 3..... | 121 |
| ANEXO D – COLEÇÃO 4..... | 127 |
| ANEXO E- COLEÇÃO 5 | 131 |

1 INTRODUÇÃO

Os estudos e as reflexões sobre referenciação nos mais diversos gêneros (e-mails, cartas, anúncios etc.) vêm ampliando, consideravelmente, o material teórico e metodológico dessa área de estudo. Como exemplos dessa realidade citamos os trabalhos de Marcuschi (2008), Koch (2004), Cavalcante (2000, 2011, 2013, 2014) que têm expandido o conhecimento sobre esse assunto para além do ambiente acadêmico.

Apesar disso, as pesquisas nesse campo podem ser melhor exploradas, sobretudo, no meio escolar, haja vista que professores e o próprio livro didático parecem, ainda, muito confusos quanto à abordagem dessas teorias, que estabelecem que o sentido dos textos se constrói conforme os usos e ambientes discursivos dos falantes, através de relações pouco conhecidas dos profissionais de ensino, logo, pouco praticadas também.

As relações textuais de sentido são estabelecidas por diversos elementos estruturais da língua, que ajudam a marcar as situações construtoras do sentido do texto, dentre eles destacamos a dêixis, marcador de pessoa, de espaço, de tempo e das relações hierárquicas estabelecidas no discurso, em que os textos são construídos, que são denominadas de dêiticos pessoais, dêixis espaciais, dêixis temporais e dêixis sociais.

Há, ainda, os marcadores que constroem relações discursivas intersubjetivas, quando o enunciador menciona um referente, de forma a sugerir que o referente já foi citado, anteriormente no discurso. Portanto, o uso adequado desses elementos é preponderante para construir a teia de relações textuais que marcam qualquer texto.

Durante dois anos, em que fui bolsista de iniciação científica (PIBIC 2011 – 2013), no projeto de pesquisa Gêneros Textuais e Processo de Construção dos Sentidos do Texto, sob a orientação da Professora Doutora Maria Margarete Fernandes Sousa, pude observar que os elementos dêiticos são muito importantes para a compreensão da formação de sentido do texto. Devido a essa pesquisa nos questionamos sobre o modo como esses mecanismos são abordados pelos manuais de ensino do nível Médio da educação básica, no que resultou no estudo que ora apresento (esta Dissertação).

A definição do tema veio em fevereiro do ano passado, quando pude atuar como professora, efetivamente, e observei que o tratamento das formas dêiticas nos livros didáticos ainda privilegia aspectos da gramática prescritiva, dando ênfase às características estruturais da língua. Não defendemos, com isso, a execração das funções gramaticais dos elementos

dêiticos; ao contrário, defendemos a junção de perspectivas formais e funcionais para que o aluno tenha uma visão coerente e realista do conteúdo em questão.

Minhas experiências como bolsista PIBIC e minha prática docente me levaram a optar pelo estudo dos dêiticos pronominais no livro didático, pois essa categoria apresenta grande importância na construção de relações coesivas e coerentes no processo de produção e compreensão textual, sendo, portanto, necessário compreender as relações discursivas que estão presentes no conteúdo¹ dessas formas pronominais dêiticas.

Por isso, investigar as relações textuais, que são construídas por esses elementos, é fundamental para o ensino, pois apreender essas relações pode auxiliar os alunos na sua proficiência de leitor e de escritor. Dessa forma, entendemos que é crucial para a relação de aprendizagem que o material de ensino observe o vínculo dos elementos dêiticos com os contextos discursivos.

O livro didático é uma ferramenta que auxilia a prática dos profissionais em sala de aula. E, embora reconhecendo que a aula de português não se faz apenas com o uso do livro didático, sabemos que um bom material de apoio ainda é motivo de reivindicação da classe do magistério. Reflexo disso são os avanços e investimentos nesse setor, que atualmente conta com legislação apropriada que incentiva o uso e protege os recursos destinados à compra de materiais didáticos, dessa forma, pretendemos contribuir com a política de melhoria através de nossa investigação sobre o livro didático, pois tentaremos mostrar formas mais viáveis de se trabalhar com os elementos dêiticos sob o enfoque linguístico, o que é importante para que os alunos reconheçam os níveis e o uso da linguagem em situações de interação e o conhecimento das estruturas que regem o sistema linguístico em atividades de textualização.

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa está baseado no desenvolvimento das competências² do aluno. Pretendemos apresentar melhor nossa concepção de competência no capítulo 3, intitulado Competência comunicativa e dêixis, no qual serão apresentados conceitos que orientam nossa análise, bem como, os que são indicados pelos Parâmetros Curriculares.

¹ O termo conteúdo foi aplicado nesse contexto reportando à teoria de Hjelmslev, que significa a face abstrata da mensagem. Em nosso caso, significando a substância do conteúdo, pois queremos demonstrar que, no contexto da aprendizagem dos pronomes dêiticos, é fundamental conhecer a relação estabelecida entre eles e o mundo exterior, bem como a intenção comunicativa do falante.

² Neste trabalho, entende-se por competência uma mobilização dos conhecimentos de modo a coibir o ensino de regras a serem memorizadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que “o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, gramatical e textual” (BRASIL, 2000, p.39).

Os pressupostos teóricos da Linguística de Texto, embasados nas concepções linguísticas modernas de Saussure, Coseriu, Greimas e outros, estabelecem a linguagem como um processo interativo, portanto, sempre em construção no discurso. Posteriormente, autores como Mondada e Dubois atentam para as relações sociocognitivas que intermedeiam esse processo interativo da linguagem, passando a considerar as “instabilidades” geradas no discurso.

Examinar essas “instabilidades” passou a ser um dos objetos de estudo das teorias sociointeracionais da linguagem, que partem do processo de construção de sentido do texto. Dessa forma, acredita-se que a construção textual perpassa a influência de diversos fatores, dentre eles, a situação discursiva, as crenças dos sujeitos construtores do texto, as relações entre os sujeitos com as normas e com as convenções sociais.

Como processo de construção textual, destacamos a Referenciação que segundo Cavalcante (2013, p.102. Grifos da autora) é a “**ação de referir**”. Essa ação envolve processos referenciais, como a anáfora e a dêixis; a atenção deste trabalho centra-se nos processos referenciais dêiticos e na maneira como eles são abordados nos livros didáticos por serem mecanismos importantes na estrutura textual, bem como, por comporem a coesão e a coerência dos textos. Além disso, julgamos que o ensino dessas estruturas deixa de lado alguns aspectos da referenciação importantes para sua compreensão, como o traço da subjetividade mencionado por Ciulla (2008), ao qual retornaremos posteriormente.

Como apontamos a perspectiva de Mondada e Dubois (2003) credita aos processos de referenciação uma relação entre os aspectos sociais, cognitivos e discursivos da linguagem, caracterizando a referenciação como um processo dinâmico em construção com os participantes da interação discursiva.

Na defesa por um ensino dos processos de referenciação dêitica que considere esses aspectos, assumimos a perspectiva de referenciação defendida por Mondada e Dubois (2003), defendida por Cavalcante (2000, 2011), por Koch (1993,2004), por Beaugrande; Dressler (1981), por Marcuschi (2008), por Costa (2007).

Além desses autores, consideramos o conceito de discurso de Bakhtin (2011), pois para este autor, há um diálogo entre os enunciados dos discursos que permite marcar a intenção, as possibilidades da significação dos discursos, dessa forma, devemos considerar o contexto da fala para apreendermos seu conteúdo. Consideramos, portanto, esta uma característica da dêixis: sua compreensão está localizada no contexto discursivo.

Em nossas leituras, também julgamos pertinente nos valermos de autores como Ciulla (2002), Leal (2015), Benveniste (1976), Lahud (1979) Fillmore (1997), pois esses

pesquisadores colaboraram diretamente, com a descrição, a análise e a teoria dos mecanismos referenciais dêiticos, os quais também são o principal objeto de nossa pesquisa.

O trabalho com os elementos referenciais dêiticos e suas características nos interessou, mormente, no contexto escolar, pois, como mencionamos, nosso interesse nesse campo de investigação foi despertado no projeto de pesquisa, citado anteriormente, no qual tivemos a oportunidade de conhecer melhor pesquisas na área da referenciação, naquela oportunidade, nossa pesquisa analisou esses processos em anúncios promocionais e focamos nosso interesse nos aspectos discursivos e cognitivos — presentes nestes gêneros — que poderiam, porém, ser ignorados na abordagem dos livros didáticos.

Assim, buscamos observar se os livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades sobre os elementos dêiticos pronominais, consideram as circunstâncias: social, cognitiva e discursiva, que se relacionam com os processos dêiticos da linguagem e se as atividades colaboram para a compreensão adequada dos mecanismos de referenciação dêitica.

Segundo Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014, p.40), “Essa proposta procura estabelecer uma relação essencial entre o processo de conhecer (da alçada da cognição) e as experiências culturais (da alçada do social), embora não se separem, a rigor, esses dois níveis: o cognitivo e o social”.

Para que a proposta sociocognitivo-discursiva seja compreendida, no ambiente escolar, faz-se necessário que o material didático aborde essa perspectiva e encare os processos referenciais dêiticos como uma “co-construção” dos participantes da enunciação, dessa forma, apresentamos nosso objetivo geral que é a análise do tipo de abordagem dada aos elementos referenciais dêiticos pronominais em atividades de análise linguística nos livros didáticos do Ensino Médio, considerando a abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto, bem como, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que julgam a competência comunicativa um critério importante nas aulas de língua portuguesa.

Partindo desse objetivo geral, apresentamos nossos objetivos específicos:

- Analisar nos livros didáticos selecionados o tipo de abordagem dispensada aos dêiticos pronominais, quanto à adoção da orientação teórica proposta pela abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto.
- Analisar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto à abordagem sociocognitivo-discursiva dos elementos dêiticos, bem como, observar se a proposta do documento está contemplada nos livros didáticos analisados.

- Verificar se a abordagem sociocognitivo-discursiva é adotada pelos livros didáticos analisados em suas atividades de análise linguística, com relação aos dêiticos pessoal e social.

- Reconhecer os tipos de dêiticos encontrados nas atividades propostas pelos livros didáticos, bem como os valores discursivos que esses dêiticos podem expressar em seus contextos de uso, de acordo com a abordagem sociocognitivo-discursiva.

Em consonância com os objetivos, levantamos a seguinte hipótese básica, a qual baseou nossa investigação: os livros didáticos, analisados em nossa pesquisa, abordam apenas de forma superficial a perspectiva sociocognitivo-discursiva, sobretudo nas atividades, bem como, desconsideram as orientações dos PCNs no tocante ao ensino das estruturas referenciais.

Essa hipótese básica nos levou a hipóteses secundárias:

- Os livros didáticos do ensino Médio adotam um tratamento essencialmente gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêiticas;

- As abordagens teóricas mencionadas pelos PCNs não estão contempladas nos livros didáticos analisados;

- A abordagem sociocognitivo-discursiva não é adotada pelos livros didáticos analisados nas atividades de análise.

- Ao priorizar uma abordagem essencialmente gramatical, as atividades de análise linguística dos livros didáticos analisados não orientam sobre as funções sociais, cognitivas e discursivas dos elementos referenciais dêiticos.

Para verificar os nossos objetivos e testar nossas hipóteses, elaboramos os questionamentos que nortearam esta pesquisa, assim, formulamos as seguintes questões para nortear esta pesquisa:

- Qual a abordagem teórica que é adotada pelos livros didáticos analisados?

- De que modo os pressupostos teóricos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ancoram as atividades de análise linguística dos L.D?

- Como a abordagem sociocognitivo-discursiva é utilizada para classificar os elementos referenciais dêiticos pronominais nos livros didáticos selecionados?

- De que forma, nos L.D, os significados dos elementos dêiticos investigados expressam valores que se relacionam com a abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto?

Para ajudar nas reflexões dos questionamentos, procedemos com a leitura de trabalhos de pesquisadores que tinham focado seus estudos no âmbito de nossas inquietações, pois, conhecendo a importância desses aspectos para o aluno habilidoso e competente, usuário da língua, alguns trabalhos sobre o uso e a apresentação de aspectos referenciais em textos do ensino básico têm surgido com o intuito de colaborar para a melhoria do aprendizado e do conhecimento dessas estratégias.

Começamos pela professora Werneck (2013), que dispõe de uma coletânea de artigos, fruto de uma disciplina ministrada por ela. Os trabalhos têm como base o estudo de processos referenciais em materiais didáticos, cujo foco é o ensino básico. Nas produções a pesquisadora analisa processos referenciais, como as anáforas, para os quais o trabalho está mais voltado.

Em um dos artigos, intitulado *Referenciação e ensino: análise de textos jornalísticos*, a autora menciona o tratamento dos dêiticos cuja análise deteve-se, apenas, no uso dos dêiticos textuais. Acreditamos que, para observar como as estruturas referenciais dêiticas interferem na construção de sentido dos textos, deve-se investigar como outros tipos de dêiticos, além dos textuais, colaboram nesse processo.

Diferentemente de nossa proposta, a autora deteve-se aos gêneros jornalísticos encontrados nos livros didáticos, não observou como as ocorrências dos dêiticos se dão nas atividades dos livros, julgamos que essa é a principal diferença deste trabalho, pois nos preocupamos com a forma como as estruturas dêiticas são apresentadas nos livros e se elas apresentam outras funções dos elementos, além da gramatical. Mesmo assim, os artigos no livro organizado por Werneck (2013), nos permitiram formular questionamentos sobre a maneira como os livros didáticos tratam o ensino das formas dêiticas pronominais, contribuindo para esta pesquisa.

Consideramos que averiguar de forma criteriosa o tratamento dos elementos referenciais dêiticos pronominais em atividades de livros didáticos é importante, pois esses elementos constituem relação com as práticas de uso da língua e podem, assim, contribuir para o ensino sob o viés das competências mencionadas pelos PCNs: interativa, gramatical e textual.

Outro trabalho relevante para a área é a dissertação de Nogueira (2010), em que o autor analisa os processos referenciais anafóricos em livros didáticos do Ensino Médio. Este trabalho apresenta uma análise de seções de cinco livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2009 (PNLD 2009) e o tratamento desses livros com relação aos fenômenos referenciais.

O autor analisa uma quantidade maior de séries do que a proposta por esta pesquisa, pois se deteve ao estudo do ensino fundamental. Julgamos ser importante avaliar o nível Médio da educação básica, porque é nessa etapa da educação que os conhecimentos adquiridos no nível fundamental devem ser sedimentados no aprendizado do aluno da educação básica.

Nogueira (2010) considera as indicações dos PCNs, aspecto que muito nos interessou, mas não aprofunda essas considerações sobre os livros por ele analisados. Outro aspecto pouco abordado pelo autor diz respeito ao tratamento dos elementos referenciais dêiticos, pois o foco de sua pesquisa são os elementos anafóricos. O trabalho de Nogueira (2010) teve uma grande utilidade em nossa pesquisa, pois contribuiu para formularmos nosso corpus, dado que a seleção do corpus desta pesquisa se deu com base no exemplo de Nogueira (2010).

Nogueira (2010) não abordou o aspecto do ensino dos elementos dêiticos, assim, também contribuiu para esta pesquisa, pois julgamos pertinente considerar os aspectos referenciais dêiticos dos livros didáticos, pois isso pode colaborar para compreender como esse aspecto da língua é tratado no processo de ensino.

A dissertação de Nogueira (2010) estabelece como objetivo a análise de estruturas anafóricas e seu tratamento pelos livros didáticos, o autor se posiciona com relação aos dêiticos afirmando ser “essencialmente interessante uma análise desses elementos que considere o tratamento e o espaço que o livro didático lhe dá” (NOGUEIRA, 2010, p. 56).

Nogueira (2010), inclusive, cita algumas recorrências desse fenômeno, mas não se alonga na questão, preferindo manter sua análise nos elementos anafóricos. O próprio autor salienta o fato de que os livros didáticos analisados em sua pesquisa pouco aludem sobre esse aspecto dêitico da referenciação. Além disso, a abordagem metodológica de Nogueira (2010) não considera a competência gramatical, mencionada pelos PCNs, que pretendemos investigar.

Diógenes (2006) é outro autor que nos traz contribuições interessantes, pois aborda a referenciação em atividades de leitura de livros didáticos, aprovados pelo PNLD 2005. Sua pesquisa considera as indicações dos PCNs e adota uma perspectiva sociointeracionista da linguagem; seu foco recai sobre a análise de anáforas nessas atividades e o público-alvo de sua pesquisa fez parte do ensino fundamental. Considerar as atividades de leitura foi um ponto muito relevante na pesquisa de Diógenes (2006), a partir disso, buscamos analisar outro tipo de atividades, as de análise linguística.

Considera-se que expandir a análise dos aspectos referenciais, sobretudo no tocante à dêixis nas atividades de análise linguística e ao Ensino Médio pode contribuir com o ensino dessas estruturas, bem como, gerar novas considerações para a área de estudo com foco nos processos referenciais.

Por isso, em nosso trabalho, julgamos importante compreender como o livro didático voltado para alunos que, teoricamente, são mais maduros com relação ao uso dessas estruturas trata esses mecanismos e se o livro estabelece uma abordagem com a prática desse grupo social para o qual é destinado.

Outro trabalho em que encontramos importantes considerações foi o de Lopes (2011), que se assemelha à proposta desta pesquisa com uma fundamental diferença: o objeto ou foco que é a classe de palavras analisada. O trabalho mencionado faz um interessante levantamento sobre o tratamento que as gramáticas tradicionais dão aos elementos referenciais dêiticos locativos que, pelas gramáticas, são classificados como advérbios. O trabalho de Lopes (2011) tem como objeto de pesquisa os pronomes demonstrativos e adjetivos que, segundo a autora, desempenham uma função essencialmente dêitica não abordada pelas gramáticas normativas.

A autora restringe sua pesquisa a duas classes de pronomes: adjetivos e demonstrativos; acreditamos que investigar outras classes de pronomes, como os pronomes pessoais e de tratamento, pode contribuir com conclusões mais precisas sobre o assunto desenvolvido neste trabalho.

Apesar de muito interessante e importante, o trabalho de Lopes (2011) ficou restrito ao universo da gramática, não considerando esse fenômeno em livros didáticos distribuídos na rede pública, nem observando tal fenômeno em atividades de análise linguística, como desenvolvemos nesta pesquisa. Julgamos que investigar esse fenômeno no material disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação) pode contribuir com a evolução desses manuais, podendo auxiliar professores e alunos.

Como nosso objetivo foi analisar a abordagem dos mecanismos pronominais dêiticos em livros didáticos do Ensino Médio, acreditamos que iremos contribuir para alcançar conclusões mais precisas sobre essa temática. Além disso, nosso trabalho observou as orientações dos PCNs, com as quais Lopes (2011) não se ocupou, pois a autora não analisou livros didáticos, mas gramáticas da língua portuguesa. A partir dessa opção metodológica de Lopes (2011), nos questionamos sobre a importância de analisar a abordagem de ensino das estruturas referenciais dêiticas nos livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da

Educação, dado que esses livros são distribuídos gratuitamente e, por isso, têm seu acesso mais fácil.

Dessa forma, analisamos como os livros didáticos do Ensino Médio tratam os dêiticos pronominais e como os livros abordam a recomendação dos PCNs, no tocante ao tratamento do ensino dessas estruturas dêiticas, bem como se esse tratamento está de acordo com a abordagem sociocognitivo-discursiva da linguagem que sustenta a Linguística de Texto. Consideramos que o aluno dessa etapa escolar reconhece, em situações de uso cotidianas, a prática desses elementos.

Acreditamos, porém, como mencionamos anteriormente, que o livro didático escolar ignora as práticas linguísticas, que os alunos identificam no dia a dia, deixando de lado, ainda, um ensino galgado na abordagem sociocognitivo-discursiva das estruturas referenciais dêiticas, bem como na competência comunicativa, mencionada pelos PCNs. Considerando, mormente, o aspecto normativo.

Considerar os aspectos da abordagem sociocognitivo-discursiva e as orientações dos PCNs, conjuntamente, pode valorizar o estudo e a pesquisa de mecanismos referenciais que estão, diretamente, relacionados com a prática da linguagem, bem como contribuir para uma evolução no tratamento desses mecanismos pelo livro didático, importante ferramenta que norteia e ajuda na ação do professor em sala de aula. Além disso, unir essas considerações contribui para garantir relevância a esta pesquisa.

No âmbito da Linguística de Texto, pesquisas que se interessam pela análise de estruturas referenciais colaboram para uma reflexão sobre o desenvolvimento de mecanismos referenciais dêiticos e como eles são tratados pelo livro didático que dá suporte ao ensino de língua materna; por isso observamos como as alterações dos mecanismos dêiticos no meio escolar podem colaborar para o reconhecimento da interação como processo das práticas referenciais.

Nas pesquisas que mencionamos observamos que há uma especial atenção para o ensino fundamental. Esses trabalhos não focam seus estudos no tratamento dos aspectos referenciais dêiticos nos livros didáticos de Ensino Médio, julgamos que esse fato acrescenta a esta pesquisa uma relevância maior, dado que, como mencionado, o Ensino Médio é a última etapa da vida escolar da educação básica e precisa de atenção redobrada no tocante ao tratamento das estruturas construtoras de sentido do texto.

Ao propor um estudo que investigue os processos de referenciação de dêiticos nas atividades de livros didáticos de língua portuguesa, temos a intenção de denunciar as lacunas do material didático, no tocante ao ensino dessas estruturas referenciais para apontarmos essas

falhas buscaremos apresentar nossa teoria de base, mencionada a seguir, e tratar do fenômeno da referenciação.

Uma abordagem dos elementos referenciais dêiticos que envolve os aspectos sociais e discursivos da linguagem não pode garantir o aprendizado do aluno, mas pode fazer com que o professor trate o assunto de forma mais integrada com a competência comunicativa da qual os PCNs tratam e recomendam, o que é importante, pois o professor orienta sua aula pelo livro didático que surge como um mecanismo de apoio nesse ensino e deve ajudar ao professor na tarefa de explicar as relações referenciais como elementos construtores de sentido, notadamente nas relações discursivas que estabelecem.

O professor, que tem papel de orientar os estudantes, deve esclarecer que os textos expressam diferentes relações de sentido e demonstrar como essas relações são expostas no texto. Se o professor puder contar com um material adequado, sua prática será facilitada e, certamente, o aprendizado alcançado com maior êxito.

Julgamos que compreender o uso dos elementos dêiticos de forma precária, sem encará-los como mecanismos construídos sociocognitivamente no discurso, pode atrapalhar a formação de leitor e, conseqüentemente, do escritor competente, levando o aluno a escrever textos com pouca clareza e sem objetividade.

Isso pode ocorrer, justamente, pela falta de compreensão dos dinamismos das formas estudadas em nossa pesquisa, pois acreditamos que, se a compreensão dos elementos referenciais não englobar a perspectiva sociocognitivo-discursiva, haverá quebra no sentido global das atividades. Apoiamo-nos em Cavalcante; Custódio Filho e Brito, para quem:

Esse dinamismo deve ser trabalhado pedagogicamente, de modo que os alunos sejam estimulados a produzir e ler os textos atentando para as operações cognitivas que regulam tal processo. Uma vez que percebam que qualquer texto é naturalmente incompleto, eles poderão usar isso a seu favor, empregando mecanismos que possibilitem a recuperação de informações implícitas. Isso implica trazer para a sala de aula uma prática que considere a importância dos conhecimentos prévios para o uso linguístico (2014, p.41).

Enfatizamos, assim, que as atividades dos livros didáticos analisados devem manter esse dinamismo, mencionado por Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014), pois, dessa forma, os alunos poderão compreender o uso adequado desses elementos referenciais dêiticos em sua prática usual.

Essa perspectiva é partilhada na obra de autores importantes para ancoragem teórica desta pesquisa, como Bakhtin (2011), Beaugrande e Dressler (1981), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2008) Koch (1993, 2004), Cavalcante (2013).

No tocante, especificamente, aos pressupostos sobre estruturas referenciais dêiticas, este trabalho irá considerar os estudos de Cavalcante (2000, 2011), Ciulla (2002), Benveniste (1976), Lahud (1979) e Filmore (1997).

Outro importante autor em que nos guiaremos é Bronckart (1999), que associa a linguagem a um lado da vida social, perpassada por outros elementos da esfera cultural. Assim, preocupações meramente estruturais nas análises de textos perderam espaço para abordagens como essas que encaram o texto e seus mecanismos de forma crítica, inclusive com relação ao aspecto normativo da língua.

O aspecto do uso, que norteia a teoria sociointeracionista é pouquíssimo aproveitado para explicar melhor as características pronominais que estão, intimamente, associadas à utilização da língua e à sua prática social. Acreditamos que essa lacuna pode se estender também ao aprendizado do público analisado (alunos do Ensino Médio), pois, além de gerar dúvidas, pode levar o aluno a se restringir apenas ao aspecto gramatical dessas formas. Para os PCNs, o ensino dessas estruturas precisa ser compreendido pelo aluno dessa etapa escolar, pois essa habilidade é fundamental para a compreensão e apreensão das competências norteadoras do ensino de língua portuguesa indicadas pelos parâmetros.

O estudo do ensino da referenciação e de sua abordagem pelo livro didático é importante para se compreender como ocorre a relação entre pressupostos teóricos, documentos educacionais oficiais e prática. Os PCNs do Ensino Médio apontam que o conceito de construção de sentidos de um texto perpassa as escolhas feitas pelo seu produtor, diante das possibilidades oferecidas pela língua. O documento atesta, ainda, que o aluno competente no uso da língua materna tem o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização, como: coesão nominal, verbal, conexão e mecanismos enunciativos.

Apesar de prescrever um ensino contextualizado em práticas discursivas e galgado nas competências citadas anteriormente, é importante lembrar que os PCNs são parâmetros criados por instituição governamental e que, por isso, esconde-se em suas prescrições a “voz” de um enunciador que objetiva impor, de forma velada, orientações para o ensino, por isso julgamos importante considerar o documento.

A partir da apresentação de nosso referencial teórico, dispomos da ordem de nossa dissertação. Esta pesquisa apresenta seis capítulos: esta introdução, dois capítulos em que apresentamos tópicos importantes para nossa análise, a metodologia, a análise e, por fim, as considerações finais do trabalho.

No segundo capítulo de nosso trabalho, intitulado Referenciação e construção de significados, demonstramos como os processos referenciais ocorrem no texto e como o estudo desses mecanismos evoluiu nos últimos anos, discorremos sobre o aspecto enunciativo que perpassa, sobretudo, os mecanismos dêiticos, apresentamos os dêiticos mais comuns na instância discursiva e refletimos sobre os traços comuns dos dêiticos pessoais e sociais, fato que muito nos interessa, pois em nossa análise observamos que essas formas são apresentadas nos livros didáticos de maneira confusa. Além disso, discorremos sobre a função metadiscursiva dos elementos dêiticos e como ela pode interferir na construção de sentido das atividades analisadas.

No terceiro capítulo, que se chama Competência comunicativa e dêixis, apresentamos outro tema muito importante para nossa análise e que julgamos dialogar com as relações enunciativas presentes nos mecanismos dêiticos, trata-se das concepções de Competência. A noção de competência é reconhecida nos PCNs como um dos pilares no ensino de língua materna; consideramos que as atividades de análise linguística também devem priorizar a capacidade do aluno de reconhecer tais estruturas (GERALDI, 1996).

Nesse capítulo abordamos a teoria da Ação Comunicativa adotada por Habermas (1989), que reconhece os processos interativos da linguagem como preponderantes na aquisição e desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os fatos da linguagem, acreditamos que esse conceito mantém relação com a dinâmica dos dêiticos no discurso, podendo ser útil nas atividades escolares.

No capítulo seguinte, denominado Metodologia, discorremos sobre os critérios utilizados para nossa análise, bem como, expomos como realizamos a escolha, a codificação e a análise do corpus. Em seguida, mostramos os resultados de nossa análise com a exposição dos elementos mais significativos de nosso corpus, acompanhados de nossas considerações.

Assim, chegamos ao quinto capítulo desta pesquisa, que compõe nossa análise, nesse capítulo, cujo título é Atividades de análise linguística: como os livros didáticos tratam o fenômeno dêitico, apresentamos os resultados totais de nossa análise, para isso recoremos ao uso de gráficos e imagens, que comprovam qual o tratamento de elementos referenciais nos livros didáticos, a partir dos aspectos abordados nos livros, analisamos a maneira como os elementos dêiticos pronominais são tratados no livro com base nos aspectos sociocognitivo-discursivos, mencionados por Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014).

Por fim, chegamos ao sexto capítulo em que apresentamos as considerações finais desta pesquisa, nesse ponto discorremos sobre a importância e os desafios encontrados no decorrer deste trabalho, concluímos apontando questionamentos que esta pesquisa nos

mostrou, mas que, devido ao tempo e aos objetivos traçados, não podemos nos aprofundar, indicando, dessa forma, novos caminhos na pesquisa sobre Referenciação.

2 REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Com os estudos mais críticos a respeito da língua, a linguagem passou a ser pesquisada cientificamente, buscou-se métodos e procedimentos coerentes com esse tipo de abordagem. Uma das operações utilizadas na observação da língua como ciência foi a delimitação dos elementos através da segmentação e da substituição das formas linguísticas; com essa operação, o texto era observado em suas partes, as quais eram divididas em classes de fonemas e das relações sintagmáticas presentes, com isso os estudos sobre a linguagem avançaram até alcançarem um ponto em que os aspectos da enunciação ganhariam ênfase na análise da língua.

A partir da virada pragmática³, os linguistas passam a olhar os fatos da língua sob a ótica do sentido, do significado — apesar do sentido ser fundamental para demarcar as diferenças básicas em que se norteiam estudos estruturalistas e formalistas, por exemplo, antes da virada podemos considerá-lo como coadjuvante nas abordagens que focavam suas pesquisas na ordenação e sistematicidade da classificação da língua, sobretudo o aspecto social do sentido, dado que este se constrói pelo uso nativo da língua (BENVENISTE, 1976, p. 137).

Assumindo essa perspectiva de sentido, defendida por Benveniste (1976), baseada na influência que o meio exerce no significado dos enunciados, na atual perspectiva adotada pela linguística de texto, a língua admite um aspecto situado na interação dos sujeitos, assim, as entidades do mundo constroem uma instabilidade linguística, pois cada significação está associada a uma prática “linguageira”.

Nessas práticas de interação dos sujeitos estão inseridas os procedimentos enunciativos mencionados por Benveniste. Essas características mantêm relação com os processos referenciais, objeto de nossa pesquisa (os dêiticos), dado que esses elementos são instaurados no processo enunciativo; dessa forma apoiamos os fatos abaixo citados, elencados por Geraldi (1996, p.13), nos quais estão elencados os fatos que orientam a enunciação:

O fato de que, depois da enunciação, a língua efetua-se numa instância do discurso;
 O fato de que, uma vez se declare locutor e assumo a língua, o locutor implanta o outro diante de si;
 O fato de que, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo;

³ Também conhecida como virada linguística, a reviravolta linguística pragmática foi o momento histórico, ocorrido durante o século XX, em que a linguagem ganhou destaque e passou a ser concebida como objeto central necessário para todo e qualquer saber humano.

O fato de que a mobilização e a apropriação da língua se dão pela necessidade de o locutor referir, pelo discurso e para o alocutário, a possibilidade de co-referir identicamente, “no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (1996,p.13).

Acreditamos que essas características, mencionadas por Geraldi (1996), estão imbricadas nos processos de referir e na apropriação desses processos pela linguagem como uma prática de negociação intersubjetiva frente à construção de sentidos pelos indivíduos.

Podemos atestar isso com Benveniste (1976), que menciona que a ordenação do sistema linguístico obedece a normas sociais determinadas pela comunicação intersubjetiva, através das quais os falantes consideram os usos da língua em seus contextos sociais e culturais. Com isso, a realidade, inerente ao processo dialógico dos falantes, reflete uma troca na qual a linguagem não reproduz a realidade e pela qual os objetos do mundo são referidos (BENVENISTE, 1976, p.26).

Dessa forma, o sistema da linguagem insere, no processo de se referir a algo, um filtro nas mentes de seus usuários, através do qual cada indivíduo reflete sua experiência com o mundo: “A referência passa a ser considerada uma relação ligada ao enunciado [...] aplicada às expressões em contexto” (LYONS, 1977a, p.171). Esse processo é denominado por Mondada e Dubois (1995) como referencialização; com essa definição, os estudos sobre essa temática evoluíram e superaram a perspectiva lógico-filosófica de que os objetos estão postos no mundo e que têm uma significação pré-definida.

De acordo com Mondada e Dubois (2003), os processos referenciais são práticas que envolvem aspectos de ordem cognitiva, social e discursiva. Esses processos estão relacionados com todo sujeito incluído em um universo de linguagem, como afirmam os autores:

Estas práticas não imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.20).

Acreditamos que o aspecto discursivo soma-se aos aspectos cognitivo e social, mencionados pelos autores acima citados, pois marca a cena enunciativa e os componentes linguísticos do discurso; estes são importantes para nós, pois serão analisados, conforme o contexto das atividades dos livros didáticos. Outro importante aspecto da referencialização é mencionado por Leal (2015), que relaciona as características dos processos referenciais com as práticas de ensino, para a autora:

O advento dessa teoria trouxe ao meio escolar um entendimento primário da importância dessas relações textuais, menos pela prematuridade de seus fundamentos, e mais pelos efeitos reducionistas ainda hoje presentes em alguns livros didáticos que privilegiam apenas o aspecto sintático-semântico dessas relações sem considerar que os elementos do texto e do discurso são interligados e coabitam o mesmo plano, compondo a própria dimensão discursiva (LEAL, 2015 p.25).

É possível notar a preocupação da autora com a maneira pela qual a teoria proposta por autores como Mondada e Dubois (2003) foi apreendida no ambiente escolar. Concordamos com Leal (2015) e acreditamos que a apreensão do conteúdo na maioria dos livros didáticos analisados referentes às práticas de referenciação se deu de forma reduzida, deixando de lado aspectos importantes desses processos, como o caráter enunciativo dos dêiticos, por exemplo.

Por isso, julgamos relevante assumirmos a abordagem proposta por Mondada e Dubois (2003), bem como avaliarmos como ela é encarada pelo material didático do Ensino Médio. Assim, reconhecemos a importância de considerar essa abordagem teórica também defendida por Silva (2014):

Sob essa perspectiva, a referência nunca é acessada anteriormente à interação; dar-se-á mediante uma coconstrução referencial dos participantes em uma enunciação. Por isso, essa perspectiva nega a ligação direta entre linguagem e realidade, em que aquela funcionaria como um espelho desta, para defender a construção referencial como dependente de um momento enunciativo em que se encontram presentes, em um contexto específico, sujeitos constituídos sócio-histórico e culturalmente, por isso, sujeitos ideológicos (2014, p.125,126).

Dessa forma, a perspectiva de referenciação que adotamos considera a construção dos processos referenciais um processo no qual estão inseridos os aspectos cognitivos, sociais, culturais e discursivos. Defendemos que somente com a atuação interdependente desses elementos é possível acessar o sentido dos processos referenciais, que é construído nessa relação. Por isso, também nos apoiamos em Costa (2007, 34), para quem: “a interação entre o uso individual da linguagem e as práticas sociais não pode ser rompida, pois a língua se materializa na práxis”. Portanto, esses níveis reúnem características enunciativas, sem as quais não é possível, para o falante, compreender o uso de certas estruturas, como as estruturas dêiticas.

Para Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014), por não separar esses dois níveis (Cognição e Social) a designação mais apropriada para essa proposta será Sociocognitivo-discursiva, pois a construção de sentido dos textos perpassa o meio social, o cognitivo e o aspecto do discurso estabelecido; com que concordamos, uma vez que não a consideramos

conflitante com a perspectiva defendida por Mondada e Dubois (2003), por isso a consideramos complementar e, portanto, também será considerada por nós.

Por isso nosso foco de atenção recai, prioritariamente, na compreensão dos elementos referenciais desses autores, que nos propomos a estudar, pois suas propostas estão galgadas na relação dos valores enunciativos, que reconhecemos nos elementos dêiticos. Essa também é a visão de outros importantes teóricos, como Bronckart (1999, 2012), que associa a linguagem a um lado da vida social, perpassado por outros elementos da esfera cultural. De acordo com este autor, as relações e interpretações da linguagem são configuradas como:

Representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo orientam a escolha dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente; em outros termos, orientam a seleção dos signos no interior dos paradigmas de unidades que, em língua, remetem a um mesmo universo de referência (BRONCKART, 2012, p.47).

O posicionamento de Bronckart coaduna com a postura de Apothéloz (2001), para quem a construção dos processos referenciais depende da interação do meio social, pois é a partir dela que ocorre a negociação para a escolha das “possibilidades que a língua oferece”, como observa Bronckart (2012).

Por considerar o que esses autores asseveram, julgamos que preocupações meramente estruturais, nas análises de textos, perderam espaço para abordagens como essas que encaram o texto e seus mecanismos de forma crítica, como um “processo em seu contexto de enunciação” (MOTTA-ROTH, 2007b, p. 4).

É dessa forma que pretendemos identificar os processos de referenciação, neste trabalho: como mecanismos que surgem nos processos enunciativos e marcam as intenções dos sujeitos envolvidos nessas relações. Logo, os elementos referenciais emergem de situações sociais, construídas por sujeitos que estabelecem esses mecanismos, a partir do universo sociocultural em que estão inseridos. Como asseveram Mondada e Dubois (2003, p.21):

Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais [...].

Essa abordagem é caracterizada por marcar os processos que envolvem a referenciação pelo meio sociocognitivo, que demonstra a dinamicidade desses processos. Nos preocupamos, neste trabalho, com a importância dessa característica para o ensino das formas

dêiticas pronominais. Essa preocupação também é compartilhada por Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014):

A natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter marcadamente dinâmico do processo. Esse dinamismo deve ser trabalhado pedagogicamente, de modo que os alunos sejam estimulados a produzir e ler os textos atentando para as operações cognitivas que regulam tal processo. Uma vez que percebam que qualquer texto é naturalmente incompleto, eles poderão usar isso a seu favor, empregando mecanismos que possibilitem a recuperação de informações implícitas. Isso implica trazer para a sala de aula uma prática que considere a importância dos conhecimentos prévios para o uso linguístico (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.41).

Dentre os elementos de referenciação utilizados nessa *re-contrução* do mundo a que os sujeitos fazem uso, destacam-se os elementos referenciais dêiticos. Dêiticos são elementos referenciais que recuperam informações do enunciado, em um plano extralinguístico; segundo Ciulla (2008,p.56), dêiticos caracterizam-se por dois traços específicos:

1) Os dêiticos são indicadores de ostensão, isto é, indicam os limites do objeto referido no tempo e no espaço, tomando como base o posicionamento do falante no momento do ato comunicativo; 2) e também apresentam uma condição de subjetividade, que é manifestada pelo vínculo entre os participantes do discurso e a situação enunciativa (CIULLA, 2008,p.56).

Assim, como referido pela autora, esses elementos mantêm estreita relação com os aspectos enunciativos, mencionados pelas abordagens citadas, pois são construídos a partir da posição dos sujeitos envolvidos no momento da comunicação, bem como esses mecanismos participam do processo de interação desses indivíduos com o mundo, a cultura e a sociedade em que estão inseridos.

A marca de ostensividade mencionada por Ciulla (2008) já fora observada por Lyons ([1995], 1997) como uma característica que coloca os elementos dêiticos em uma fronteira delicada: entre o contexto da enunciação e as marcas não verbais, expressas na oralidade. O autor define a ostensão como: “[...] A referência não verbal, gestual, destinada a cumprir uma função essencial na definição das expressões linguísticas que, quando têm êxito, assim são compreendidas⁴” (LYONS, [1995], 1997, p.328, Tradução nossa).

Os mecanismos dêiticos têm, portanto, estreita dependência com aspectos extralinguísticos, bem como, com a esfera social, tão cara para os pesquisadores mencionados acima, pois os elementos dêiticos, como podemos observar, estão diretamente relacionados

⁴ “[...] la referencia no verbal, gestual, destinada al cumplimiento de una función esencial em la definición de las expresiones linguísticas, y, cuando tiene êxito, entendida así”.

com o processo enunciativo e têm por base o posicionamento dos sujeitos, que estão inseridos nesse processo; qualquer falha na localização dos elementos ou na identificação da subjetividade, marcada por esses mecanismos, pode ocasionar uma interpretação duvidosa. Para melhor compreensão de como esse processo ocorre em nossas práticas com a linguagem apresentamos, mais detalhadamente, esse processo de referenciação no tópico seguinte.

2.1 Processos de referenciação: a dêixis

Entre os processos mais utilizados para a construção e reconstrução textual estão as anáforas e os dêiticos; para este trabalho nosso interesse será focado no uso de dêiticos, por isso apresentaremos abaixo alguns dos dêiticos mais usuais. A apresentação desses processos se dará apenas para melhor definição dos processos escolhidos para serem analisados nesta pesquisa.

O processo em que aparecem elementos dêiticos depende, exclusivamente, dos enunciatários dos discursos. Segundo Apothéloz (2003, p.66), “As expressões linguísticas cuja interpretação se apoia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas de dêiticas”.

Dessa forma, a relação dos elementos dêiticos deve submissão ao contexto “espácio-temporal” mantido pelo ato da enunciação, outra peculiaridade desses elementos é o objetivo que eles têm em deslocar o campo da atenção para um referente, característica, inclusive apontada por Bosh (1983 apud APOTHÉLOZ 2003, p.68), como uma das principais diferenças entre dêixis e anáfora. Enquanto esta mantém a atenção sobre um referente, aquele desloca o campo da atenção para o referente.

Essa característica marca, segundo Bürhler (1982), as coordenadas discursivas nas quais os interlocutores se baseiam para guiarem sua enunciação, para o autor essa característica dos dêiticos é a sua principal diferença em relação a outros processos referenciais, como a anáfora. Para Leal (2015, p.78), é “a partir das coordenadas indicadas pelos processos dêiticos que o significado dessas formas será orientado para um campo de significação”.

Outra importante distinção dos elementos dêiticos em relação aos elementos anafóricos encontra respaldo nos trabalhos de Lyons (1977). Para o autor, a marca principal dos mecanismos dêiticos é a relação destes com momentos da enunciação, sobretudo, com as noções de pessoa, espaço e tempo. Para Lyons, a coordenada básica na qual os falantes se

baseiam, no momento da enunciação, está na indicação da pessoa em que o discurso acontece, essa é, para ele, o “ponto-zero” da enunciação.

Lyons (1977) retoma a noção de coordenadas mencionadas por Bühler (1982) e destaca as noções de pessoa, espaço e tempo como marcos para ocorrer a localização dos falantes nos processos de referenciação, durante a enunciação. O ponto de vista de Lyons (1977) é especialmente importante para nossa pesquisa, pois, como será expresso no próximo tópico, partimos do pressuposto de que essas noções dispostas por Lyons são as marcas principais e essenciais a todos os tipos de dêiticos. O teórico apresenta seu conceito, portanto, de dêiticos como um termo que define:

[...] A identificação do referente por meio de algum gesto corporal pelo falante. (‘Dêixis’ significa *indicar ou mostrar* em grego; ‘index’ é a palavra latina para o dedo indicador, como a espanhola ‘índice’. A identificação mediante um gesto corporal, que pode ter origem natural, biológica, institucionalizada com esta função em muitas culturas). Qualquer expressão referencial que tenha as mesmas propriedades lógicas que um gesto corporal será dêitica por este motivo⁵ (LYONS, [1995], 1997, p. 329, grifos do autor, tradução nossa).

Dessa forma, acreditamos que independentemente das diferenças entre os elementos dêiticos, todas as espécies desses mecanismos manterão essas características, que orientam o discurso dos falantes e, obviamente, a instância da enunciação. Ressaltamos, ainda, o caráter indicial dos termos dêiticos, destacados por Lyons ([1995], 1997), essa marca é fundamental para indicar as pessoas, o tempo e o espaço em que ocorrem a enunciação.

Esses três sinais denotam os tipos de dêiticos mais comuns no discurso: pessoal, temporal e discursivo. No entanto, posteriormente aos estudos de Lyons (1977), Fillmore (1982) expande as pesquisas sobre dêiticos e discrimina mais duas espécies de dêiticos — dêiticos sociais e discursivos, que para ele são tipos de dêiticos secundários aos apresentados por Lyons.

Fillmore ([1984], 1997 *apud* LEAL, 2015, p.85) apresenta os dêiticos como formas de enunciados “que são determinadas por certos aspectos do ato da comunicação em que as declarações em questão podem desempenhar um papel e que são interpretadas pelo

⁵ [...] la identificación del referente por Medio de algún gesto corporal por parte del hablante. (‘Deixis’ significa *indicar o mostrar* em grego; ‘index’ es la palabra latina para el dedo señalador, igual que la española ‘índice’. La indentificación mediante um gesto corporal, que puede tener um origen natural, biológico, institucionalizado com esta función em muchas culturas). Cualquier expresión referencial que tenga lãs mismas propiedades lógicas que um gesto corporal será deítica por este motivo.

conhecimento”. O autor acredita que as características essenciais desses elementos estão resguardadas pelas funções eminentemente enunciativas que eles exercem no discurso.

Por isso, ele não altera as marcas de pessoa, tempo e espaço mencionadas por Benveniste e por Lyons, para este, consideradas coordenadas a serem seguidas pelos interlocutores do discurso. Mantendo essas relações, Fillmore ([1984], 1997 *apud* LEAL, 2015, p.85) define esses mecanismos dêiticos da seguinte forma: “(1) a identidade dos interlocutores em uma situação de comunicação, denominada pelo termo *dêixis de pessoa*; (2) o lugar ou lugares em que esses indivíduos estão localizados, para o qual temos o tempo *dêixis de lugar*; (3) o tempo em que o ato de comunicação toma lugar (...)”.

Como mencionamos, Fillmore ([1984], 1997) apresenta mais dois tipos de dêiticos, os sociais e os discursivos. Para o autor esses mecanismos se distinguiriam dos demais por terem maior ênfase no traço da subjetividade. Sobretudo, os dêiticos sociais que marcariam as escolhas dos interlocutores frente ao jogo do processo enunciativo.

Os elementos que indicariam “partes difusas do discurso” (CAVALCANTE, 2000, p. 49) seriam os dêiticos discursivos ou textuais, como mais tarde a literatura linguística passou a denominá-los. Fillmore ([1984], 1997) cria essa nova nomenclatura para marcar a diferença entre esses elementos e as anáforas, atualmente, Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014, p.94) consideram que os elementos nomeados como dêiticos textuais sempre ocorrem em um processo de hibridismo, “que mistura uma função anafórica (ou de introdução referencial) com uma função dêitica. É dêitico porque considera o ponto de origem do locutor; é anafórico (ou introdutório) porque sempre vai estabelecer uma cadeia com outro referente do texto”.

Seguindo com essas considerações acerca dos elementos dêiticos, apresentamos a contribuição que Sousa (2005) fez sobre essas formas, a autora apresenta um breve resumo em que destaca os elementos dêiticos que marcam a pessoa, o tempo e o espaço do discurso. Transcrevemos, a seguir, alguns apontamentos de Sousa (2005) por considerarmos que, como Lyons, essas marcas são coordenadas da instância da enunciação:

- a) *Dêixis Pessoal*: esse tipo de dêitico, segundo Castro (2010), trata especificamente da inscrição do sujeito no ato comunicativo. Para o autor, os dêiticos pessoais tratam diretamente da codificação do papel dos participantes no evento de fala, no momento da enunciação.
- b) *Dêixis Temporal*: Segundo Fillmore (1971, *apud* CASTRO, 2010), o tempo dêitico é o tempo em que se dá o ato comunicativo, compreender esse tempo, significa compreender o tempo de envio da mensagem, o “*encoding time*” e o tempo de recepção dela, o “*decoding time*”, os dois tempos juntos compreendem o tempo dêitico.
- c) *Dêixis Textual*: De acordo com Apothéloz (2003), esse mecanismo designa o emprego de determinadas expressões que tem o objetivo de se referir a segmentos, a lugares ou a momentos do próprio texto em que essas expressões são utilizadas [...].

e) Dêixis espacial: Consiste na codificação do lugar da enunciação é constituída a partir da posição física que o falante ocupa no momento da execução do enunciado.

As marcas que indicam o percurso enunciativo, pelo qual os falantes se orientam no discurso e que são expressões dêiticas mantêm estreitas relações com a teoria que trata do fenômeno da metadiscursividade. Devido a esse caráter ser encontrado nas expressões dêiticas, julgamos que é pertinente mencionar como os dêiticos interagem com o metadiscurso.

2.2 Dêixis e metadiscurso

A utilização do termo metadiscurso surgiu no final da década de 1950, quando o americano Zelling Harris procurou compreender a linguagem em uso, na perspectiva da língua falada e da escrita, para o que ele buscou observar como os interlocutores se guiavam no discurso e como essa orientação acontecia.

Apesar de ter criado o termo, Harris (1959) não aprofundou seus estudos sob essa perspectiva, esse desenvolvimento ocorreu posteriormente com a pesquisa de Willams (1981), o autor investigou, ainda imprecisamente, as relações que orientam o discurso e como elas podem influenciar os falantes.

Seguindo essa linha de investigação, Halliday (1994), partindo de pressupostos funcionalistas, cria a teoria das metafunções da linguagem. O autor propõe que as relações do homem com a linguagem são estabelecidas através de metafunções, chamadas de ideacional, interpessoal e textual, cuja investigação pelas funções metadiscursivas ganha destaque, sobretudo, na pesquisa em que se desenvolve as metafunções interpessoal e textual.

Outra importante pesquisa, que parte das funções hallidayanas, é o trabalho de Hyland (2005a). Em sua pesquisa, o autor busca demonstrar como os enunciadores deixam marcas em seus discursos, buscando orientar a instância discursiva. Para Hyland (2005), a interação é a chave do processo que determina as relações discursivas e os enunciadores.

Mencionamos essas pesquisas, pois acreditamos que esses trabalhos mantêm relação com o processo dêitico de indicar as relações na instância da enunciação. Julgamos que os elementos dêiticos são expressões que compõem o processo metadiscursivo, complementando os discursos e orientando os enunciadores.

Tomamos esse pressuposto, dado que o metadiscurso pode ser marcado por uma “autorreflexividade discursiva”, mantendo relação com a referência sobre o próprio discurso,

realizando, dessa forma, uma atividade metalinguística. Nesse ponto, concordamos com Sampaio (2010), para quem todos os mecanismos utilizados na construção textual são colaboradores do sentido adquirido ao final da compreensão, pois para ela:

[...] não se pode ignorar que os processos e estratégias que colaboram na sua produção sejam apenas reconhecidos como elementos linguísticos responsáveis exclusivamente pela progressão temática ou tópica do texto. Entende-se, portanto, que as estratégias textuais, utilizados (sic) na produção de textos, sejam elas de formulação, metaformulação ou metadiscursiva revelam o “fazer” discursivo e o empenho em querer “dizer-fazer” do autor (SAMPAIO, 2010, p.1335).

Acreditamos que essas características marcam as expressões dêiticas e que elas são empregadas também com a função de “revelar o ‘fazer’ discursivo”, como propõe a autora e como menciona Lyons ([1995] 1997). Ciulla (2008) também menciona essa marca metadiscursiva nos elementos dêiticos. Dessa forma, esses elementos mantêm estreita relação com os processos enunciativos e ajudam a construir os sentidos dos textos, marcando as pessoas, o tempo e o espaço dos contextos de uso da língua.

Outra importante definição dos mecanismos dêiticos encontra-se em Lahud (1979, p.78), uma vez que ele considera que o sentido deles, por depender do momento em que é enunciado, pode ser alterado de acordo com quem o profere. Vejamos nas palavras do autor:

E é a singularidade indubitável dessas últimas (expressões) que garante a singularidade daquilo que é “dado” em relação a elas: só pode haver um único “isto” ou “este lápis”, pois “isto” e “este” são instaurados pelo ato do discurso que os enuncia e onde um único “eu”, pode estar mostrando algo; assim como, no momento em que alguém diz “eu”, existe um só “eu”, um só “agora”, apenas um “ontem”, etc... (LAHUD, 1979, p. 78).

Destacamos que mencionar os papéis e as funções dos elementos dêiticos nos processos enunciativos é extremamente relevante para esta pesquisa, uma vez que nossa maior preocupação é investigar se essas relações são compreendidas e requeridas no processo de aprendizagem, através das atividades das atividades nos L.Ds, pois defendemos que as atividades priorizam as funções morfossintáticas dos mecanismos dêiticos.

É importante ressaltar que apreender apenas esse aspecto desses mecanismos pode empobrecer o ensino da língua e gerar futuras deficiências no tocante à leitura e à elaboração de textos pelos alunos de Ensino Médio, por isso, julgamos que o aspecto normativo não pode ser esquecido, uma vez que reconhecer o caráter normativo da língua é também essencial para

a construção da competência gramatical dos alunos dessa etapa escolar. Sobre isso Bronckart (2009) aponta:

Quanto aos objetivos epistêmicos, a saber a construção de conhecimentos gramaticais, eles não são negligenciados e são mesmo indispensáveis. Mas as noções e as regras gramaticais devem ser concebidas e ensinadas à serviço do domínio prático; isto implica que eles devem ser reformulados em uma perspectiva funcional e textual, reformulação que deveria se traduzir por uma substancial redução do seu volume (BRONCKART, 2009, p.8, tradução nossa)⁶.

Os dêiticos se inserem no patamar da competência textual, pois essa competência não exclui os saberes que Bronckart (2009) menciona (trataremos melhor desse aspecto no próximo capítulo), essa competência é ainda mencionada pelos PCNs, pois é considerada construto enunciativo que marca o sujeito, o espaço e o lugar do enunciador, encaixando-se, portanto, nas indicações dos parâmetros.

Logo, conhecer as diversas funções enunciativas mencionadas ao longo deste capítulo, que esses mecanismos exercem na língua é essencial para a boa compreensão e interpretação dos discursos, por isso, acredita-se ser tão necessário que os alunos do Ensino Médio, que como falantes da língua portuguesa usam esses mecanismos, conheçam a importância deles para a construção de sentido dos textos.

Esse conhecimento deve existir a partir da reflexão que o aluno faz, quando mantém relação com sua experiência enunciativa, como afirmam Kleiman e Sepulveda (2014, p.59):

Ao pensar sobre a estrutura da língua, o aluno entra em contato com um lado de sua experiência comunicativa que está latente, que envolve a fala sobre a língua que já conhece implicitamente. Portanto, o estudo da gramática envolve a exteriorização e objetivação de um sistema interno, de uso inconsciente.

Por isso, compreender como essas relações são construídas para bem usá-las e bem interpretá-las faz-se necessário no processo de ensino da língua portuguesa, sobretudo, para estudantes do Ensino Médio, que podem avançar para o ensino superior com essa deficiência, o que pode comprometer o processo de escrita e leitura, visto que, segundo Sampaio (2010), “Tanto para um [escritor] como para o outro [leitor], o metadiscorso promove ao leitor a

⁶ Quant aux objectifs épistémiques, à savoir la construction de connaissances grammaticales, ils ne sont pas à négliger, et sont même indispensables. Mais les notions et les règles de grammaire doivent être conçus et enseignés au titre appui conceptuel au service des objectifs de maîtrise pratique; ce qui implique qu’elles devraient être reformulées dans une perspective fonctionnelle et textuelle, reformulation qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume.

possibilidade de organizar, classificar, interpretar e avaliar a informação posto num determinado contexto” (2010, p. 1336).

Nesta pesquisa, nos interessaremos, mormente, pela noção de dêiticos sociais e pessoais, pois defendemos que chamar algumas espécies de dêiticos sociais pode *camuflar* a real função dos mecanismos dêiticos, uma vez que esses elementos marcam o “ponto-zero” da enunciação, indicando, efetivamente, as pessoas que orientam o discurso.

Dessa forma, acreditamos que os dêiticos sociais são, essencialmente, dêiticos pessoais, mormente os dêiticos sociais que Leal (2015, p.122) chamou de “formas comuns: ‘Senhor’ e ‘você’”, pois em nossa análise podemos constatar uma confusão no tratamento da função dessas formas dêiticas pelos livros didáticos analisados. A seguir apresentamos os argumentos que nos levaram a considerar essa ideia.

2.3 Dêiticos sociais ou dêiticos pessoais?

No processo de descrição e de definição dos mecanismos de referenciação dêiticos, observamos que diversos autores, dos quais muitos citados nesta dissertação, como Filmore ([1995], 1997), Lahud (1979), Lyons (1977), creditam aos mecanismos dêiticos um forte teor enunciativo, que está na essência dessas formas, essa característica é devida à maneira como os homens veem e se referem ao mundo, tornando o homem a medida dos processos referenciais, intermediados pela linguagem (LEAL, 2015, p.88).

Esses elementos estão, portanto, vinculados ao contexto da enunciação, porém, como foi possível notar no subitem anterior, eles se ligam a alguns aspectos determinados, quais sejam: as noções de pessoa, tempo e espaço. Mesmo que dependendo do contexto de uso, os mecanismos dêiticos carregam sempre uma ou mais de uma dessas características, conforme pontua Benveniste ([1976], 2006, p. 84): ”Estas condições iniciais [pessoa, tempo e espaço] vão reger todo o mecanismo da referência no processo de enunciação, criando uma situação muito singular e da qual ainda não se tomou a necessária consciência”.

Lyons (1979, p.291) vê no processo enunciativo essas marcas como identificadoras e pontua que “a situação típica do enunciado é *egocêntrica*: como o papel do falante se transfere de um participante para outro numa conversa, muda-se assim o ‘centro’ do sistema dêitico, usando o falante *eu* para referir-se a si mesmo, *tu*, *você* etc., para dirigir-se ao ouvinte” (grifos do autor).

Defendemos que os dêiticos indicam os processos que configuram as instâncias da enunciação, mantendo as coordenadas discursivas que pautarão o contexto e a coerência da prática da linguagem, porém, nos dêiticos pessoais o traço destacado por Lyons (1979) é preponderante, pois delimita os interlocutores e garante o acesso à compreensão dos objetos referenciais que indicam as pessoas do discurso.

Os dêiticos pessoais são, portanto, os elementos referenciais que melhor determinam a intersubjetividade da linguagem, uma vez que, “a instalação da ‘subjetividade’ na linguagem cria na linguagem e [...] fora da linguagem, a categoria de pessoa” (BENVENISTE, 1976, p.290). Cavalcante (2013, p.131) define os dêiticos pessoais também a partir dessa marca, ou seja, pela presença da subjetividade no discurso, pois para ela é possível “definir o conceito de dêixis pessoal como expressão utilizada pelo sujeito para remeter aos interlocutores [...] às pessoas do discurso (EU e TU/VOCÊ)” (Grifos da autora).

Lyons ([1995], 1997, p. 332) faz ainda uma distinção entre formas dêiticas puras e impuras, colocando entre aquelas os dêiticos pessoais, o autor determina que “Os pronomes de primeira pessoa e de segunda pessoa [...] são puramente dêiticos: referem-se ao agente locutivo e ao destinatário, sem transmitir informação adicional alguma sobre eles⁷” (Tradução nossa).

Pretendemos, dessa forma, ter apresentado a noção de dêiticos pessoais, que concebemos neste estudo, sobretudo, quanto ao posicionamento que adotamos para a análise de nosso corpus. Como mencionamos anteriormente, propusemo-nos em pesquisar e analisar os dêiticos pessoais e sociais nas atividades dos livros didáticos. A dêixis social teve sua primeira aparição na literatura da ciência Linguística, a partir dos estudos de Fillmore (1984). O autor define esse tipo de mecanismo dêitico como um aspecto diferente que:

[...] refletem ou estabelecem ou são determinadas por certas realidades da situação social em que o ato de discurso acontece. Os lugares para procurar em uma linguagem para obter informações sobre dêixis sociais incluem: os dispositivos para marcação de pessoa, tais como os pronomes de Inglês e mais outras línguas; as várias formas de separar os níveis de fala, como se vê, por exemplo, nas distinções encontradas em muitos dos idiomas da Ásia Oriental, como fala mais simples, humilde e honorífica; distinções formais em declarações de vários tipos, que dependem de certas propriedades dos participantes da interação⁸ (FILLMORE, 1984, p.295, tradução nossa).

⁷ los pronombres de primera persona y de segunda persona [...] son puramente dêiticos: refieren al agente locutivo y al destinatario, sin transmitir información adicional alguna sobre ellos.

⁸ [...] reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the Speech act occurs. The places to look in a language for information on social deixis include: the devices for person marking, such as the pronouns of English and most other languages; the various ways of separating speech levels, as seen,

É importante destacar que o próprio autor credita às formas pronominais pessoais essa característica da dêixis social, quando indica que eles são “puramente dêíticos”, conforme mencionamos acima. Para nós, isso é de singular importância, dado que, mesmo reconhecendo as relações de respeito estabelecidas pelas formas “honoríficas”, encontramos em nossa análise um caso em que a dêixis social pode ser considerada uma espécie que está contida nas formas dêíticas pessoais, estando, portanto, metonimicamente ligadas a estes mecanismos.

Leal (2015, p.122) caracteriza a dêixis social como detentora da propriedade que orienta o discurso a partir “do grau de intimidade, dos propósitos comunicativos, bem como de outros aspectos contextuais” dos participantes da instância enunciativa. Essa característica também é reconhecida por Lyons (1979) e Fillmore (1984), que, foi além em seus estudos e ampliou essa noção.

Lyons (1979, p.295) pontua que existe, em alguns elementos dêíticos, uma “dimensão honorífica”, para ele existe uma “diferenciação dos pronomes pessoais em certas línguas, não quanto à sua referência aos *papéis* dos participantes da situação do enunciado, mas quanto ao seu *status* ou grau de *intimidade*” (Grifos do autor). O autor acredita que o traço mais relevante nas formas sociais está nas relações honoríficas, que são dependentes dos aspectos culturais da sociedade.

Essas formas de referência são reconhecidas pelos falantes e pelas gramáticas de diversas línguas, incluindo o Português, como pronomes de tratamento, em contextos mais formais, ou, segundo Leal (2015, p.122), através de “formas mais comuns” como: “Senhor” e “você”, para contextos mais casuais.

Julgamos importante salientar que mesmo apresentando uma sutil diferença, as formas dêíticas pessoais e sociais expõem importantes características em comum, como o traço da subjetividade, o indicativo das pessoas do discurso e uma forma gramatical que funciona em contextos diferentes tanto como forma dêítica pessoal, como forma dêítica social⁹.

for example, in the distinctions found in so many of the languages of East Asia between plain, polite, honorific and humble Speech; formal distinctions in utterances of various types that depend on certain properties of the speech act participants.

⁹ A forma gramatical a que nos referimos é o pronome você, que por ser originário da forma de tratamento Vossa mercê do português arcaico, acabou se transformando e sendo utilizado, atualmente, como pronome pessoal de segunda pessoa, apesar da concordância em terceira. Mesmo assim, esse elemento ainda mantém — em alguns usos — a marca de tratamento, sendo mais comum em contextos cujos interlocutores têm menos intimidade (dependendo da variedade linguística do Português brasileiro).

Esse fato foi preponderante para a seleção e análise do corpus desta pesquisa, dado que foram analisadas atividades cujo tema mantém relações com a temática dos pronomes pessoais e de tratamento, não meramente por acaso escolhemos essas duas classes gramaticais, pois já reconhecíamos os traços de semelhança, que também aparecem em suas funções dêiticas.

Sobre as marcas de subjetividade compartilhadas por esses mecanismos dêiticos, Leal (2015, p.104) argumenta que há pouco interesse no estudo e na investigação das relações entre os dêiticos sociais e pessoais, sendo, portanto, necessária uma pesquisa que busque aprofundar esse estudo. Em nossa pesquisa, não temos esse objetivo, mas, para melhor compreensão dos resultados e da análise, partimos do pressuposto de que os dêiticos sociais são figuras metonímicas dos dêiticos pessoais.

Apoiamos-nos nas palavras de Lyons (1979), uma vez que a “dimensão honorífica”, resguardada pelo contexto, não deixa de indicar o acesso às pessoas do discurso, uma vez que o próprio autor pontua que a diferença entre essas duas formas não está na acessibilidade dos referentes no discurso, no caso das pessoas, mas tão somente “no grau de intimidade” presente no contexto.

Em razão disso, seguimos o pensamento de Lyons ([1995]1997, p.332), para quem as formas dêiticas podem ser divididas em formas “puras e impuras”. O autor defende que as expressões que indicam e orientam a instância da enunciação são elementos puramente dêiticos, por outro lado, os mecanismos que “transmitem informações adicionais” sobre as pessoas do discurso não podem ser considerados puramente dêiticos.

Considerando que as formas de pronomes de tratamento acrescentam uma informação implícita no discurso que demonstra, como mencionado, “grau de intimidade” e o “status dos interlocutores”, julgamos, apoiados em Lyons ([1995], 1997), que os dêiticos sociais devem ser considerados expressões não puramente dêiticas. Logo, nesta pesquisa concebemos os dêiticos sociais como mecanismos que representam uma parte dos dêiticos pessoais, ligados a estas formas por uma relação metonímica.

Acreditamos, ainda, que outras pesquisas poderiam consolidar essa nossa concepção, estudando mais detalhadamente essa relação metonímica das formas dêiticas pessoal e social, para que conclusões mais precisas sejam alcançadas; ainda assim, nesta pesquisa tomamos como pressupostos as considerações de Lyons ([1995]1997) que difere as formas dêiticas puras e impuras, assim para este trabalho iremos considerar que os pronomes de tratamento, por manterem relação com intersubjetividade, são formas metonímicas dos elementos dêiticos

personais, a partir do exposto, julgamos que os pronomes de tratamento são, essencialmente, expressões dêiticas pessoais.

Esse pressuposto foi utilizado em nossa análise e justifica a relevância na escolha de nosso corpus, uma vez que selecionamos atividades que pretendiam incentivar a prática e o ensino das formas pronominais pessoais e das formas pronominais de tratamento. Assim, observamos que os dêiticos mais comuns no ensino das práticas de linguagem nos livros didáticos são aqueles que correspondem à classe de pronomes, conforme expusemos, selecionamos os pronomes pessoais e de tratamento.

Por isso, observamos como ocorre o ensino desses mecanismos de construção de sentido dos textos em atividades de análise linguística, objetivando demonstrar se esses elementos são apresentados pelos livros didáticos como meros elementos de ligação gramatical ou se são apresentados com a carga enunciativa natural a esses mecanismos.

Consideramos que um material adequado, para a finalidade desta pesquisa, apresenta os mecanismos referenciais além das características estruturais que possuem, as quais mencionamos anteriormente e que os livros didáticos deveriam recuperar essas características como elementos que norteiam a construção de sentido do texto. Outro aspecto que consideramos importante em nossa análise, diz respeito ao tratamento do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, quanto a esse tópico, desenvolvemos nosso suporte teórico no próximo capítulo.

Enfatizamos que abordamos, na análise, a maneira como as formas dêiticas que a gramática reconhece como pronomes de tratamento e observamos se há alguma preocupação em apresentar as diversas funções dessas formas, como por exemplo, o aspecto metonímico que concebemos entre os dêiticos pessoais e sociais. Portanto, o estudo dessas estruturas foi fundamental para concluirmos e chegarmos aos nossos resultados.

3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DÊIXIS

O ensino básico brasileiro é incentivado, através dos documentos oficiais, a desenvolver as competências e habilidades dos alunos e é norteado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Como mencionamos anteriormente, os parâmetros do ensino brasileiro indicam que a aprendizagem deve ser pautada pelo conhecimento prévio dos alunos e, a partir dele, o professor deve desenvolver e utilizar a linguagem nos três níveis de competências sugeridas pelos PCNs: interativa, gramatical e textual.

É importante frisar que, em linguagem, o termo competência remete a teorias que se propuseram a estudar e defender abordagens diferentes, nesta pesquisa, os pressupostos de Habermas, Chomsky e a abordagem pragmática dos atos de fala nos interessarão mais detalhadamente. Apesar desta pesquisa não ter como foco principal analisar essas teorias, acreditamos que é necessário compreender como se dá a apreensão da competência na linguagem, sobretudo, no tocante à análise dos mecanismos dêiticos.

Essas teorias estão inseridas no âmbito das abordagens estruturalistas, gerativistas e funcionalistas da linguística, que consideram a competência linguística tanto no âmbito mais gramatical, quanto no âmbito da ação comunicativa. Quanto ao primeiro aspecto, somos defensores, conforme Baltar (2004), que o domínio do conhecimento humano ultrapassa os limites do formalismo gramatical; por outro lado também acreditamos que a competência linguística não reside apenas no caráter morfológico da linguagem.

O termo competência em linguística remete quase que, instantaneamente, para os estudos de Chomsky (1959), para quem a competência tem relação com a capacidade de falantes ideais dominarem um sistema de regras e, a partir delas, gerarem sentenças infinitas. A teoria do linguista americano propõe que a linguagem não seja observada como um fenômeno coletivo, mas como o resultado dos usos e da criatividade de cada falante, a linguagem para Chomsky (1959) é uma maneira de exprimir pensamentos e não um sistema social.

Por não considerar os aspectos sociais relevantes para sua teoria Chomsky (1959) recebeu muitas críticas, que o fizeram remodelar sua proposta e, mesmo deixando de lado aspectos pragmáticos e semânticos, ampliou sua teoria e desenvolveu a dicotomia competência *vs* desempenho.

Com essa articulação Chomsky (1965) estabelece que a capacidade que todos os falantes são capazes de criarem sentenças a partir de um sistema finito de regras, denomina-se competência e o desempenho é determinado pelo contexto em que os falantes estão inseridos,

por isso ele acredita que o desempenho é a realização da competência com “defeitos”, nas palavras do autor:

A teoria lingüística tem antes de mais nada como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1978, p.83)

O estabelecimento dos conceitos de competência e desempenho demonstra a orientação chomskyana para uma crítica à escola behaviorista, ligando-se mais ao caráter cognitivo da linguagem. Com o desenvolvimento da Pragmática e, mormente, da Teoria dos Atos de Fala¹⁰ a linguagem passa a ser observada como uma ação intersubjetiva, ou seja, as ações da linguagem tornam-se válidas a partir do reconhecimento e aceitação dos participantes da ação: falante e ouvinte.

A partir dessa nova perspectiva, o conceito de competência comunicativa ganha novos parâmetros, pois a definição de Chomsky (1959) passa a ser considerada, para muitos pesquisadores, uma problemática na obra do linguista americano, por isso muitos estudiosos da linguagem tentaram reparar essa falha. Um deles é Habermas (1989), que criou a teoria da competência comunicativa.

Espelhando-se na Teoria dos Atos de Fala, Habermas utiliza critérios pragmáticos e baseia-se nessa teoria para afirmar que a linguagem se concretiza a partir de implicações pragmáticas, que seriam as condições para desempenho do discurso que falante e ouvinte precisariam considerar. Segundo Bouffleur (1996), Habermas entende o processo de compreensão, a partir das relações sociais estabelecidas pelo discurso, nas palavras de Bouffleur (1996) a proposta habermasiana requer que:

Para entender-me linguisticamente com alguém sobre algo, eu espero que esse alguém me compreenda e reconheça que falo conforme a verdade dos fatos, de forma sincera, isto é, conforme minha convicção, e que aquilo que digo é justo, ou seja, que estou autorizado a pedir que nossos comportamentos e relações sejam de acordo com o dito. O ato de fala, desse modo, transforma-se na sede de uma racionalidade em que o falante apresenta pretensões de validade, preenche as condições das mesmas e pressupõe ter razões capazes de resgatá-las discursivamente (BOUFLEUR, 1996, p.37).

¹⁰ Chama-se Teoria dos Atos de Fala o estudo iniciado pelo filósofo da linguagem Wittgenstein sobre a validade das sentenças na linguagem, sua pesquisa foi ampliada pelos estudos dos filósofos J.R Searle e J.L Austin, quando a teoria ganhou essa denominação e passou a ser definida como o estudo “sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes” (ARMENGAUD, 2006, p.100), em uma definição mais simples, consideramos essa teoria como o estudo dos usos dos vocábulos em diferentes contextos lingüísticos que determinam seus sentidos.

Habermas (1989) acredita que no ato de realização as frases deixam de ter apenas um caráter linguístico e passam a exercer um poder sobre o contexto e a interação, por isso ele julga que a competência não é apenas linguística, como afirma Chomsky, posto que ela exerce influência no ato comunicativo. Por isso, o filósofo caracteriza a competência como uma atividade comunicativa, ao considerar a competência uma ação comunicativa, Habermas (1989) estabelece que a competência é uma ação realizada a partir de aspectos intersubjetivos que permeiam a linguagem, dessa forma, a competência comunicativa é construída em um processo partilhado pelos falantes, nas palavras do autor:

O peculiar deste mecanismo que é o entendimento intersubjetivo é que ego [...] pode motivar racionalmente suas ofertas, quer dizer, pode motivá-lo porque está disposto a respaldar com razões a pretensão que levanta ou faz valer. Em lugar de sanções ou gratificações com que na ação estratégica pode influir sobre a situação de decisão do outro, na ação comunicativa o que há detrás das pretensões de validade, reciprocamente levantadas não são armas, nem bens, mas razões potenciais (HABERMAS, 1989, p. 460).

Segundo Habermas (1989), as mudanças ocasionadas pelos estudos pragmáticos e pela reviravolta linguístico-pragmática¹¹ geraram uma transformação no paradigma da linguagem, fazendo com que a linguagem passe a ser considerada como “uma relação intersubjetiva” (HABERMAS, 1989, p.392). Dessa forma, pensar na linguagem deixa de ser um fato considerado solitário e passa a ser observado como um processo compartilhado por indivíduos que se situam em uma mesma cultura e sociedade. Esse pressuposto habermasiano implica que as interpretações de uma determinada sentença ou de uma forma linguística, que se apoia nos contextos de uso, como os dêiticos, por exemplo, variam conforme as crenças, os valores e os contextos social e cultural nos quais os indivíduos se situam.

Com isso, ele cria sua teoria da ação comunicativa, unindo os pressupostos pragmáticos e a teoria dos atos de fala com a filosofia hermenêutica, pois essas correntes de pensamento consideram que a compreensão do enunciado é realizada mediante a dimensão da linguagem, uma vez que a compreensão dos enunciados só poderá ser concretizada diante da intersubjetividade que está na linguagem.

Acreditamos ser importante considerar a perspectiva habermasiana em nossa análise dos elementos dêiticos, pois esses elementos ganham sentido conforme o contexto e a prática de usos, o valor semântico dessas formas é dependente das relações sociais, culturais e discursivas estabelecidas no contexto, na situação de fala. Habermas (1989) considera a situação de fala como uma âncora entre falante e ouvinte, para ele: “um falante, ao

¹¹ C.f nota 3, na página 23, desta dissertação.

comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente” (1989, p.40), assim, acreditamos que só é possível chegar ao valor significativo dos elementos dêiticos, quando se reconhece essa “expressão” que Habermas (1989) identifica.

Habermas articula a teoria dos atos de fala, restaurando-a com o conceito de “mundo vivido”, criado por ele. A teoria de Habermas (1989) demanda que o sistema social coloniza o saber vivenciado por cada indivíduo em sociedade, o que faz esse saber ser compartilhado e ser capaz de conduzir ao entendimento dos significados. Para Habermas (1989), o “mundo vivido” é o local onde os falantes constroem a compreensão, portanto, ele é uma condição no processo comunicativo. Oliveira (1996) define o “mundo vivido” em Habermas como:

[...] o horizonte de possibilitação no qual já sempre se situam os que agem comunicativamente: ele é o pano de fundo não explicitado do agir comunicativo e, enquanto tal, o depósito cultural de convicções de uma comunidade humana, o lugar onde se movimentam os que agem comunicativamente. Portanto, as estruturas do mundo vivido estabelecem as formas de intersubjetividade (OLIVEIRA, 1996, p. 335).

Habermas (1989) ainda esclarece que o mundo vivido é composto por dimensões que estabelecem e dão razão à sua existência, essas dimensões fazem parte do aspecto cultural, social e cognitivo da linguagem, características que marcam os critérios da análise dos elementos dêiticos nesta pesquisa e que, segundo Habermas (1989), criam condições para a prática da linguagem, nas palavras do autor:

O mundo é “dado” para nós como um mundo “idêntico para todos”, a prática linguística nos leva a essa constatação, o sistema linguístico é estabelecido por essas convenções sociais, o contrato social que intermedeia as relações linguísticas é único em cada cultura, pois depende de traços socioculturais (HABERMAS, 1989, p.39).

As dimensões que compõem o mundo vivido, mencionado por Habermas (1989) podem se relacionar com o conhecimento referencial ou comunicacional, citado por Carvalho e Sousa (2014), pois para essas autoras a competência comunicativa está associada ao desenvolvimento de três grandes sistemas de conhecimentos, quais sejam: Conhecimento linguístico; Conhecimento referencial; Conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais.

Para Carvalho e Sousa (2014), o conhecimento linguístico está relacionado ao reconhecimento das estruturas da língua em funcionamento na linguagem, englobando os conhecimentos gramatical e lexical “Sendo assim o responsável pela articulação entre som e sentido da língua” (2014, p.93). O conhecimento referencial é, para esta pesquisa mais relevante, pois “associa-se aos saberes sobre o mundo”, esse conhecimento considera o saber

que o indivíduo tem, ao chegar no ensino escolar, uma vez que, ao iniciar o ensino escolarizado, o aluno já domina o sistema da língua, desconhecendo, em alguns casos, o código linguístico, por isso julgamos esse aspecto mais relevante para esta pesquisa, pois os elementos dêiticos têm seus sentidos construídos em situações de uso, o aluno, quando chega à escola, já os conhece, mas desconhece, em alguns casos, os usos instituídos pela norma que, em muitos livros didáticos, predominam. O conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais envolve os conhecimentos que se relacionam ao reconhecimento de gêneros e tipos textuais, uma vez que o indivíduo não alfabetizado, mas detentor da competência comunicativa pode reconhecer gêneros textuais em seus contextos de uso.

Destacamos que o mundo vivido mencionado por Habermas (1989) encontra sua realização nas relações estabelecidas por processos intersubjetivos, assim como ocorre com a instância da enunciação e, conseqüentemente, nos mecanismos dêiticos, que nos propomos a analisar. Relacionamos o mundo vivido de Habermas (1989) com o conhecimento referencial, proposto por Carvalho e Sousa (2014), pois julgamos que para os autores a competência comunicativa não pode ser estabelecida apenas pelo reconhecimento de estruturas cognitivas isoladas, sendo necessário manter uma relação com os aspectos da linguagem já compartilhados pelos indivíduos. Por isso consideramos que o conceito de mundo vivido de Habermas (1989) articula conhecimentos linguísticos, em relação ao funcionamento sobre as estruturas da língua.

Portanto, utilizamos o suporte teórico da teoria da ação comunicativa para observar se a competência comunicativa, bem como os conhecimentos mencionados por Carvalho e Sousa (2014) estão, de alguma forma, inseridos nas atividades de análise linguística dos livros didáticos, uma vez que a competência comunicativa fornece autonomia aos falantes para se posicionarem e dominarem adequadamente as formas linguísticas em diversos contextos ou “mundos vividos”.

Certamente por julgarem importante a apropriação adequada da competência os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) trazem esse critério como um dos que devem nortear o ensino de língua materna, por isso os PCNs abordam a questão do desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de língua portuguesa.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2000, p. 31), competência pode ser definida como: “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. A partir dessa definição, esse documento indica que há três competências que pautam o ensino de língua portuguesa: a competência interativa corresponde aos usos que os falantes fazem da

língua, em situações reais e/ou possíveis de interação; a competência gramatical corresponde ao uso das sequências linguísticas internalizadas que o aluno faz, nas situações cotidianas, desenvolvendo essas sequências a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático; a competência textual leva em conta que toda linguagem se realiza através de textos, portanto, que o aluno como usuário de um sistema linguístico tem capacidade de realizar essas competências.

Esse conceito de competência é baseado na abordagem do teórico francês Philippe Perrenoud (2000), para quem as atividades reais de comunicação são que permitem que os usuários da língua desenvolvam esquemas de uso, associando-os aos meios discursivos. Ele considera os textos como objetos que mantêm sempre um diálogo com outros textos de outros interlocutores.

Os avanços nos estudos de Linguística de Texto colaboraram com essa visão, assim, o texto não pode ser considerado um objeto estanque, sem relação com as experiências interacionais e pessoais do falante. É importante ressaltar que os PCNs não desprestigiam o ensino da gramática normativa, considerando-a relevante para contextos específicos de uso.

A noção de Perrenoud (2000) pode ser relacionada com o conceito de competência discursiva defendido por Baltar (2004), para quem:

Competência discursiva trata-se da competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais ou estruturas estáveis de Bakhtin, de acordo com a necessidade de interação social (2004, p.219).

Baltar (2004) se apoia na teoria de Hymes (1971) que agrega ao conceito Chomskyano de competência a noção de organização dos recursos da fala, pois, para Hymes, a compreensão da língua só seria possível em contextos reais de fala, dessa forma, o autor busca colocar a pesquisa linguística além do pensamento imanente e mentalista do gerativismo, buscando criar uma ponte com os aspectos sociais e relacioná-los com nossas práticas de uso da linguagem.

Hymes (1971) defende que a gramática é um, dentre tantos meios de organização da língua, e que os estudos da linguagem não devem se deter apenas no caráter gramatical. Dessa forma, ele abre espaço para diversas pesquisas em linguagem no âmbito da sociolinguística e cria conceitos como Comunidade Linguística, para defender sua ideia de que nossas relações com o mundo são intermediadas com nossas práticas linguageiras. Com isso, o estudo da competência se expande para uma perspectiva discursiva.

A partir dessas considerações e dos avanços das pesquisas de Hymes (1971) e Habermas (1989), o conceito de competência ganha espaço em vários contextos de uso, reconhecendo na linguagem uma prática compartilhada com os participantes do ato enunciativo e dependente dos contextos social e cultural, bem como, dos valores que são enfatizados por uma cultura ou sociedade. Assim, o conceito de competência ganha um aspecto marcado pelos discursos implícitos na língua, por isso Baltar (2004) cunha o termo competência discursiva para demonstrar como ocorre essa relação.

3.1 Competência discursiva e PCNs

Como mencionamos, anteriormente, os PCNs julgam que o ensino deve está pautado na noção de competências, para os parâmetros o conceito de competência considerado se apoia em Perrenoud (2000), para quem o aprendizado deve mobilizar as capacidades dos alunos dentro e fora da sala de aula, somente assim, os alunos serão capazes de mobilizar suas competências. Dessa forma, Perrenoud acredita que o aprendizado se realiza apenas em situações reais, assim os alunos poderão relacionar suas práticas com as habilidades de linguagem, aplicadas em sala.

Para Baltar (2004), o ensino de língua materna também está baseado em práticas e conhecimentos oriundos do conhecimento de mundo dos alunos, dessa forma, ele defende o que denomina de competência discursiva e relaciona esse conceito com abordagens de autores como Bakhtin e Bronckart. Bachman (2003) concorda com esses autores e afirma que as contribuições que eles deram para o estudo do desenvolvimento da competência comunicativa foram importantes para uma melhor compreensão do uso da língua, para o autor:

Formulações recentes acerca da competência comunicativa oferecem, assim, uma descrição muito mais abrangente sobre o conhecimento necessário para usar a língua do que aquela oferecida pelos modelos anteriores de habilidades e componentes, uma vez que as primeiras incluem, além do conhecimento das regras gramaticais, o conhecimento de como a língua é usada para atingir propósitos comunicativos peculiares, assim como o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico (BACHMAN, 2003, p. 83, 84).

Seguindo essa concepção Baltar (2004) afirma que para que um falante se faça compreender em diferentes contextos de sua língua é necessário que conheça não apenas as estruturas formais da gramática, mas também “fórmulas prontas” da língua, que podem ser comparadas às estruturas estáveis da língua, mencionadas por Bakhtin. Logo, de acordo com Baltar (2004, p.219), “o uso de determinados enunciados ou gêneros discursivos, de acordo

com a situação de uso, vai determinar o nível da competência de um indivíduo em uma determinada língua”.

Baltar (2004) recupera a noção de formações sócio-discursivas de Bronckart, para quem a interação interfere nos estratos sociais. Assim, Baltar (2004) afirma que: “os falantes da língua devem buscar aprimorar sua competência discursiva para agir através da linguagem em diferentes domínios discursivos e perceber a interdiscursividade que está presente nas relações sociais.” (2004, p.222).

Segundo Bronckart (2012), a formação sócio-discursiva é o resultado da negociação que envolve o agir comunicativo, este, por sua vez, envolve as relações do agente comunicativo, enquanto participante dos meios sociais, ou seja, o agente comunicativo “julga” as ações sociais dos outros participantes do processo de comunicação, pauta suas ações de linguagem, baseado nos “julgamentos” destes e necessita respeitar esse tácito contrato social, dado que a sua quebra resulta na falta de compreensão de todo o processo. Esse processo dá origem ao agir comunicativo, que mencionamos acima, originando os campos das formações sócio-discursivas.

Como as formações sócio-discursivas são o resultado do agir comunicativo, que está amalgamado com as relações sociais, é necessário que os agentes comunicativos aprendam a reconhecer os ambientes em que se realizam essas formações, para, dessa forma, ampliar sua competência como agente. Como, menciona Bronckart (2012):

Na dimensão do acontecimento, a ação da linguagem, além disso, constitui também um comportamento ou ato material, oral ou escrito, inscrito nas coordenadas do espaço-tempo [...] o funcionamento dessas unidades encontra-se então necessariamente sob o controle das representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal de seu ato. Essas representações dos parâmetros objetivos do ato verbal constituem um segundo aspecto, *físico*, do **contexto** da ação da linguagem (2012, p.47, Grifos do autor).

Logo, as práticas linguísticas demarcadas pelo universo gramatical estão também sob controle das representações sociais construídas pelos agentes da linguagem, sendo, portanto, necessário o conhecimento dessas representações e do contexto de uso para reconhecer e obter a competência para usar mecanismos como os dêiticos, objetos desta pesquisa.

Essa perspectiva, como bem lembra Baltar (2004), coaduna com o pensamento Bakhtiniano, pois foi o filósofo russo um dos pioneiros a defender as relações sociais da linguagem. Assim como Bronckart (2012), Bakhtin (2011) já salientava que a gramática e suas formas mantêm dependência com os fenômenos subjetivos da sociedade, como a estilística, por exemplo:

Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente [...] com base na unidade real do fenômeno da língua (BAKHTIN, 2011, p.269).

Assim, o conceito de competência discursiva mantém relação com as formas gramaticais, no sentido de que estas são dependentes das práticas subjetivas da linguagem, como mencionado por Bakhtin (2011). Podemos definir a competência discursiva como um conhecimento que se articula ao saber da norma linguística, bem como de seus significados, a fim de gerar textos dos mais diferentes gêneros.

Outro importante autor, Maingueneau (2008), acredita que a competência discursiva é “a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorrem”, para o autor, o indivíduo pode “sucessivamente e talvez simultaneamente, inscrever-se em competências distintas” (2008, p.53). Assim, Maingueneau (2008) postula que existe não apenas uma competência discursiva, mas uma “competência interdiscursiva”, nessa competência estão incluídos os conhecimentos cultural, ideológico dos falantes, enquanto que a competência discursiva “comanda as práticas dos enunciadores” (POSSENTI, 2008, p.127). Para Maingueneau:

Seria direito de questionar a legitimidade de uma habilidade unificada e homogênea que parece fazer baratos estes múltiplos fatores de heterogeneidade que, para o deleite dos estudiosos não são menos reais. Para nosso alívio, poderíamos dizer que é inevitável que apareçam localmente fenômenos atípicos relacionadas com circunstâncias imediatas, mas isso não é o ponto. Pois em um sentido, a competência discursiva, longe de excluir o heterogêneo, dá-lhe um lugar privilegiado. Principalmente porque ela forma um sistema interdiscursivo que exige a presença constante do Outro no coração de cada discurso (1995, p.56, tradução nossa)¹².

Maingueneau (2008) postula que a competência interdiscursiva apresenta duas aptidões que ele denomina como: “a aptidão para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da ou das formação (ões) do espaço discursivo que constitui (em) se Outro; a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições” (2008, p.55).

¹² On serait en droit de s’interroger sur la légitimité d’une compétence unifiée et homogène qui semble faire bon marché de ces multiples facteurs d’hétérogénéité qui, pour faire les délices des érudits, n’en sont pas moins réels. A notre décharge on pourrait dire qu’il est inévitable qu’apparaissent localement des phénomènes atypiques, liés à des conjonctures immédiates, mais ce n’est pas là l’essentiel. Car en un sens la compétence discursive, loin d’exclure l’hétérogène, lui accorde une place privilégiée. Au premier chef parce qu’elle constitue un système interdiscursif qui suppose la présence constant de l’Autre au coeur de chaque discours (Maingueneau, 1995, p.58).

É possível notar pelas palavras de Maingueneau (2008) que o primado da competência interdiscursiva está inserido na perspectiva da heterogeneidade constitutiva, pois mantém uma relação intrínseca do discurso com seu “outro”. Acreditamos que Maingueneau também coaduna com o fundamento da discursividade de Bakhtin, que também se relaciona com a perspectiva do “outro” no discurso.

Dessa forma, acreditamos que a construção da competência comunicativa se realiza através do reconhecimento da interação e das estruturas linguísticas nesse processo interativo, que envolve as práticas sociais, conforme Habermas (1989) também postula. Assim, para ampliar o repertório de práticas e usos de elementos referenciais dêiticos, por exemplo, é fundamental que o aluno — agente do processo comunicativo — aprenda a identificar os contextos adequados de uso dessas estruturas, como orientam os PCNs.

Alvarez; Costa (2012) já salientavam a presença dessa orientação nos documentos oficiais da educação brasileira, para as autoras: “No Brasil, foi estabelecido oficialmente que o professor de língua portuguesa deve desenvolver um trabalho que se fundamente na língua em uso e que se efetive através de diversos gêneros textuais” (2012, p.3).

Acreditamos que considerar as características social, cultural e discursiva dos mecanismos dêiticos é uma forma de salientar as implicações pragmáticas envolvidas nos contextos de uso desses elementos, pois falante e ouvinte precisam considerar essas condições para mensurar o desempenho discursivo estabelecido pelo contexto, uma vez que só é possível validar o sentido desses elementos observando o contexto e compartilhando as experiências enunciativas pelos participantes do discurso.

Destacamos, ainda, que considerar importante o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos também deve ser um aspecto da formação dos professores que vão lecionar língua materna, pois, de acordo com Carvalho e Sousa (2014, p.93):

é ainda muito pouco trabalhada [a noção de competência comunicativa], na formação de professores, o que é uma pena, uma vez que reflexões sobre a construção da competência comunicativa lhe permitiriam compreender os processos de aprendizagem da linguagem em relação ao processo global de aprendizagem, considerando os pontos de articulação entre o cognitivo (o individual) e o social (o coletivo), assim como a base social a partir da qual são construídas as representações individuais como a capacidade de interagir em diferentes situações e, portanto, de produzir e receber textos.

Logo, o ensino das estruturas dêiticas, bem como dos demais processos de referenciação, deve considerar os contextos de usos adequados para que sua compreensão atinja e amplie a competência comunicativa dos alunos. No capítulo seguinte,

demonstraremos como o conhecimento do contexto é fundamental para a apreensão adequada dessas estruturas, focando nos elementos dêiticos, objetos de estudo desta pesquisa.

Pontuamos, por fim, que a noção de competência que utilizaremos em nossa análise será baseada na abordagem de Habermas (1989), uma vez que o filósofo articulou sua teoria com aspectos ligados ao processo intersubjetivo da linguagem e sendo, dessa forma, possível relacioná-la com as teorias linguísticas que norteiam o aspecto dos mecanismos dêiticos na linguística textual.

Feitas essas considerações, passamos para nossa metodologia, capítulo em que apresentamos como procedemos em nossa análise, considerando os aspectos mencionados em nossa fundamentação teórica. A partir do exposto, analisaremos as atividades dos livros didáticos com foco no ensino de pronomes pessoais e de tratamento, que, nesta pesquisa, são considerados dêiticos pessoais e observaremos se a competência comunicativa é respeitada nas atividades, conforme orientam os PCNs.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter indutivo, pois, para observar as peculiaridades do fenômeno da dêixis nas atividades de análise linguística, partimos de constatações particulares, fornecidas pela teoria de base e buscamos averiguar, no corpus selecionado, se o ensino dos mecanismos dêiticos corrobora com a abordagem teórica na qual nos embasamos.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa descritiva é caracterizada por ser um estudo pormenorizado de fatos e fenômenos de determinada realidade, além disso, acreditamos que esse estudo é de ordem qualitativa, pois o autor acrescenta que uma pesquisa qualitativa tem por objetivo produzir informações novas sobre determinado assunto, por isso, acreditamos que esta pesquisa tem sua análise definida como qualitativa e descritiva, pois foi realizada em cinco manuais didáticos do ensino médio, nos quais investigamos como são tratados os elementos dêiticos pronominais integrados às atividades de análise linguística, considerando como parâmetro a abordagem teórica proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Este estudo increve-se como descritivo, pois descrevemos as orientações teóricas “subjacentes” ao tratamento dos mecanismos dêiticos pronominais presentes nos livros didáticos de ensino médio, considerando, inclusive, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, o caráter descritivo prevalece em nossa investigação, pois, segundo Gil (2008):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno[...]. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (2008,p.28).

Visando demonstrar como o estudo das relações dêiticas se efetiva de maneira integrada à descrição do sistema linguístico e às atividades de análise linguística nos manuais didáticos que são objeto de nossa análise, selecionamos atividades de análise linguística que se concentram no ensino dos mecanismos dêiticos. Nosso foco está restrito à classe dos pronomes pessoais e de tratamento, as quais se ligam aos elementos dêiticos pessoais. Optamos por analisar essa classe gramatical, em vista de sua inerente função referencial, muitas vezes incompreendida pelos alunos do ensino médio.

Como parte da nossa escolha metodológica, focamos nosso trabalho no tratamento dos pronomes que, segundo Benveniste (1976, p.278), são “os dêiticos por natureza” e que, dessa forma, merecem um adequado aprendizado de suas funções.

Durante nossa análise, observamos que a investigação das funções dêiticas nas atividades dos livros didáticos poderia ocorrer com a análise de apenas uma classe de dêiticos, pois obteríamos os mesmos resultados e, que, portanto, não influenciaria nos objetivos da pesquisa averiguar todas as espécies de dêiticos mencionados anteriormente¹³. Dessa forma, optamos por analisar apenas as atividades que tratam dos pronomes pessoais e dos pronomes de tratamento, fixando nosso estudo nos dêiticos pessoais.

Outro motivo que nos levou à análise desses pronomes refere-se às suas inerentes funções enunciativas, com foco nos interlocutores, e o fato, mencionado por Benveniste (1976, p.247), de que os pronomes, assim como os verbos, são as únicas classes de palavras “submetidas às categorias de pessoa”. Como nossa pesquisa não trata das diferentes relações que poderiam existir no ensino de mecanismos dêiticos, nos detivemos aos dêiticos pessoais (seguindo as devidas orientações teóricas), uma vez que, para avaliar como ocorre o ensino dos dêiticos nos livros didáticos não precisamos analisar todas as classes de dêiticos.

Procedemos à coleta de dados através de documentação direta das atividades de análise linguística dos manuais selecionados. Escolhemos cinco manuais, indicados no guia do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2012, que indica os livros mais escolhidos pelos docentes no ano anterior, que formam as seguintes coleções:

1. AMARAL, E; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Língua portuguesa: novas palavras**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2010.
2. BARRETO, R.G. (Org.). **Português: Ser protagonista**. 1.ed. São Paulo: edições SM, 2010.
3. ABAURRE, M.L.M; ABAURRE.M,B,M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**.1.ed. São Paulo: Moderna, 2008.
4. CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
5. TORRALVO, F.I; MINCHILLO, C.C. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

Salientamos que nossa análise registrou 29 ocorrências de atividades de análise linguística abordando o ensino de mecanismos referenciais dêiticos pessoais. Essas atividades

¹³ Sobre os vários mecanismos que funcionam naturalmente como dêiticos nas práticas discursivas, conferir subitem 2.1, no capítulo 2 desta dissertação.

foram catalogadas e codificadas de acordo com a coleção e com a série referente ao volume do livro.

Pudemos observar que em todas as compilações, o conteúdo que nos propomos a analisar ficou restrito aos volumes 1 e 2 de cada coleção, o que nos obrigou a descartar o volume 3, que se destina aos alunos do último ano do Ensino Médio. Dessa forma, não nos detivemos em analisar os manuais destinados à primeira e à segunda séries do Ensino Médio, pois não encontramos atividades que tratam das formas pronominais dêiticas nos livros da última série do ensino.

Consideramos que a análise de atividades de livros didáticos do Ensino Médio contemplada em nossa pesquisa, de modo geral, avaliam as estruturas referenciais dêiticas ensinadas no Ensino Médio, mesmo descartando os livros destinados ao terceiro ano dessa etapa escolar.

Julgamos importante analisar essa etapa da educação, pois nessa fase do ensino básico é fundamental que os alunos compreendam certas estruturas e recursos linguísticos inerentes à língua para que tenham êxito acadêmico, profissional e pessoal, afinal essas estruturas estabelecem relações de coesão e de coerência fundamentais para a construção de sentido dos enunciados.

Quanto à escolha pelos elementos referenciais dêiticos pessoais, justificamos nossa escolha por pesquisar esses elementos, pois identificamos certa deficiência no tratamento desses mecanismos em livros didáticos e quanto à abordagem teórica e o uso nas atividades de análise linguística, fator motivador de nossa opção por este objeto de investigação.

Então unimos, nesta pesquisa, o suporte teórico da Linguística Textual às indicações dos documentos oficiais da educação brasileira (especificamente os PCNs) na análise do tratamento dêitico pronominal em livros didáticos do Ensino Médio que teve como resultado uma reflexão positiva.

A fim de demonstrar os motivos que nos levaram a considerar as observações dos PCNs, descrevemos as características e as principais reflexões que esse documento apresenta sobre o ensino das práticas de análise linguística. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram com a finalidade de unificar o conteúdo no ensino básico brasileiro, suas orientações objetivam direcionar a prática docente sobre as formas de ensinar.

Observar o conteúdo desses documentos no tocante ao ensino de língua portuguesa, mormente, no ensino de elementos pronominais dêiticos, colabora com o objetivo desta pesquisa e nos aponta qual a direção escolhida pelos docentes no trabalho com a língua

materna. Dessa forma, faz-se necessária uma melhor apreciação dos PCNs, a qual segue no tópico posterior.

4.1 Orientações dos documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e foram a grande novidade dessa nova LDB. O objetivo da criação dos parâmetros era tentar padronizar o ensino brasileiro, além de buscar integrar o ensino com a vida prática dos alunos.

Dessa forma, nos anos 1990, o Ministério da Educação lançou os primeiros PCNs, que se detinham às séries iniciais do que hoje conhecemos por ensino fundamental I (1ª a 4ª série). Em 1997, o MEC publicou os parâmetros para as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e, posteriormente, no final da década, apresentou os PCNs para o ensino Médio, que, em 2002, foram acrescidos dos PCNs +, orientações complementares para a educação no nível Médio.

A concepção de educação proposta pela LDB nº 9.394/96 e, conseqüentemente, pelos PCNs considera o educando como centro da ação pedagógica, dessa forma, o professor deve observar as experiências, bem como, aspectos sociais e culturais dos alunos na prática de ensino (BRASIL, 2000, p.16). Considerando essa concepção de ensino dos PCNs, investigamos como eles tratam o ensino de língua portuguesa no nível Médio, sobretudo das estruturas referenciais dêiticas, objeto de estudo desta pesquisa.

Julgamos importante considerar as orientações dos PCNs no tocante ao ensino das estruturas referenciais analisadas nesta pesquisa, pois como parâmetros para o ensino de língua portuguesa, esses documentos podem auxiliar na compreensão das estruturas referenciais dêiticas na construção de sentido dos textos.

Em nossas leituras, observamos que a definição dos elementos referenciais dêiticos, apresentada nos livros analisados, está bem distante da apropriação funcional, reconhecida no uso desses elementos e admitida pelos PCNs; pois observamos que os livros didáticos analisados, em sua maioria, apresentam os elementos referenciais dêiticos com funções, meramente, gramaticais; desprezando um ensino reflexivo sobre as funções que esses elementos adquirem no uso das diversas variedades linguísticas reconhecidas pelos alunos.

Os PCNs indicam que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado na reflexão e no uso para que o aluno possa compreender as ocorrências da língua de forma funcional e não apenas gramatical. O ensino de língua portuguesa está, portanto, embasado no

desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por isso os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o aprendizado da língua materna deve priorizar o aspecto social e interativo da linguagem, que é marcado pelo texto e entendido, pelos PCNs, como fala e discurso. Assim, os PCNs asseveram que:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o contexto entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (BRASIL, 2000, p.18).

Dessa forma, enfatizamos a relevância da análise da competência comunicativa para o campo da Linguística Textual e do ensino de língua portuguesa, pois, de acordo com os próprios documentos oficiais (PCNs), o ensino da língua materna brasileira deve estar associado ao contexto social do aluno, bem como, relacionado com a variedade linguística que o educando reconhece.

Não estamos, com isso, defendendo o desprezo pelo ensino da variedade padrão da língua, mas patrocinando uma abordagem de ensino que respeite as diretrizes oficiais, bem como, que esteja de acordo com a abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto, abordagem que os PCNs já identificam, implicitamente, como adequada para a apreensão do funcionamento da língua pelos alunos.

Dessa forma, os PCNs corroboram com as perspectivas de linguagem ancoradas pela Linguística, em particular, pela Linguística de Texto, na qual se ampara a abordagem sociocognitivo-discursiva, defendida por Cavalcante; Custódio-Filho; Brito (2014) e defendida por nós. Somando-se a isso, amparamo-nos, ainda, na abordagem proposta por Habermas (1989), que defende que a competência comunicativa dos falantes é estabelecida no ambiente sócio-discursivo que envolve o comportamento intersubjetivo dos enunciados.

A união dessas abordagens visa o ensino da língua materna a partir do ponto de vista social, interligando-o ao contexto educacional. Apesar disso, acreditamos que o material didático desenvolvido para os alunos do Ensino Médio da rede pública, em alguns casos, ainda desconsidera ou tangencia esse aspecto da língua, privilegiando o caráter normativo do ensino.

Além de nos pautarmos sob as orientações desses documentos, também analisamos as atividades a partir de três objetivos assumidos por Elísia Paixão Campos (2014) como

elementos fundamentais para construção de uma prática engajada de ensino, os objetivos chamados pela autora de objetivo de ordem prática; objetivo de ordem cultural e objetivo de ordem cognitiva são assumidos nesta pesquisa como critérios de análise das atividades de análise linguística. A seguir apresentamos os critérios apresentados por Campos (2014) e os motivos que nos levaram a considerá-los como importantes para esta pesquisa.

4.2 Critérios de análise

Para catalogar as atividades selecionadas e realizar nossa análise, utilizamos os critérios apresentados por Campos (2014), cujos mecanismos apresentam características de ordem prática, cultural e cognitiva, marcas semelhantes às da abordagem sociocognitivo-discursiva, apontados por Cavalcante (2014), com que nos identificamos.

Campos (2014) propõe um ensino de língua portuguesa que esteja engajado com os aspectos sociocognitivo-discursivos, defendidos pela abordagem da Linguística de Texto. Por isso julgamos esses objetivos pertinentes na análise das atividades que focam no ensino dos elementos referenciais dêiticos, nos livros didáticos que analisamos.

Campos (2014) defende o ensino de gramática na aula de língua portuguesa, mas ela postula que a aula de gramática deve desenvolver a competência comunicativa dos alunos e não se restringir a uma exposição de termos que devem ser decorados. Para a autora, o ensino de gramática deve considerar três objetivos para que possa ser apreendido pelos alunos de forma natural.

É importante salientar que esses critérios estabelecidos por Campos (2014) dialogam com a perspectiva de competência comunicativa em que nos baseamos, encontrada na teoria da ação comunicativa de Habermas (1989), pois este autor acredita que a estabilidade dos sentidos reside em três componentes: “cultura, integração social e pensamento concreto¹⁴”.

As atividades selecionadas foram analisadas conforme critérios estabelecidos por Campos (2014), a autora considera que as atividades de ensino-aprendizagem gramatical devem atender a três objetivos:

- a) Objetivo de ordem prática;

¹⁴ Para Habermas (1989), o sentido é estabelecido através do “mundo vivido”— mencionado e explicado no capítulo 2— o qual é formado pelo aspecto cultural que “corresponde à cultura como o reservatório do saber e conhecimento, a partir do qual os participantes se abastecem de interpretações”, o aspecto social que “corresponde à sociedade como os ordenamentos legítimos a partir dos quais os participantes da comunicação efetivam sua pertença” e o aspecto cognitivo pelo qual “as estruturas cognitivas adquiridas nos processos de socialização se independizam dos conteúdos do saber cultural” (OLIVEIRA, 1996, p.336, 338).

- b) Objetivo de ordem cultural;
- c) Objetivo de ordem cognitiva.

Segundo Campos (2014), o objetivo de ordem prática compreende o aprimoramento do uso da língua nas modalidades oral ou escrita para que o aluno possa utilizar a língua de forma adequada nas mais variadas situações do cotidiano, defende a autora:

Este é um objetivo de ordem prática, isto é, deve se refletir de maneira imediata no desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, evidenciando que o estudo da gramática se apresenta como um recurso auxiliar, de natureza mais sistemática, para iluminar a compreensão a respeito do funcionamento da língua (CAMPOS, 2014, p.17).

O objetivo de ordem prática reflete o aspecto discursivo, defendido pela abordagem da Linguística de Texto na qual nos amparamos, pois trata do funcionamento da língua, respeitando suas variedades, buscando desenvolver a capacidade do aluno de produzir e interpretar textos, “evidenciando que o estudo da gramática se apresenta como um recurso auxiliar, de natureza mais sistemática, para iluminar a compreensão a respeito do funcionamento da língua”. Além disso, esse critério está tacitamente relacionado com a noção de competência comunicativa defendida nos PCNs, documento no qual também nos baseamos em nossa análise.

O Objetivo de ordem cultural, para Campos (2014), está ligado à necessidade de relacionar aspectos que formam a identidade cultural dos sujeitos e a língua brasileira, para ela esse critério refere-se:

A constituição da língua como sistema, o seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e a sua distribuição geográfica no mundo são conteúdos que podem ser tratados visando a esse objetivo. É preciso que as instituições escolares brasileiras se voltem para a tarefa de fortalecer os laços culturais que nos constituem como povo (CAMPOS, 2014, p.18).

Esse critério relaciona-se com o aspecto social, que também é defendido pela abordagem da Linguística Textual. O aspecto cultural/social é, reconhecidamente, uma circunstância que não pode ser deixada de lado no ensino de língua portuguesa. O componente cultural e o respeito a ele são fundamentais para a compreensão do funcionamento da língua.

O terceiro critério, de ordem cognitiva, está voltado para o pensamento reflexivo que o aluno pode desenvolver na apreensão do conhecimento gramatical, por isso ele nos interessa

de forma especial, pois mantém relação estreita com os processos de referenciação, sobretudo a dêixis, elemento que pesquisamos com maior ênfase neste trabalho.

A aprendizagem efetiva, como se sabe, decorre do ato de pensar. Quando o professor define sua proposta pedagógica tendo em mente o objetivo de desenvolver habilidades intelectuais do aluno, passa a se preocupar com o fato de que, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, deve criar espaços para que o aluno esteja sempre pensando e construindo o seu próprio saber (CAMPOS, 2014, p.19).

A análise dos dados (atividades) desta pesquisa atende nossas expectativas, pois pelos critérios de Campos (2014), observamos, ainda, que as atividades não desprezaram o aspecto normativo, que, para a autora, não devem ser esquecidos. Campos (2014) está sempre preocupada em fazer com que os alunos apreendam a gramática, mas pelo seu funcionamento, reconhecendo os diversos usos que os elementos apresentam em cada contexto, o que coaduna com o que defendemos nesta pesquisa: um ensino de estruturas gramaticais engajado com outros aspectos funcionais da linguagem que, também, são importantes no aprendizado dos mecanismos referenciais dêiticos pesquisados.

Os critérios defendidos por Campos (2014) relacionam-se com o viés sociocognitivo que define os processos de referenciação, como salientam Mondada e Dubois (2003):

[...] Ao nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos não são dados segundo as “propriedades intrínsecas do mundo”, mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos (2003, p.35).

Assim, para Campos (2014), o aprendizado de estruturas gramaticais está veiculado com aspectos sociais e cognitivos, bem como para Mondada e Dubois (2003), a apreensão dos mecanismos referenciais só será estabelecida se for compreendida como um processo sociocognitivo dinâmico. Acreditamos, com isso, que os critérios de análise de Campos (2014) relacionam-se com a abordagem sociocognitivo-discursiva e, dessa forma, foram muito importantes na análise das atividades que selecionamos. Uma vez que, nossa análise foi realizada com base nesses critérios que dialogam com as abordagens linguísticas defendidas por nós.

4.3 Apresentação do corpus

Nesta pesquisa, analisamos atividades que se caracterizam como atividades de análise linguística. Segundo Geraldí (1999), as atividades de análise linguística relacionam os

aspectos estruturais da língua com as propostas indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o autor:

A reflexão linguística, terceira prática apontada [pelos PCNs], se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar compreensão dos sentidos veiculados pelo texto e, à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa (GERALDI, 1999, p. 66).

Assim, as atividades de análise linguística não consideram apenas o caráter, meramente gramatical consideram, também, a subjetividade, a interação do sujeito (aluno) com o mundo que o acolhe, bem como, com as práticas compartilhadas por esse sujeito nesse mundo. Não consideramos, portanto, que atividades meramente gramaticais, vazias de sentido sociointerativo, possam contribuir com a construção do saber e com o aprendizado do sujeito.

Para realizar este trabalho foram contabilizadas 29 atividades de análise linguística dos livros didáticos referentes à primeira e à segunda séries do ensino médio. Ressaltamos que, devido à divisão didática estabelecida pelos livros, como já explicitamos, analisamos apenas os volumes 1 e 2 de cada coleção, que correspondem ao primeiro e ao segundo ano do ensino médio, respectivamente. Assim, observamos as atividades de análise linguística referentes aos volumes das séries iniciais do Ensino Médio, uma vez que os livros dedicados a terceira série dessa etapa escolar não fazem referência ao tema pesquisado.

As atividades analisadas foram codificadas com o objetivo de identificar a coleção didática a que cada atividade os volumes fazemos referência na análise, dessa forma, cada atividade está relacionada a um código da coleção e à série (referente ao volume 1 ou 2) por nós catalogado. No quadro a seguir, visualizamos a codificação do corpus para melhor compreensão dessa fase da pesquisa.

| COLEÇÃO | CÓDIGO PARA AS COLEÇÕES | CÓDIGO DO VOLUME/SÉRIE | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|---------------|
| Português: Contexto, interlocução e sentido. | Coleção 1 | 1ª Série A | 2ª Série B |
| Língua Portuguesa: Novas Palavras. | Coleção 2 | | |
| Português e Linguagens | Coleção 3 | | |

| | | | | |
|-----------------------------|-----|-----------|--|--|
| Português: Protagonista. | Ser | Coleção 4 | | |
| Linguagem movimento. | em | Coleção 5 | | |

Para marcarmos cada exemplar de atividade analisado, construímos uma codificação que tem a seguinte configuração: Coleção + um número que atribuímos à coleção analisada (catalogamos as coleções em ordem crescente de 1 a 5, aleatoriamente¹⁵); seguidos pelas letras A e B do alfabeto, que representam os volumes da 1ª série do Ensino Médio e da 2ª série do Ensino Médio, respectivamente; número do exemplo no corpus, catalogado em ordem crescente aleatoriamente.

Utilizamos esse processo de codificação, pois, de acordo com Souza (2014, p. 2), “podemos dividir o corpus das pesquisas qualitativas em numéricos e não-numéricos, no caso destes há preferência para um tratamento taxionômico, pois, dessa forma, a pesquisa se torna mais organizada e padronizada no meio científico”.

Quanto à codificação das séries dos volumes de cada coleção, são representadas pela letra A do nosso alfabeto as atividades do volume que atende a primeira série do ensino Médio e a letra B, as atividades do volume que atende a segunda série do Ensino Médio.

Quanto aos critérios de análise, observamos a distinção realizada por Campos (2014), conforme mencionado, anteriormente, esses critérios estabelecem relação com o suporte teórico de nossa pesquisa.

É importante ressaltarmos que, embora tenhamos nos pautado nesses critérios de Campos (2014), também observamos se nas atividades selecionadas prevalecia o caráter normativo no ensino dos pronomes pessoais, pois este é um de nossos objetivos de pesquisa. Em busca de verificarmos esse objetivo, seguimos as orientações de Campos (2014), para quem as atividades de língua portuguesa devem ser planejadas de acordo com os seguintes questionamentos:

- O que se pretende com tal atividade?
- É assim que o uso da língua acontece?
- Se não acontece assim, qual é o meu objetivo com essa atividade?
- Quero com ela que os alunos apenas internalizem um determinado paradigma gramatical (o dos pronomes pessoais, por exemplo)? [...]
- Os alunos estão aprendendo a pensar sobre os usos da língua nos textos?

¹⁵Utilizamos o termo *aleatoriamente* para indicar que não seguimos um critério de privilégio para numerar as coleções analisadas, buscando codificá-las de forma imparcial, para evitar, tão somente, valoração em termos de a melhor ou a pior para o ensino dos mecanismos dêiticos. Nossa intenção é analisar a posição dos autores dos livros didáticos frente às teorias que caracterizam as funções dos usos dos dêiticos.

Os usos da língua falada ou de outras variedades linguísticas também estão sendo considerados em sala de aula? (CAMPOS, 2014, p.96).

Ressaltamos que essas indagações da autora compõem os objetivos que ela formulou como integrantes de uma boa atividade de análise linguística e, dessa forma, essas orientações estão inseridas na análise das atividades no tocante à abordagem de ensino assumida pelos autores dos livros. Dessa forma, nos pautamos nesses questionamentos para aprimorar as atividades que não apresentavam uma abordagem sociocognitivo-discursiva, destoando, portanto, não apenas dos critérios de análise, mas também das indicações de ensino mencionadas pelos PCNs.

Segundo Campos (2014), o ensino de gramática deve estar articulado com objetivos que estimulem o conhecimento através dos princípios de ordem prática, cultural e cognitivo. A autora acredita que esses princípios orientam as habilidades e estimulam a competência comunicativa dos alunos, devendo, portanto, ser contemplados nas atividades de análise linguística, a fim de desenvolver a habilidade linguística dos educandos.

A partir dessa relação estipulada por Campos (2014), baseamos nossa análise nesses princípios mencionados pela autora, os quais selecionamos como nossos critérios de análise. Para complementar nossa análise, incluímos outro critério para verificar a preocupação dos autores das coleções com o aprendizado da norma culta do português brasileiro.

Resolvemos incluir esse critério para relacioná-lo com os princípios mencionados por Campos (2014), pois não defendemos que o ensino da norma culta seja esquecido ou negligenciado nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos ser possível relacionar a função gramatical das formas dêiticas pronominais com os aspectos sociais, cognitivos e discursivos inerentes a esses elementos e que se ligam aos objetivos (ordem prática, cultural e cognitiva) assumidos por Campos (2014) para orientar as atividades de análise linguística.

Para garantir um tratamento científico aos dados coletados, seguimos as orientações metodológicas de Souza (2014) e criamos um quadro com os critérios de análise e os exemplares catalogados e codificados do corpus. Esse quadro apresenta cada exemplar analisado de acordo com os critérios utilizados, dessa forma, estão expostos no quadro os critérios de Campos (2014) e um que julgamos fundamental para esta pesquisa que aborda as atividades segundo sua funcionalidade enfaticamente normativa ou discursiva.

Os critérios de análise, evidenciados em nossa fundamentação teórica, atribuem aos elementos dêiticos função discursiva importante para a construção de sentido dos textos, dessa forma, nossa análise foi organizada segundo os critérios de Campos (2014), pois, como

mencionamos, eles apresentam relação com a perspectiva teórica defendida por este trabalho. Apresentamos a seguir esse quadro que construímos para preencher com os resultados de nossa pesquisa (expostos no próximo capítulo, intitulado Atividades de análise linguística: como os livros didáticos tratam o fenômeno dêitico).

| Atividade | | Critério de ordem prática | Critério de ordem cognitiva | Critério de ordem cultural | Critério de ordem normativa |
|-----------|---------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1 | COLEÇÃO1_B1 | | | | |
| 2 | COLEÇÃO1_B2 | | | | |
| 3 | COLEÇÃO1_B3 | | | | |
| 4 | COLEÇÃO1_B4 | | | | |
| 5 | COLEÇÃO1_B5 | | | | |
| 6 | COLEÇÃO 2_B6 | | | | |
| 7 | COLEÇÃO 2_B7 | | | | |
| 8 | COLEÇÃO 2_B8 | | | | |
| 9 | COLEÇÃO 2_B9 | | | | |
| 10 | COLEÇÃO 2_B10 | | | | |
| 11 | COLEÇÃO 2_B11 | | | | |
| 12 | COLEÇÃO 2_B12 | | | | |
| 13 | COLEÇÃO 3_B13 | | | | |
| 14 | COLEÇÃO 3_B14 | | | | |
| 15 | COLEÇÃO 3_B15 | | | | |
| 16 | COLEÇÃO 3_B16 | | | | |
| 17 | COLEÇÃO 3_B17 | | | | |
| 18 | COLEÇÃO 3_B18 | | | | |
| 19 | COLEÇÃO 3_B19 | | | | |
| 20 | COLEÇÃO 3_B20 | | | | |
| 21 | COLEÇÃO 4_A21 | | | | |
| 22 | COLEÇÃO 4_A22 | | | | |
| 23 | COLEÇÃO 4_B23 | | | | |
| 24 | COLEÇÃO 4_B24 | | | | |
| 25 | COLEÇÃO 4_B25 | | | | |
| 26 | COLEÇÃO 4_B26 | | | | |
| 27 | COLEÇÃO 5_B27 | | | | |
| 28 | COLEÇÃO 5_B28 | | | | |
| 29 | COLEÇÃO 5_B29 | | | | |

O quadro apresenta as 29 atividades que analisamos e os critérios pelos quais nos pautamos, salientamos que esses critérios foram utilizados por julgarmos que eles coadunam com a perspectiva teórica na qual nos embasamos. No quadro, as atividades estão representadas pelo código anteriormente explicado e cada coluna representa um critério no qual nossa análise se baseou. Em nossos resultados, preenchemos o quadro a partir dos dados obtidos em nossa análise e marcamos com a letra X na coluna dos critérios que foram encontrados naquele exemplar do corpus, delimitado pelas linhas da coluna, caso o critério não tenha sido contemplado plenamente no exemplar da coluna, o número zero (0) será utilizado para indicar a ausência desse critério no item analisado.

A seguir apresentamos os dados obtidos de nossa análise, de acordo com cada critério estabelecido.

5 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS TRATAM O FENÔMENO DÊITICO

Nesta pesquisa, nos propusemos a analisar cinco manuais didáticos, mencionados anteriormente. Neste capítulo, apresentamos nossas considerações acerca da análise realizada nessas coleções, expomos nosso julgamento realizado a partir dos objetivos e das hipóteses que nos levam a afirmar a importância desta investigação para a linguística e para o meio escolar, pois compreender como ocorrem as relações cognitivas e sociais que envolvem o fenômeno da dêixis é fundamental para leitores e escritores proficientes, o que é indispensável para alunos do nível médio, para quem se destinam as coleções analisadas.

Como citado anteriormente, os livros analisados são direcionados ao primeiro e ao segundo anos do Ensino Médio e as atividades examinadas se reportam ao tratamento dos dêiticos pessoais, os quais, nesta pesquisa, estão divididos nas classes de pronomes pessoais e pronomes de tratamento¹⁶. Portanto, nossa análise é composta pelas coleções Português: Contexto, interlocução e sentido; Língua Portuguesa: Novas Palavras; Português e linguagem; Português: Ser Protagonista; Linguagem em movimento. Dessa forma, iniciamos nossas considerações a respeito dos critérios que orientaram nossa análise.

A análise pode ser visualizada no seguinte quadro, que expõe uma síntese de nossa análise, em que as atividades de análise linguística (indicadas nas linhas do quadro) foram avaliadas conforme os critérios de análise (indicados nas colunas do quadro):

| Atividade | Critério de ordem prática | Critério de ordem cognitiva | Critério de ordem cultural | Critério de ordem normativa |
|------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1 COLEÇÃO1_B1 | X | X | X | 0 |
| 2 COLEÇÃO1_B2 | X | X | X | 0 |
| 3 COLEÇÃO1_B3 | X | X | X | 0 |
| 4 COLEÇÃO1_B4 | X | 0 | X | X |
| 5 COLEÇÃO1_B5 | X | X | 0 | X |
| 6 COLEÇÃO 2_B6 | X | X | X | X |
| 7 COLEÇÃO 2_B7 | 0 | X | X | X |
| 8 COLEÇÃO 2_B8 | X | X | X | X |
| 9 COLEÇÃO 2_B9 | X | X | X | 0 |
| 10 COLEÇÃO 2_B10 | X | X | 0 | 0 |
| 11 COLEÇÃO 2_B11 | X | 0 | 0 | X |
| 12 COLEÇÃO 2_B12 | X | X | 0 | X |
| 13 COLEÇÃO 3_B13 | X | 0 | 0 | X |
| 14 COLEÇÃO 3_B14 | X | X | X | X |

¹⁶ Ver tópico 1.3 desta dissertação, sobre a opção de tratar os dêiticos sociais como elementos metonímicos dos dêiticos pessoais.

| | | | | | |
|----|---------------|---|---|---|---|
| 15 | COLEÇÃO 3_B15 | X | 0 | X | X |
| 16 | COLEÇÃO 3_B16 | X | X | X | X |
| 17 | COLEÇÃO 3_B17 | X | X | X | X |
| 18 | COLEÇÃO 3_B18 | X | 0 | 0 | X |
| 19 | COLEÇÃO 3_B19 | X | 0 | 0 | X |
| 20 | COLEÇÃO 3_B20 | X | X | X | X |
| 21 | COLEÇÃO 4_A21 | X | X | X | 0 |
| 22 | COLEÇÃO 4_A22 | X | X | X | 0 |
| 23 | COLEÇÃO 4_B23 | 0 | X | X | 0 |
| 24 | COLEÇÃO 4_B24 | X | X | X | X |
| 25 | COLEÇÃO 4_B25 | X | X | X | 0 |
| 26 | COLEÇÃO 4_B26 | X | X | X | X |
| 27 | COLEÇÃO 5_B27 | X | 0 | 0 | X |
| 28 | COLEÇÃO 5_B28 | 0 | 0 | 0 | X |
| 29 | COLEÇÃO 5_B29 | 0 | 0 | 0 | X |

Para compreensão dessa tabela, devemos considerar que cada atividade, apresentada nas linhas da tabela, é identificada por um código e foi analisada de acordo com os critérios destacados nas colunas da tabela. A letra X, nas linhas que identificam as atividades, demonstra que a atividade apresentou o critério de análise destacado em alguma das colunas correspondentes aos critérios, o numeral 0, por sua vez, na linha, indica que o critério não foi encontrado na análise da atividade.

Através do quadro, podemos observar que algumas coleções apresentam maior número de atividades que tratam dos pronomes pessoais e de tratamento, apesar disso, nem todas as coleções, em suas atividades, aborda a reflexão no uso da função dêitica desses pronomes, característica do critério de ordem cognitiva. É possível notar, ainda, que outros critérios são priorizados, como os de ordem prática e de ordem normativa.

Outra conclusão que se pode chegar após a leitura da tabela é que os critérios de análise não são estanques nas atividades, ou seja, as atividades mesclam seus objetivos, em sua maioria, com mais de dois critérios, o que nos possibilitou concluir que as atividades buscavam relacionar outros aspectos das funções dêiticas, oferecendo a possibilidade de alunos e professores refletirem sobre a função dos mecanismos dêiticos em diferentes contextos, não apenas em contextos formais. Ainda assim, encontramos exemplares que privilegiaram o caráter meramente gramatical dos pronomes, desconsiderando suas funções sociocognitivo-discursivas.

Apresentamos nossos resultados através dos critérios de análise que compõem as colunas da tabela acima explicitada. Dessa forma, pretendemos demonstrar como cada critério pode contribuir para a compreensão dos elementos dêiticos e de suas funções intersubjetivas, que apontam os participantes do discurso e contribuem para a construção dos sentidos dos textos.

Analizamos cada critério, segundo os objetivos de Campos (2014), em todas as atividades de todas as coleções selecionadas e apresentamos os exemplos com os resultados mais substanciais da proposta didática de cada livro, conforme as seguintes coleções:

1. ABAURRE, M.L.M; ABAURRE.M,B,M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**.1.ed. São Paulo: Moderna, 2008.
2. AMARAL, E; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Língua portuguesa: novas palavras**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2010.
3. CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
4. BARRETO, R.G. (Org.). **Português: Ser protagonista**. 1.ed. São Paulo: edições SM, 2010.
5. TORRALVO, F.I; MINCHILLO, C.C. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010

5. 1 Critério de análise: Ordem prática

Como mencionamos no item 4.2 deste trabalho, Campos (2014) define o critério de ordem prática como um objetivo que deve orientar as atividades de análise linguística visando à reflexão e à capacidade do aluno de produzir e interpretar textos orais e escritos, de modo a levá-lo a compreender os mais diversos usos dos elementos gramaticais no funcionamento da linguagem.

Relacionamos esse critério com a proposta de Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014) que definem os elementos dêiticos a partir do “vínculo entre o contexto e a situação enunciativa” (p.85). Acreditamos que há uma relação entre a dependência dos elementos dêiticos com a situação enunciativa e o critério de ordem prática, que estabelece uma ligação entre a compreensão dos elementos gramaticais e o contexto em que são utilizados.

Em nossa análise encontramos atividades que utilizaram esse critério para apresentar as funções dos mecanismos dêiticos pronominais pesquisados (pronomes pessoal e de tratamento), o quadro abaixo expõe as atividades que articularam esse critério com o ensino dessas formas pronominais, bem como, demonstra que o ensino das funções dêiticas articuladas com o critério de ordem prática, defendido por Campos (2014), ocorre com mais ênfase na segunda etapa do ensino médio.

| Critério de ordem prática | Atividades | |
|----------------------------------|-------------------|-----------------|
| 25 atividades | 1ª série | 2ª série |
| | 2 | 23 |

Na análise desse critério, conforme o quadro acima, encontramos vinte e cinco atividades relativas à temática de nossa investigação (pronomes pessoais e pronomes de tratamento), cujas atividades estão expostas no volume dois de todas as coleções e apenas duas no volume um da coleção **Português: ser protagonista**, esse fato nos suscitou uma indagação: Por que as atividades que se relacionam com o assunto pronomes pessoais e de tratamento não são apresentadas em todos os volumes indicados para a primeira etapa do ensino médio? Acreditamos que essa pergunta pode suscitar outros trabalhos na área, ampliando as pesquisas que investigam a relação do ensino com as funções referenciais dos elementos dêiticos.

Outro dado interessante que colhemos da análise, com relação a este critério, contraria uma de nossas hipóteses, pois julgávamos que encontraríamos mais atividades que privilegiassem a abordagem normativa, gramatical. Conforme Campos (2014), o critério de ordem prática contribui para aprimorar o desempenho linguístico do aluno nos mais diversos contextos de uso, ou seja, segundo a autora, o critério de ordem prática favorece no aluno o reconhecimento dos usos das formas linguísticas de acordo com os contextos, assim, o critério de ordem prática não enfatiza o ensino de uma variedade da língua, mas enseja que o usuário da língua possa ter competência para reconhecer a variedade linguística mais apropriada para o contexto em que está inserido.

Uma de nossas hipóteses apontava para a ênfase do ensino da norma gramatical, deixando no esquecimento outros usos dos elementos linguísticos, no entanto, o critério de ordem prática privilegia aspectos relacionados com os aspectos sociocognitivo-discursivos, defendidos pela abordagem teórica da Linguística de textos e, como notamos, apenas quatro atividades de nosso corpus não abordam o critério de ordem prática.

Das vinte e cinco atividades avaliadas, apenas quatro não enfatizam esse aspecto. Ainda assim, podemos observar que algumas atividades analisadas, utilizam o critério de

ordem prática de forma interessante: para inserir o aspecto gramatical das formas dêiticas. Acreditamos que as coleções reconhecem que é necessário apreender o contexto para identificar as diversas funções dos mecanismos dêiticos, sem descuidar do ensino da norma gramatical, permitindo que os alunos tenham acesso a outras funções dos elementos dêiticos, não apenas o aspecto normativo, que poderia prevalecer em alguns itens da atividade. Louvamos essa iniciativa dos autores, pois não defendemos o aprendizado das funções dêiticas isolado do conhecimento pragmático que esses elementos suscitam.

Apresentamos a seguir um exemplo desse fenômeno que ocorre em parte de nosso corpus: o critério de ordem prática, que prevalece na atividade, é respeitado e auxilia na compreensão de funções que envolvem o caráter normativo da língua. Julgamos que essa maneira de construir a atividade une a abordagem sociocognitivo-discursiva da linguística textual com o objetivo de ordem prática sugerido por Campos (2014) nas atividades de análise linguística.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do volume dois da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido**. Essa coleção foi catalogada em nosso corpus como coleção 1, a atividade que nos referimos a seguir é indicada para alunos do segundo ano do Ensino Médio. A atividade aborda o assunto variação linguística e utiliza as diversas formas de uso do pronome pessoal para refletir sobre os contextos em que essas formas podem ser utilizadas. Em pelo menos um item da atividade é possível notar a evidência dada para o fato de que este é apenas uma das prováveis variações que a língua portuguesa sofre. Observemos a atividade retirada do LD em questão:

Figura 1 COLEÇÃO1 _B3.

» O anúncio publicitário abaixo serve de base para a questão 7.

Nem vai dar tempo de sentir saudade do seu carro. Você vai ver ele todos os dias.

IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1673, 23 out. 2001.

Chegou Oficina On-line. Agora você acompanha pela Internet, foto por foto, o conserto do seu carro na oficina. Entre no site, digite a placa e acompanhe o conserto do seu carro em uma das nossas oficinas especiais, verificando as fotos de cada etapa do conserto, desde a entrada até a entrega do veículo, com comentários atualizados. O serviço está disponível no estado de São Paulo e nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte. E, breve, nas demais regiões do país. Mas não precisa ter pressa. Nem em foto a gente quer ver o seu carro na oficina. Consulte o seu corretor ou ligue 0800 164444.

7. No anúncio apresentado, o enunciado que aparece ao lado do anjo apresenta um pronome utilizado inadequadamente do ponto de vista da gramática normativa. No caderno, transcreva a passagem em que essa inadequação ocorre.

- Qual seria, de acordo com a gramática normativa, a forma adequada de redigir essa passagem?
- Por que o uso desse pronome, no anúncio, é inadequado de acordo com a norma culta?
- Considerando o uso que os falantes fazem da língua, como poderia ser explicadas a forma e a colocação do pronome nesse anúncio?

Fonte: Coleção 1: Português: contexto, interlocução e sentido.

A atividade pretende se desenvolver em um contexto de uso da língua, para isso emprega um gênero muito comum no cotidiano dos falantes: o anúncio publicitário. Isso nos leva a inferir que a intenção dos autores do livro é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, através de um gênero conhecido pelos alunos e reconhecido como uma prática sociocultural, nesse caso, representado pelo gênero anúncio, essa característica da atividade é

estabelecida com base nos pressupostos dos PCNs de língua portuguesa, que orientam as atividades de reflexão linguística e indicam que elas estejam embasadas e contextualizadas com gêneros acessíveis ao público ao qual se destina (BRASIL, 2000, p.15).

A atividade visa a alertar os alunos sobre a utilização do pronome pessoal de terceira pessoa e a adequação das formas reta e oblíqua, que podemos observar no no item **a** da questão, o que nos leva a inferir que o objetivo da atividade é marcar os contextos nos quais as formas pronominais tônicas e átonas ocorrem, segundo a gramática normativa.

Por isso, julgamos que essa atividade utiliza o critério de ordem prática mencionado por Campos (2014), dado que para a autora o critério de ordem prática enfatiza os diferentes contextos em que podemos utilizar as modalidades de uso oral e escrita, cuja reflexão parece ser o foco da questão, já que somente o item **c** demonstra outra preocupação de ordem gramatical, que se relaciona com a função do pronome pessoal *ele* em diferentes contextos sociodiscursivos.

Com relação às características dêiticas, observamos que é mencionada apenas nos dois últimos itens uma preocupação com os falantes e suas posições na cena enunciativa, assim enfatizando as “instâncias produtoras do discurso” (SAMPAIO, p.1338, 2010) característica dos aspectos metadiscursivos dos pronomes dêiticos observados.

Com isso, defendemos que o aspecto metadiscursivo ganha espaço nessa atividade, pois o gênero em que se apoiam as questões busca uma integração entre o enunciador e o enunciatário, o aspecto metadiscorso dos pronomes pessoais nos parece ainda mais evidente na questão seguinte da mesma coleção:

Figura 2: COLEÇÃO1_B1.

Atividades

» A tira abaixo serve de base para as questões 1 e 2.

SHORT CUTS

Caco Galhardo



◀ GALHARDO, Caco. Short Cuts. Folha de S. Paulo. São Paulo: 20 maio 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f32005200502.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2008.

1. A tira apresenta uma cena na vida de um casal. Descreva brevemente no caderno o que está acontecendo.
2. Há, no texto, várias ocorrências de pronomes pessoais. Transcreva-os no caderno.
 - a) O uso dos pronomes de 1ª pessoa, associado ao verbo *aguentar*, indica um pressuposto sobre a personalidade da personagem masculina. Que pressuposto é esse e de que forma o uso dos pronomes contribui para explicitá-lo?
 - b) A fala do homem é apresentada como um “argumento” para que a mulher não vá embora. O uso de um determinado pronome, porém, revela por que esse “argumento” é absurdo. Transcreva esse pronome no caderno e explique por que o “argumento” apresentado pode ter o efeito contrário do pretendido.

Fonte: Coleção 1: Português: contexto, interlocução e sentido.

Observamos que esta atividade demonstra maior preocupação com a função dêitica assumida pelos pronomes pessoais de primeira pessoa. A questão traz uma tira em quadrinhos, que serve para contextualizar a atividade, e apresenta um casal, cuja esposa demonstra desinteresse na relação, pois está saindo de casa. Diante da cena, o marido fala: “Você não me aguenta mais? Pois nem eu me aguento, mas mesmo assim continuo aqui, comigo!”.

A atividade pede para que os alunos demonstrem como o uso do pronome pessoal de primeira pessoa pode auxiliar na compreensão do enunciado, pois é solicitado aos alunos que eles indiquem qual característica da personalidade masculina fica mais evidente com o uso do pronome mencionado, acreditamos que a forma pronominal *eu* destaca o machismo do falante com um teor egoísta, que é enfatizado na sentença seguinte: “mas mesmo assim continuo aqui, comigo!”.

Podemos inferir essa interpretação a partir do contexto em que os mecanismos pronominais foram utilizados e também pela força ilocucional que existe nessas formas, dentro desse contexto — a briga do casal. No segundo item da questão o teor ilocucional

ganha ênfase, uma vez que a questão visa destacar a função argumentativa subjacente às formas dêiticas. O caráter metadiscursivo das formas dêiticas também é destacado na tirinha, uma vez que o uso dos pronomes estabelecem as instâncias produtoras do discurso, bem como, os mecanismos dêíticos, sobretudo na fala da personagem masculina, que são utilizados para compor uma linha argumentativa do discurso do falante.

Portanto a atividade reflete sobre o uso dos mecanismos dêíticos e de suas funções dependentes do caráter prático em que os falantes estão inseridos. Assim, essa atividade intenta desenvolver a competência comunicativa dos falantes, através do contexto e de práticas que desenvolvam a reflexão sobre o aprendizado das formas pronominais dêiticas em contextos de uso.

Salientamos que, apesar de a coleção citada não tratar dos aspectos sociocognitivo-discursivos dos dêíticos pronominais nos livros de primeiro e terceiro anos, julgamos que no livro indicado para o segundo ano, a temática dos pronomes pessoais é abordada de forma coerente com o que pontua a abordagem sociocognitivo-discursiva, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), bem como estabelece atividades que privilegiam o critério de ordem prática, já que a maioria das atividades não enfatiza o teor, meramente, normativo das formas dêiticas pronominais, ao contrário, busca levar o aluno a refletir sobre outros aspectos dessas formas pronominais, como o teor argumentativo e metadiscursivo.

Notamos, inclusive, pertinente que alguns itens de algumas atividades, como os itens **a** e **c** da atividade representada na imagem 1, tratem do caráter normativo das formas pronominais, visto que essa é uma variação da língua necessária em muitos contextos para os alunos, não apenas em sua vida escolar, pois certamente a variedade culta da língua será uma necessidade constante na vida desses indivíduos para além do universo escolar, como no ambiente de trabalho ou no meio acadêmico, caso os alunos optem por seguirem seus estudos em cursos de nível técnico ou superior.

Observar o aspecto culto da língua é uma prática da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido** que demonstra a preocupação dos autores com a competência gramatical, mencionada pelos PCNs fato que, para nós, também contribui para a boa avaliação do livro nesta pesquisa.

O critério de ordem prática foi encontrado na maioria das atividades e de todas as coleções a que mais apresentou atividades, enfatizando esse critério, foi a coleção 3 **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática** da editora Saraiva. Por isso apresentamos algumas atividades dessa coleção para demonstrar como os autores

articulam o critério de ordem prática de Campos (2014) com as funções sociocognitivo-discursivas dos dêiticos pronominais.

Nesta coleção também não encontramos atividades sobre o uso dos pronomes pessoais ou de tratamento nos livros da 1ª série do Ensino Médio, assim como na maioria das coleções analisadas a coleção **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática** volta o conteúdo de pronomes pessoais e de tratamento para a segunda etapa do Ensino Médio.

A atividade que selecionamos para demonstrar como a articulação das funções sociocognitivo-discursivas das formas dêiticas pronominais se relaciona com o critério de ordem prática, defendido por Campos (2014), também apresenta aspectos que visam orientar os alunos sobre a importância de reconhecer um contexto e adaptar os elementos discursivos à cena enunciativa.

A imagem da atividade que selecionamos apresenta dois exercícios; no primeiro é abordada, pelos autores da coleção, a variação padrão da língua, poderíamos imaginar que esse seria o único objetivo da atividade, mas em cinco itens da questão os autores esperam que o aluno reconheça o uso informal dos pronomes pessoais para, posteriormente, se necessário, reescrever as sentenças adequando-as para a variedade padrão da língua.

Figura 3: Coleção 3_B13

Exercícios

1. Identifique as frases em que o pronome está empregado em desacordo com a variedade padrão da língua. Em seguida, reescreva-as, adequando-as a essa variedade.
 - a) Fiquei tão brava que mandei ele sair da sala imediatamente.
 - b) Quando saíres, avisa-nos que iremos com você.
 - c) Preciso encontrar-me com você ainda hoje.
 - d) Não vá, por favor, preciso falar com o senhor.
 - e) Se você sair, leve com você o cachorro.

2. Leia este poema, de Mário Quintana:

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

(Nova antologia poética. São Paulo:
 Globo. © by Elena Quintana.)

 - a) Em que pessoa o eu lírico trata a mulher amada?
 - b) Se ele optasse por tratar a amada por *você*, em que pessoa deveriam estar os verbos?
 - c) Em um dos versos do poema, um pronome substitui toda uma oração. Indique o verso em que isso ocorre.
 - d) Explique a concepção de vida e de amor do eu lírico no último verso.

96

Fonte: Coleção 3: Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática.

Assim como na atividade representada na imagem 1, comentada acima, o reconhecimento do contexto de uso das formas pronominais é o ponto de partida para que os alunos possam compreender as funções dos elementos dêiticos em contextos mais formais, como os que exigem o uso da variedade padrão da língua. Com isso, os autores da coleção 3 tratam do critério de ordem prática, definido por Campos (2014), pois há, em suas atividades, preocupação com a compreensão, pelos alunos, das funções dos mecanismos dêiticos pronominais em diversas situações de interação.

Essa preocupação com a situação enunciativa, apresentada pela atividade da imagem 3, demonstra que existe, ainda, uma tentativa de inserir na atividade uma abordagem que respeite os traços sociais presentes no uso dos elementos dêiticos pronominais, pois verificamos no item **d** da atividade que o aluno precisa reconhecer um contexto social mais formal, em que haja uma hierarquia social para descobrir que o item não apresenta incoerência com a prática, já que notamos, pelo contexto formal da sentença, ser necessária a

aplicação da forma *Senhor*, evidenciando a demonstração de respeito pelo enunciador no uso dessa forma pronominal dêitica.

Apesar de a questão contribuir para o desempenho do aluno tanto na modalidade escrita, como na oral e, dessa forma, acatar o critério de ordem prática em seu objetivo, acreditamos que a atividade poderia ter utilizado apenas sentenças escritas na variedade informal da língua e requerido aos alunos à reescrita na variedade formal, pois a questão, ao mesclar as duas formas nos itens, pode colaborar para gerar confusão na compreensão do aluno.

Esse embaraço no uso das modalidades formal e informal da língua pode ocorrer no momento em que o aluno precisar reconhecer uso adequado das formas pronominais pelo contexto, sobretudo em contextos mais formais, já que a utilização das formas pronominais de tratamento em contextos coloquiais é realizada pelos alunos em seu dia a dia, como, por exemplo, no trato com os pais ou com os próprios professores sendo, portanto, fundamental que os alunos apreendam a desenvolver o uso de outras funções dessas formas.

No caso da atividade da imagem 3, outro fator nos chama atenção e diz respeito à relação de hierarquia linguística estabelecida pelos pronomes de tratamento, o que fica ainda mais evidente, pois o exercício não explica de forma clara a relação estabelecida com a forma “*você*” ora tratando-a como pronome pessoal (como na atividade); ora tratando-a como pronome de tratamento (como no quadro desenvolvido pelos autores do livro e exposto na imagem 4); por isso julgamos pertinentes as considerações de Lyons ([1995], 1997) que credita às formas dêiticas uma função primária e secundária:

Por exemplo, os pronomes de primeira pessoa e de segunda [...] são puramente dêiticos: referem-se ao agente da locução e ao destinatário, sem transmitir informação adicional alguma sobre eles. Mas, os pronomes de terceira pessoa, ao contrário, são dêiticos impuros (LYONS, ([1995], 1997, p. 332, tradução nossa)¹⁷.

Assim, em nossa pesquisa, julgamos os dêiticos sociais, assim definidos por Fillmore (1984), como formas dêiticas secundárias; dessa maneira, a forma “*você*” mencionada, poderia ser descrita como uma forma dêitica que, dependendo do contexto, pode exercer uma função primária ou uma função secundária, mas sempre reconhecendo sua função dêitica, fato totalmente desprezado pela questão e tratado até de maneira confusa pelo livro.

Percebemos que os autores da coleção não intentam construir uma reflexão nos alunos, acerca dessas funções da forma “*você*”, o que nos leva a concluir que a discussão

¹⁷ Por ejemplo, los pronombres de primera persona y de segunda [...] son puramente deícticos: refieren al agente locutivo y al destinatario, sin transmitir información adicional alguna sobre ellos. [...] Pero los pronombres de tercera persona, por contrario, son deícticos impuros (LYONS, [1995], 1997, p. 332).

sobre a relação metonímica entre os dêiticos pessoais e sociais merece um estudo mais profundo; outra conclusão a que chegamos é que o livro da coleção **Português e Linguagens: literatura, produção de texto e gramática** apresenta a função dos mecanismos dêiticos apenas parcialmente, enfatizado o caráter normativo dos elementos pronominais.

Ainda com relação à atividade um da imagem 3, mesmo que possamos identificar traços do objetivo de ordem prática, mencionado por Campos (2014), como um recurso que aprimora a competência linguística do aluno, julgamos que o exercício pede um conhecimento das funções gramaticais das formas pronominais dêiticas, pois o enunciado da questão pede que o aluno identifique o item que não respeita a norma gramatical, acreditamos que por estar no enunciado da questão, o foco do exercícios é o conhecimento da norma gramatical da língua portuguesa, isso permite que esse conhecimento ganhe destaque no objetivo da atividade.

Apenas os itens **a** e **e** são, claramente, sentenças que utilizam o uso informal dos pronomes pessoais, pois acreditamos que esses itens seriam reconhecidos facilmente pelos alunos, mesmo que eles pudessem não admitir a informalidade dos usos das formas pronominais, certamente, poderiam reconhecê-las e, a partir desse reconhecimento, buscar, através da reflexão com o professor e a turma compreender o uso das formas pronominais em contextos menos comuns para eles.

Por isso, mencionamos, anteriormente, que a atividade poderia alcançar seu objetivo com mais sucesso se privilegiasse sentenças escritas na modalidade informal da língua, utilizando os pronomes dêiticos em contextos mais próximos da realidade do público para o qual a coleção é dedicada. Dessa forma, a atividade iria partir do conhecimento já estabilizado dos alunos sobre elementos dêiticos pronominais.

Outra crítica que direcionamos a atividade um da imagem 3, diz respeito à falta de contexto das sentenças. As frases estão soltas e a compreensão do contexto depende mais do conhecimento de mundo dos alunos e dos professores, o que poderia dificultar a compreensão do uso dos mecanismos dêiticos que são, essencialmente, dependentes da situação enunciativa. A questão dois da imagem 3 supera essa crítica, pois apresenta um texto para ancorar seus questionamentos sobre o uso dos pronomes dêiticos. O texto representa o gênero poema e faz uma intergenericidade¹⁸ com o gênero bilhete.

¹⁸ Oliveira (2012), apoiada nos pressupostos de Charaudeau e Maingueneau (2008), defende que todo discurso é atravessado por um conjunto de outros discursos, de forma implícita ou explícita, seguindo esse mesmo raciocínio, a autora estipula que: “o gênero está para intergênero, pois a relação compartilhada de espaço e traços genéricos constitui em si a forma intergenérica” (OLIVEIRA, 2012, p.37).

O item **b** da atividade, apresentada na imagem 3, questiona o aluno sobre a adequação verbal necessária caso o pronome utilizado fosse a forma *você*, mais recorrente em contextos informais, esse questionamento leva à reflexão do aluno e o orienta para o aumento da capacidade de produção e interpretação de textos, uma vez que as modificações nos pronomes pessoais interferem, diretamente, no objetivo de ordem prática.

No item **a**, da mesma atividade representada na imagem 3, podemos observar a preocupação dos autores com o reconhecimento das instâncias discursivas que constroem as relações enunciativas no texto. Como defendemos, o processo enunciativo, conforme Benveniste (1976), é concebido pelas marcas de subjetividade que marcam o discurso.

As formas pronominais pessoais são exemplos dessas marcas e segundo o próprio Benveniste (1976, p.287) ,“Uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível”, os pronomes pessoais integram o enunciado e a enunciação. No item **a** da atividade notamos que o pronome é objeto e evento de referência para o objetivo da questão, por isso, percebemos traços da metadiscursividade abordados na atividade, pois a reconhecer em que pessoa o eu lírico trata seu amado no poema revela as instâncias produtoras do discurso.

A atividade, em seu item **a**, utiliza uma abordagem metadiscursiva do pronome de segunda pessoa, pois permite que os alunos reflitam sobre a maneira como o texto é organizado e como o uso do pronome de segunda pessoa interfere nas relações do enunciador e do enunciatário, auxiliando na compreensão da função dessa forma pronominal no texto.

Ocorre ainda, no item **c**, a preocupação dos autores em destacar a função de ostensividade definida por Lyons ([1995], 1997) como um traço característico dos mecanismos dêiticos, que na atividade indica a referência do pronome pessoal do caso oblíquo – o (segunda linha, “não o grites”). O item referido busca levar o aluno a refletir sobre essa função do dêitico.

A seguir apresentamos um quadro desenvolvido pelos autores do livro em que a forma “*você*” é colocada como pronome de tratamento, sem nenhuma referência a sua função enunciativa de indicação das coordenadas do discurso — dêitico pessoal—, conforme Lyons ([1995], 1997):

Figura 4: Tabela de formas de tratamento

São pronomes de tratamento, entre outras, as formas de tratamento, cerimônia ou reverência constantes do quadro:

| FORMAS DE TRATAMENTO | | |
|----------------------|---------------------|--|
| Tratamento | Abreviatura | Usado para |
| você | v. | pessoas com quem temos intimidade |
| Vossa Alteza | V. A. | príncipes, duques |
| Vossa Eminência | V. Em ^a | cardeais |
| Vossa Excelência | V. Ex ^a | altas autoridades do governo e das forças armadas |
| Vossa Magnificência | V. Mag ^a | reitores de universidades |
| Vossa Majestade | V. M. | reis, imperadores |
| Vossa Santidade | V. S. | papa |
| Vossa Senhoria | V. S ^a | funcionários públicos graduados, oficiais (até coronel) e pessoas de cerimônia |
| senhor, senhora | sr., sra. | geralmente pessoas mais velhas que nós ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma <i>senhorita</i> , já caindo em desuso, é empregada para moças solteiras |

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C, 2010, v.2, p. 96.

Após esse quadro, o livro apresenta a atividade que apresentamos na imagem 3, para fixar o conteúdo divulgado; a atividade aborda a forma “*Você*” como um pronome de tratamento, diferentemente, da maneira como ela é abordada pela atividade mencionada no exemplo da imagem 3. Assim, o livro reconhece a dupla função do pronome “*Você*”, mas não demonstra uma preocupação em esclarecer esse ponto, demarcando as devidas diferenças das funções pessoais e de tratamento evocadas pela forma “*Você*”.

Observamos que na primeira atividade da imagem 3 o foco é a função social da forma “*você*”, que julgamos secundária pelos argumentos apresentados por Lyons ([1995], 1997), retomados na citação anterior; já no item **b**, questão dois, na mesma atividade da imagem 3, o livro aborda outra função do dêitico pessoal “*você*”. Acreditamos que isso ocorre, pois essa “dupla função” da forma “*você*” é percebida sem requerer uma reflexão dos alunos, necessitando, porém, de um espaço no livro, para uma maior discussão dos contextos e das peculiaridades que rondam essa forma dêitica.

Gostaríamos de dar destaque para outro aspecto vinculado a essa forma e que o livro salienta, trata-se do caráter de intimidade que o uso desse pronome tem em seus contextos, sendo utilizado por falantes com um grau de proximidade maior, apesar de que, em algumas regiões do país, essa marca está associada à forma *Tu* — podemos notar essa opção na forma como o eu lírico do poema *Bilhete*, na questão 2 da imagem 3 é tratado.

Na coleção **Português e Linguagens: literatura, produção de texto e gramática** encontramos outra atividade que mistura as funções dos dêiticos discursivos, a seguir

apresentamos uma das atividades selecionadas em que é possível notar a ausência de um contexto para que o aluno possa localizar uma referência e refletir sobre a função das formas pronominais, nessa atividade encontramos, ainda, um exemplo que aborda as formas pronominais de tratamento.

Figura 5: COLEÇÃO3_B18.

5. Reescreva as frases seguintes, completando-as com uma das opções entre parênteses, de acordo com a variedade padrão.
- Se Vossa Senhoria precisar, remeto-□ as novas listas de preço. (vos/lhe)
 - Desejo falar a □ Excelência, senhor ministro, para cumprimentar □ pelo brilhante discurso. (Sua/Vossa – vos/o)
 - Quero que □ venhas passar □ férias comigo. Tenho inúmeras novidades para □ contar. (tu/você – tuas/suas – te/lhe)

Fonte: coleção 5: Português e Linguagens: literatura, produção de texto e gramática.

Essa atividade, diferentemente dos outros exemplos, retirados das coleções anteriores, não apresenta nenhum tipo de contextualização. Em geral, a atividade é acompanhada de um texto, mesmo que sirva apenas de pretexto. Este exemplo é totalmente dependente do professor ou ainda do interesse e comprometimento do aluno, que precisa pesquisar uma forma de utilizar essa questão de maneira a torná-la reconhecível. Julgamos que esse tipo de atividade pode prejudicar a compreensão do aluno no tocante à atividade, agravada pela má utilização do livro didático, que deveria dar um bom suporte ao aluno e ao professor.

No tocante ao critério de ordem prática, a atividade não reflete sobre a função das formas pronominais na construção de sentido das orações que formam a atividade, o próprio fato da questão se apresentar descontextualizada, sem um apoio para demonstrar a função enunciativa dos mecanismos dêiticos já indica que não é interesse da atividade refletir sobre o aspecto cognitivo dessas formas.

Outro aspecto não aprofundado pela questão, diz respeito ao caráter cultural que poderia ser explorado, mormente no que se refere aos pronomes de tratamento mencionados pela atividade nos itens *a* e *b*. Como colocamos, essas formas pronominais são caracterizadas por indicarem as pessoas do discurso através de um “grau de intimidade, definido pela dimensão honorífica” desses mecanismos dêiticos (LYONS, 1979, p. 275).

Com relação ao caráter dêitico das formas pronominais, notamos que esse aspecto foi preterido, sendo ressaltado o aspecto gramatical, requisitado pelo enunciado da questão, que pede para observar as alterações de acordo com a variedade padrão da língua. Não acreditamos que esse aspecto deve ser esquecido, no entanto, é notório que não interessa aos elaboradores da questão destacar as funções referenciais dos mecanismos dêiticos.

No item **c** da atividade isso fica ainda mais evidente, pois percebemos que o item deseja que o aluno reconheça as diferenças das formas de segunda pessoa *tu* e *você*, no entanto, o aluno precisa reconhecer que esta última forma em nossa variedade linguística, não está ligada às flexões de segunda pessoa, fazendo concordância com verbos e formas da terceira pessoa¹⁹.

Essa relação está mediada pelos vínculos discursivos presentes na enunciação e, mesmo que qualquer falante da língua portuguesa não faça a concordância da forma *você* com o verbo flexionado na segunda pessoa (“venhas”), esse ato não é reconhecido de forma consciente pelo usuário da língua, necessitando de uma reflexão que estabeleça essa relação cognitiva.

Mesmo assim, consideramos importante o livro destacar essa função, pois ela está associada à função dêitica. Apesar de mencionar, o livro não desenvolve essa constatação, deixando esse papel para o professor em sala de aula e dependendo também dos conhecimentos do professor para expor de forma mais ampla as funções dessa classe. Acreditamos que o livro deveria fazer uma reflexão sobre a escolha no tratamento do eu lírico do poema mencionado e levar os alunos a reverberarem sobre o pronome *Tu* e sua relação com o grau de proximidade dos falantes.

Mesmo acreditando no potencial dos profissionais que utilizam essa coleção, julgamos que o material não pode deixar de mencionar que o pronome referido pode revelar uma relação de proximidade entre os falantes, esse aspecto denuncia uma característica dos mecanismos dêiticos, pois no caso da coleção Português e Linguagens, até foi referido, subjetivamente, o aspecto duplo da função dêitica do pronome “*você*”, como concluímos em nossa análise, mas esse caráter não foi desenvolvido.

Confiar apenas no conhecimento do professor pode levar o aluno a não reconhecer as funções dêiticas mencionadas, dado que, segundo Leal (2015), “a relação entre os dêiticos pessoais e sociais é pouco abordada até mesmo no ambiente acadêmico”. Por isso, acreditamos que ampliar a discussão em torno dessa temática pode contribuir para uma abordagem mais clara no meio escolar, que, em casos como o dessa coleção, apresenta uma descrição confusa das funções dos pronomes pessoais.

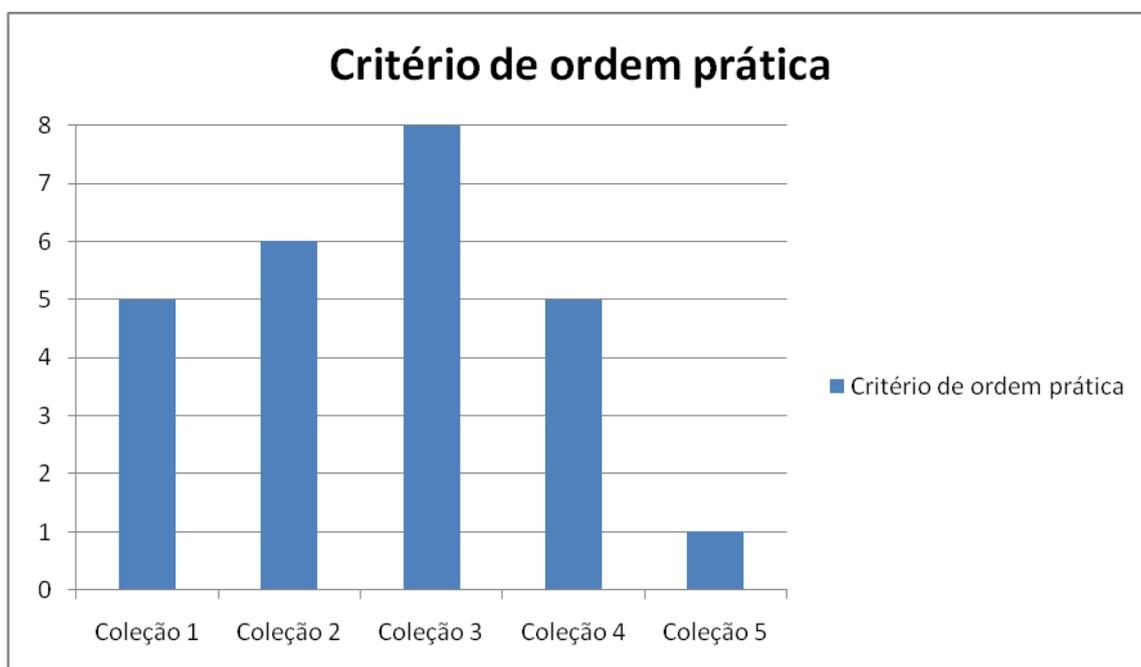
Além disso, é fundamental que os professores se mantenham atualizados com abordagens que privilegiem o caráter sociocognitivo-discursivo das formas referenciais, pois

¹⁹ A forma *você*, utilizada como pronome pessoal, é reconhecida por realizar sua concordância com verbos conjugados em terceira pessoa, apesar de essa forma ser comumente utilizada para fazer referência a pessoa com a qual se está falando, ou seja a segunda pessoa.

conforme Alvarez e Costa (2012): “Um docente que conheça os diferentes processos referenciais poderá, entre outras coisas, identificar as dificuldades que apresenta seu aluno e auxiliá-lo adequadamente, orientando-o pelos caminhos misteriosos da língua materna” (2012, p.5).

Após essas considerações sobre o critério de análise que considerou o objetivo de ordem prática, defendido por Campos (2014) como fundamental nas atividades de análise linguística, podemos concluir que há, na maioria das atividades, traços desse critério. Mesmo que tenhamos constatado que o critério de ordem prática tenha sido utilizado, em algumas atividades, para abrir uma discussão sobre o uso da norma gramatical, consideramos que o reconhecimento de mais de um contexto de uso é enriquecedor para o aprendizado e, também, enfatizamos que relacionar esse critério com a função gramatical das formas é necessário, uma vez que as atividades de análise linguística precisam levar o aluno a refletir sobre o uso da norma gramatical, reconhecendo que ela é necessária em contextos pré-estabelecidos.

A análise de todas as atividades nos levou ao seguinte gráfico que aponta as coleções que apresentaram mais atividades que respeitaram algum traço do critério de ordem prática. Através do gráfico podemos notar que apenas uma coleção não considerou esse critério na maioria de suas atividades.



Julgamos que o critério de ordem prática é considerado pela maioria das coleções, em grande parte de suas atividades, pois esse critério possibilita o aprimoramento da competência linguística dos alunos, levando-os a reconhecer os usos das funções dos

elementos dêiticos pronominais em contextos mais formais e informais ou em situações de uso na modalidade oral ou escrita.

Isso nos possibilita concluir que as coleções, na maior parte das atividades que versam sobre o uso das formas dêiticas pronominais, buscam respeitar abordagens de ensino que dialoguem com o processo sociocognitivo-discursivo em que estão amparadas as principais características desses mecanismos. Dessa forma, nos surpreendeu, positivamente, o fato de que as atividades, ainda que de forma sutil, tentem desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer as funções dos elementos dêiticos em situações de uso, prevalecendo o ensino das funções desses elementos, de acordo com o contexto e não apenas o caráter, meramente, gramatical que desconsidera aspectos sociocognitivo-discursivos.

Seguimos nossa análise e passamos para a compreensão do critério de ordem cognitiva nas atividades das coleções selecionadas. Lembramos que ao realizamos nossa análise, observamos como os critérios se relacionam com as funções sociocognitivo-discursiva dos elementos dêiticos e como esses aspectos interagem nas atividades, dessa forma compreendemos que esses critérios estão interligados, no entanto para uma apresentação mais didática de nossa análise apresentamos nossos resultados segundo cada critério, isoladamente.

5.2 Critério de análise: ordem cognitiva

Segundo Campos (2014), o critério de ordem cognitiva visa gerar nos alunos o interesse na habilidade de refletir sobre as formas linguísticas. No tocante ao conhecimento sobre as formas pronominais dêiticas, o critério de ordem cognitiva busca desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos sobre os processos de construção de sentido desses mecanismos dêiticos pronominais. A análise das atividades das coleções selecionadas nos levou ao seguinte quadro indicativo que aponta para as atividades que apresentarem esse critério no ensino das formas pronominais dêiticas.

| Critério de ordem cognitiva | Atividades | |
|------------------------------------|-------------------|-----------------|
| 22 atividades | 1ª série | 2ª série |
| | 2 | 20 |

Como observamos, apenas duas atividades da primeira série do Ensino Médio desenvolveram o critério de ordem cognitiva, enquanto vinte atividades da segunda etapa do Ensino Médio articularam o critério de ordem cognitiva com o ensino dos elementos pronominais dêiticos, totalizando vinte e duas atividades que abordaram esse critério.

Acreditamos que abordar o critério de ordem cognitiva no ensino das funções dos mecanismos dêiticos pronominais é importante, pois contribui para o desenvolvimento da reflexão do aluno diante do uso dos dêiticos pronominais, nesse ponto, defendemos que para compreender os processos de referência em que os dêiticos se envolvem na teia textual, é necessário refletir sobre suas funções sociocognitivo-discursivas, sem descuidar da função gramatical desses mecanismos, que se relacionam com o aspecto sociocognitivo-discursivo e colaboram para a coerência dos textos.

Com relação a este critério encontramos duas atividades nos livros da 1ª série do Ensino Médio, aliás, que apresentaram exemplares de atividades, direcionadas para o critério de ordem cognitiva, ainda que totalizem apenas duas atividades, julgamos que houve uma preocupação dos autores da coleção para com a primeira etapa do Ensino Médio.

Outro aspecto que avaliamos como pertinente nas atividades que utilizamos para exemplificar nossa análise desse critério está no conteúdo das atividades, que sempre estavam contextualizadas com algum gênero do repertório de conhecimento do público a que se direciona a coleção. Textos de canções, tirinhas e notícias serviam de apoio para exemplificar as relações de sentido, que são construídas com as estruturas referenciais dêiticas.

Acreditamos que contextualizar o ambiente em que os elementos dêiticos ocorrem é um ponto que favorece a compreensão e o processo de reflexão, que depende das relações cognitivas dessas estruturas, sobretudo do caráter enunciativo desses mecanismos, fortemente dependente do contexto discursivo, uma vez que consideramos que, por meio desse aspecto, bem como através das práticas sociais e dos valores cognitivos, podemos encontrar o sentido das formas dêiticas pronominais.

Ademais, observamos que as atividades privilegiam a abordagem da Linguística de Texto em que nos amparamos, pois abordam a temática dos pronomes sob um ponto de vista que integra os valores cognitivos, sociais e discursivos dos mecanismos dêiticos, sem deixar de mencionar os valores gramaticais que as formas podem ter. Nesta seção, o foco da análise será no critério de ordem cognitiva, ainda assim, teceremos algumas considerações relacionadas a outros aspectos, ligados à competência comunicativa e ao metadiscurso, que contribuem para o reconhecimento do critério de ordem cognitiva.

As atividades que apresentamos para exemplificar esse critério de análise foram selecionadas da coleção **Português: ser protagonista**, que apresentou, juntamente com a coleção **Português: Novas Palavras**, o maior número de atividades com esse critério.

A coleção **Português: ser protagonista** busca integrar os valores sociocognitivo-discursivos com os valores normativos, presentes nas formas dêiticas pronominais; com isso, a coleção demonstra haver uma relação, que incorpora os dois valores (sociocognitivo-discursivo e normativo), de forma que os alunos possam compreender os melhores contextos para se empregar cada valor. Ao realizar essa articulação, acreditamos que as atividades buscam desenvolver habilidades de reflexão dos alunos sobre os fatos da língua, acreditamos e, por isso, a coleção apresentou tantas atividades que priorizam o critério de ordem cognitiva.

Como exemplo dessa postura adotada pelos autores da coleção, está a atividade a seguir (imagem 5), que aborda as funções dos dêiticos pronominais em contextos que envolvem a oralidade e a escrita, destacando o caráter de ordem cognitiva, defendido por Campos (2014). Além disso, os outros critérios defendidos pela autora são abordados na atividade, pois a questão intenta desenvolver a prática e a reflexão sobre o sentido da forma pronominal dêitica destacada. Insistimos que os critérios devem e podem ser utilizados de forma articulada, visando sempre o sucesso no aprendizado; a atividade abaixo exemplifica bem essa articulação entre os critérios, vejamos:

Figura 6: Coleção 4_B24

2. Leia o trecho de um artigo de revista dirigida ao público feminino adolescente.



Sobre petecas caindo. Pegue a sua e volte para o jogo!

Foi por isso que respondi ao meu amigo que ele, no mínimo, não estava sabendo as regras do jogo. Como assim, não pode deixar a peteca cair? Ela cai mesmo. E a gente pega. E adivinha? Cai de novo, pegamos de novo e... enfim. O ponto é: não dá para manter o ritmo o tempo inteiro. Nem na quadra, nem em lugar nenhum, por mais que a gente se esforce. [...]

Mesmo que esteja dando seu melhor em alguma coisa, saiba que seu melhor inclui momentos não tão bons. [...] vai ser muito mais produtivo e bacana com você mesma aceitar esses períodos e, só então, retomar o fôlego.

PRATA, Liliâne. *Capricho*. São Paulo: Abril, 27 abr. 2008. p. 106.

a) “Deixar a peteca cair” e “voltar para o jogo” têm no texto sentido metafórico. Explique.
 b) A que pessoa discursiva se refere a locução “a gente”, na quarta linha? O que explica o emprego do verbo *pegar* em duas formas distintas, logo na sequência?
 c) A expressão “a gente” é muito comum na fala, principalmente em situações informais. Como se explica seu emprego em um texto publicado em uma revista impressa?
 d) Que formas pronominais se referem ao leitor do texto? Com que finalidade, provavelmente, a autora as empregou?

Fonte: Coleção 4: Português: ser protagonista.

No tocante ao critério de ordem cognitiva, Campos (2014) afirma que esse aspecto busca a reflexão, por parte dos alunos, sobre a função das formas gramaticais em um texto. Na

atividade destacada, essa reflexão é integrada com a procura pela compreensão das formas dêiticas em seus contextos de uso; percebemos isso melhor no item **d** da atividade, que intenta provocar os alunos no sentido de compreender o aspecto metadiscursivo, apontando para as instâncias produtoras do discurso, das formas dêiticas pronominais.

O aspecto normativo está contemplado na atividade, no item **b**, que busca relacionar o emprego da forma *a gente*, mais informal, e da forma nós, variedade padrão do dêitico pessoal. Julgamos pertinente a reflexão proposta pelos autores da coleção, uma vez que essa discussão articula os valores sociocognitivo-discursivos, defendidos por esta pesquisa, como também associa esses valores ao sentido gramatical, que essas formas adquirem em seus contextos de uso. Além disso, observamos que o autor busca refletir sobre a função metadiscursiva da forma *a gente* que indica uma orientação para o contexto de uso da expressão.

Consideramos essas correlações de abordagens pertinentes para o ensino e para a formação de leitores e escritores proficientes, que conhecem não apenas os valores gramaticais das formas pronominais, como também os valores sociocognitivo-discursivos, inerentes a essas formas, bem como destacar aspectos referentes às funções metadiscursivas desses elementos colaboram com o processo de reflexão inerente ao critério de ordem cognitiva.

A articulação de aspectos normativos e cognitivos pode garantir não apenas uma boa formação linguística para os alunos do Ensino Médio, como também está relacionada com a noção de competência comunicativa defendida por nós, pois segundo Habermas (2002), é, a partir da compreensão de mundo, que o homem apropria-se da linguagem e de suas funções. Nas palavras do autor: “A suposição do mundo não é uma ideia regulativa, mas ‘constitutiva’ para a referência de tudo a respeito do qual podem ser verificados fatos” (HEBERMAS, 2002, p.39). Consoante a esse pensamento, Vygotsky (1989,p.87) afirma que:” A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento”.

As afirmações dos teóricos ratificam nossa suposição de que as atividades que apresentam uma boa articulação entre os aspectos sociocognitivo-discursivos, neste trabalho indicados pelos critérios de análise de Campos (2014), e as funções normativas dos elementos pronominais dêiticos, defendidos pelos PCNs, são atividades mais ricas na exploração das diversas funções desses mecanismos dêiticos.

Dessa forma, as atividades articulam os aspectos mencionados por Campos (2014) e buscam construir um pensamento reflexivo nos alunos, através da defesa de pressupostos que

são contemplados nos PCNs e da construção da competência comunicativa dos alunos, por meio de suas práticas de linguagem.

Outra atividade dessa coleção que nos chamou atenção para o tratamento dado ao ensino das formas dêiticas pronominais está apresentada na imagem 6. A atividade da mesma coleção (**Português – Ser Protagonista**), além de adotar uma postura mais contextualizada no ensino das formas dêiticas, apresenta para o aluno a nomenclatura comum aos textos da Linguística Textual, tornando conhecido do aluno do ensino médio o termo dêítico.

Na atividade a seguir, o autor da coleção apresenta o texto da canção “*A seta e o alvo*”, de *Paulinho Moska*. A música traz um jogo de palavras com os pronomes eu e você, nesse jogo cuja referência desses pronomes vai admitir sujeitos distintos, dependendo de quem os enuncia. Para que os alunos reconheçam o traço da ostensividade encontrado nas formas dêiticas desses pronomes, o autor do livro elabora algumas questões com esse objetivo.

Figura 7: Coleção 4_A21

Língua viva

As referências que o sujeito cria na língua

Leia a seguir a letra de uma canção lançada no álbum *Contrassenso*, do cantor e compositor Paulinho Moska. (Esse CD foi lançado antes da vigência do novo acordo ortográfico. Segundo as regras em vigor, a palavra *contrassenso* passou a ser grafada com doisesses.)



A seta e o alvo

| | |
|---|--|
| <p>Eu falo de amor à vida Você, de medo da morte. Eu falo da força do acaso E você, de azar ou sorte.</p> <p>Eu ando num labirinto E você numa estrada em linha reta Te chamo pra festa Mas você só quer atingir sua meta Sua meta</p> <p>É a seta no alvo Mas o alvo, na certa, não te espera.</p> <p>Eu olho pro infinito E você de óculos escuros. Eu digo: “te amo” E você só acredita quando eu juro</p> <p>Eu lanço minha alma no espaço Você pisa os pés na terra Eu experimento o futuro E você só lamenta não ser o que era E o que era?</p> | <p>Era a seta no alvo Mas o alvo, na certa, não te espera</p> <p>Eu grito por liberdade Você deixa a porta se fechar Eu quero saber a verdade E você se preocupa em não se machucar</p> <p>Eu corro todos os riscos Você diz que não tem mais vontade Eu me ofereço inteiro E você se satisfaz com metade</p> <p>É a meta de uma seta no alvo Mas o alvo, na certa, não te espera Então me diz qual é a graça De já saber o fim da estrada Quando se parte rumo ao nada?</p> <p>Sempre a meta de uma seta no alvo Mas o alvo, na certa, não te espera Então me diz qual é a graça De já saber o fim da estrada Quando se parte rumo ao nada?</p> |
|---|--|

MOSKA, Paulinho; ROMERO, Nilo. A seta e o alvo. Intérprete: Paulinho Moska. In: *Contrassenso*. Rio de Janeiro: Sony Music 1 CD. Faixa 1.

3. Releia os versos.

sua meta é a seta no alvo
mas o alvo, na certa, não te espera

O eu lírico sintetiza o principal argumento para afirmar que uma dessas visões sobre a vida é mais acertada do que a outra. Que argumento é esse?

4. Em certa medida, a última estrofe da canção apresenta uma contradição. Explique por quê.

5. Ao contrapor duas visões de mundo a partir das atitudes de duas pessoas, os compositores da canção optaram por usar os pronomes pessoais *eu* e *você*.

a) É possível determinar quem são as pessoas retratadas na canção?

b) Em que medida o efeito expressivo da canção está relacionado ao uso desses pronomes?

Fonte: Coleção 4: Português: ser protagonista.

No tocante ao uso de *você*, consideramos, ainda que o exercício buscou se adequar às funções dêiticas e a seus usos em meio à modalidade oral da língua, com isso, acreditamos que o critério de ordem prática de Campos (2014) foi aplicado na formulação dessa atividade. Como mencionamos na seção anterior, considerar esse critério de Campos (2014) colabora no processo de ensino da língua portuguesa, pois contribui para que os alunos possam realizar de forma adequada seu desempenho como falante/ouvinte nas mais variadas situações comunicativas.

Seguindo a análise, conforme os critérios de Campos (2014), acreditamos que a questão cinco, da imagem 6, contempla o critério de ordem cognitiva, que, para Campos, busca a reflexão dos alunos no tocante à maneira de produzir e compreender o sentido dos textos.

Na questão cinco, que pede para que os alunos determinem quem são o “eu” e o “você” enunciados pelos compositores, destaca-se o traço da subjetividade inerente às formas dêiticas. Destacamos que observar essa característica dependerá do posicionamento dos sujeitos enunciados no momento do ato comunicativo. Nesse ponto, destacamos o poder metadiscursivo dessas formas, que colaboram para compreensão do sentido da canção, esse traço é fundamental para que os alunos apreendam o sentido dos pronomes nessa prática linguística.

Os aspectos relacionados à subjetividade e à metadiscursividade das formas dêiticas são, essencialmente, dependentes do processo de reflexão indicado pelo critério de ordem cognitiva. Dessa forma, esses traços abrem espaço para que os alunos e os professores criem um debate a fim de construir o sentido dessas formas dentro e fora do texto.

Apreender as funções metadiscursivas das formas dêiticas também colabora para uma reflexão dos alunos, levando-os a compreender o critério de ordem cognitiva, mencionado por Campos (2014), pois, conforme a autora, esse critério destaca a função das

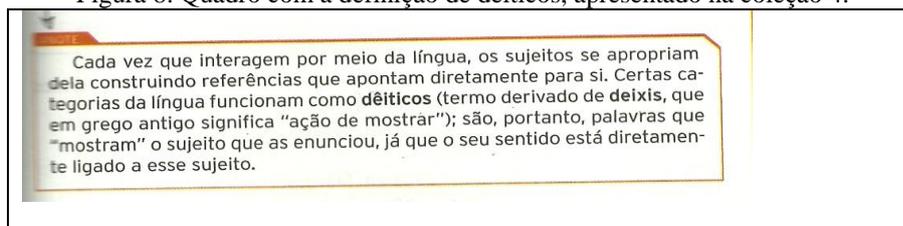
formas em seus contextos, colaborando para que a tanto a função gramatical, como a função metadiscursiva sejam consideradas e reconhecidas pelos alunos.

Dialogando com esse critério defendido por Campos (2014), está a noção de competência comunicativa apresentada por Habermas (2002), pois, para o autor, a linguagem está realizada nos processos pragmáticos da linguagem, que se constroem pelo “sentido gramatical que algumas formas têm” (2002, p.34), com isso, o leitor/ouvinte competente precisa reconhecer o uso das formas gramaticais contextualizados, para, assim, desenvolver sua competência comunicativa.

Por fim, destacamos que essa última atividade da coleção mencionada é voltada para o público da primeira etapa do Ensino Médio, com isso louvamos a iniciativa da coleção que foi a única que apresentou atividades sobre essa temática para os alunos dessa etapa, acreditamos que essa é uma maneira de iniciar um processo de ensino que quebre paradigmas e tente dialogar com teorias que tentem ir além do ensino “decoreba” de formas gramaticais.

Destacamos, ainda, que nesse volume direcionado aos alunos da primeira série do Ensino Médio, o autor indica o seguinte quadro com a definição de dêiticos, apresentando uma nomenclatura diferente da referida nas outras coleções:

Figura 8: Quadro com a definição de dêiticos, apresentado na coleção 4.



Fonte: BARRETO,R. 2010, p. 251.

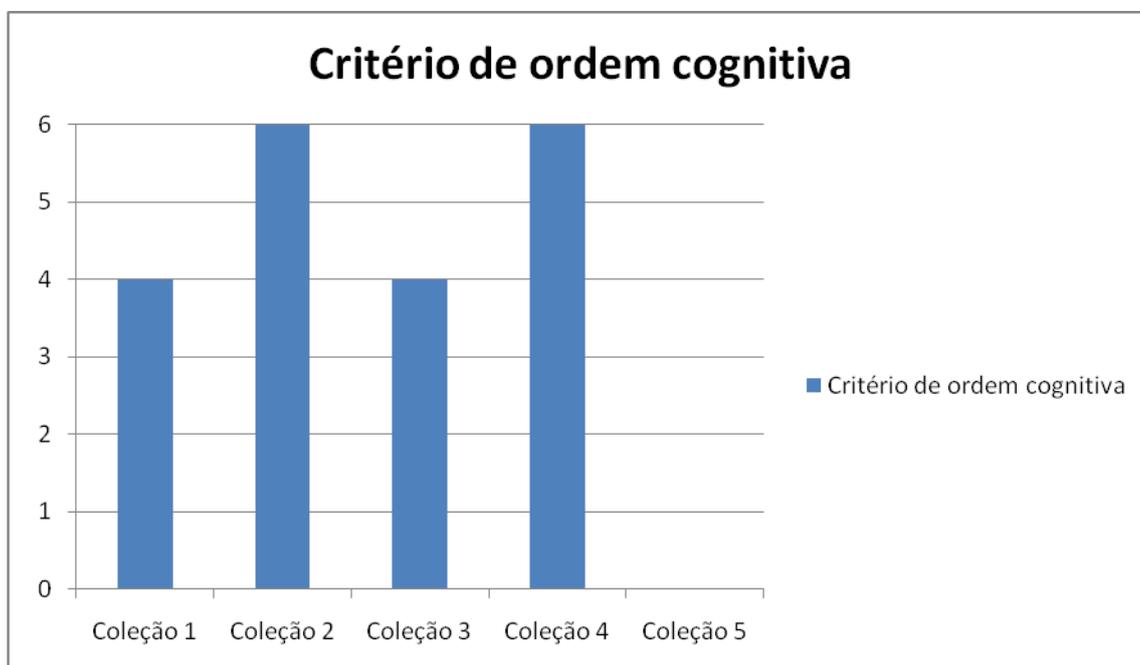
Mencionar e destacar outras maneiras de reconhecer as formas pronominais dêiticas pode colaborar para que os alunos apreendam o assunto e possam ir além nos seus estudos, buscando, mais do que uma boa nota, tornarem-se bons leitores e escritores. Ademais, mencionar novas teorias no material didático pode contribuir com a formação dos professores que trabalhem com esse material, uma vez que pode gerar no mínimo uma curiosidade que leve o profissional a pesquisar, realizar novas leituras e, assim, evoluir profissionalmente.

Acreditamos que atividades como essas situam o aluno no contexto sócio-discursivo em que ele está inserido. Assim, o ensino de pronomes perde a característica meramente

normativa que marcou e, muitas vezes, ainda marca a apreensão desse conteúdo. Salientamos, também, que essa abordagem textual-discursiva não descarta o ensino da norma gramatical, mas vai além, apresentando uma forma em que os alunos compreendam o contexto no qual a abordagem convém.

O ensino contextualizado não despreza a norma gramatical, como pontuamos acima e como assevera Bronckart (2009), mas, por outro lado, também não abandona um ensino situado nas práticas do dia a dia dos alunos. Como o próprio autor pontua “as regras de gramática devem ser concebidas dentro do domínio da prática” (2009, p.32).

Para melhor demonstrar nossa análise no tocante ao critério de ordem cognitiva, apresentamos este gráfico, seguido de nossas considerações:



Interessante notar que a grande maioria das coleções analisadas em nossa pesquisa considera o critério de ordem cognitiva em suas atividades sobre pronomes pessoais e de tratamento. Isso nos faz crer que pode haver um direcionamento novo no ensino dessas estruturas, que não avalia apenas a função gramatical das formas pronominais, mas que reconhece nos pronomes funções para além da norma culta da gramática.

Acreditamos que isso se dá devido ao grande desenvolvimento de pesquisas na área que defendem uma postura sociocognitivo-discursivo no tratamento dos mecanismos dêiticos. Apesar desse avanço, podemos notar no quadro que pelo menos uma coleção desconsiderou por completo qualquer aspecto sociocognitivo-discursivo no tratamento das formas dêiticas pesquisadas, acreditamos que esse fato pode prejudicar na elaboração de atividades que

busquem apresentar as funções dos mecanismos dêiticos, pois colabora com o ensino de apenas uma função desses mecanismos: a função gramatical.

O próximo critério analisado será o critério de ordem cultural que, segundo Campos (2014), deve se relacionar com a prática de ensino, bem como manter ligação com os aspectos sociais e discursivos dos elementos dêiticos em suas funções.

5.3 Critério de análise: ordem cultural

Segundo Campos (2014), o critério de ordem cultural é um elemento essencial na composição de atividades que objetivam ensinar o funcionamento das estruturas da língua natural de um falante, pois, para a autora, só é possível o aluno compreender o sentido e a função de estruturas linguísticas, a partir da percepção de que a língua é um elemento formador da identidade cultural, uma vez que o sentido e a função das estruturas linguísticas têm estreita relação com a cultura de uma sociedade.

No caso dos elementos dêiticos, esse aspecto torna-se ainda mais forte, uma vez que o sentido desses mecanismos é construído nas práticas enunciativas da linguagem, assim, consideramos muito importante que os alunos do Ensino Médio possam refletir sobre o critério cultural como elemento constituinte do sentido dos elementos dêiticos pronominais. Apesar dessa importante função para a apreensão do sentido dos mecanismos dêiticos pronominais, o critério de ordem cultural foi o critério menos abordado nas atividades analisadas, conforme podemos notar no quadro a seguir:

| Critério de ordem cultural | Atividades | |
|-----------------------------------|-------------------|-----------------|
| 19 atividades | 1ª série | 2ª série |
| | 2 | 17 |

Acreditamos que isso indica que, mesmo com tentativas de observar nos mecanismos dêiticos funções que vão além do caráter meramente normativo, os livros didáticos analisados buscam orientar o ensino desses elementos ainda baseados em aspectos, predominantemente, gramaticais, considerando pouco os traços culturais que contribuem para a construção de sentido dos mecanismos dêiticos pronominais, como defendemos.

Dessa forma, acreditamos que há uma relação entre as atividades que privilegiaram os aspectos gramaticais no ensino dos elementos dêiticos pronominais e as atividades que não

consideraram o critério de ordem cultural defendido por Campos (2014). Na coleção **Língua Portuguesa: Novas Palavras**, a relação entre atividades que privilegiaram aspectos normativos em detrimento do critério de ordem cultural ficou mais evidente, pois, nessa coleção, encontramos muitos exemplos de atividades que enfatizam o caráter normativo das formas dêiticas pronominais, como demonstraremos mais adiante. A coleção também aborda o tema dos pronomes pessoais apenas no volume dois, indicado para a segunda série do Ensino Médio.

Nessa coleção, encontramos sete atividades que abordam o tema analisado; em cinco dessas atividades encontramos uma preocupação maior com o caráter normativo das estruturas, sendo colocada à margem uma reflexão mais profunda da função dêitica inerente a esses mecanismos, bem como nessas cinco atividades o critério de ordem cultural defendido por Campos (2014) foi desconsiderado pelos autores.

Outro dado que nos chamou atenção, diz respeito a pouca integração dos critérios de análise nas atividades, pois nenhum dos exercícios conseguiu integralizar todos os critérios em uma atividade, indicando que houve sempre a prevalência de um critério sobre outro, fato que contribuiu ainda mais para que o critério de ordem cultural não fosse explorado em algumas atividades da coleção.

Apesar disso, a coleção tentou integralizar os critérios de ordem cognitiva e de ordem prática, fato que julgamos um bom indicador, pois demonstra o interesse dos autores em buscar uma abordagem de ensino das formas pronominais que não enfatize apenas aspectos normativos. Essa intenção é importante e relevante, pois indica o desejo dos autores de não apresentar apenas uma forma de compreensão dos elementos dêiticos pronominais.

O fato de os autores buscarem integrar apenas dois dos critérios definidos por Campos (2014) comprova que o critério de ordem cultural foi desprezado quase que totalmente na coleção **Língua Portuguesa: Novas Palavras**. Consideramos uma falha e, ao mesmo tempo, uma incoerência de abordagem teórica que justamente o aspecto cultural tenha sido o ignorado na coleção, uma vez que, uma vez que, segundo Xavier (1998,p.68), “Não há possibilidade de se desprezar o valor do componente cultural na educação de um indivíduo [...]”.

A coleção apresenta atividades com foco no caráter normativo do ensino de formas dêiticas pronominais, conforme apresentamos a seguir, para comprovar nosso exame.

Figura 9: : COLEÇÃO2_B11

Atividades

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Leia estas duas estrofes do poema "No mundo há muitas armadilhas", de Ferreira Gullar:

Estás preso à vida como numa jaula.
Estamos todos presos
nesta jaula que Gagárin* foi o primeiro a ver
de fora e nos dizer: é azul.
E já o sabíamos, tanto
que não te mataste e não vais
te matar
e aguentarás até o fim.

O certo é que nesta jaula há os que têm
e os que não têm
há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade
e os que não têm nem para o almoço de hoje.

Ferreira Gullar. *Toda poesia (1950-1987)*.
São Paulo: José Olympio, 1991. p. 159.

A palavra no texto
Yuri Gagárin –
cosmonauta russo e
primeiro ser humano a
ver a Terra do espaço.
É dele a célebre frase
"A Terra é azul".

280

Relativamente ao emprego dos pronomes nesses versos, identifique a afirmação **incorreta**:

- a) Na primeira estrofe, o pronome oblíquo **nos** remete ao eu lírico e ao seu interlocutor, conjuntamente; o oblíquo **te** remete unicamente ao interlocutor do eu lírico.
- b) Em "nesta jaula", o demonstrativo foi empregado adequadamente para indicar algo próximo do eu lírico: a jaula em que ele próprio se sente preso.
- c) **todos** e **certo** são, ambos, pronomes indefinidos.
- d) Em "há **os que** têm", o primeiro pronome é demonstrativo; o segundo, é relativo.
- e) Em "E já **o** sabíamos", o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no contexto: E já sabíamos **que a jaula (a Terra) era azul**.

Fonte: Coleção 2:Língua Portuguesa: Novas Palavras.

Podemos observar que o texto foi utilizado como um pretexto para a realização da atividade com os pronomes, uma vez que não foi explorado, com propriedade, o caráter interpretativo ou reflexivo sobre ele; com relação à análise da função dêitica das estruturas pronominais, julgamos que houve uma tentativa de demonstrar a função ostensiva desses mecanismos no item **a** da questão, pois intenta-se indicar o eu lírico do poema através do

reconhecimento dessa função dêitica - o item pede para o aluno julgar verdadeira ou falsa a afirmativa que atesta que na forma *nos* há uma relação entre o interlocutor e o eu lírico do poema, bem como a forma pronominal *te* se relaciona apenas com o interlocutor.

Notamos que esse item leva o aluno a refletir sobre as relações enunciativas exercidas pelas formas pronominais destacadas no poema, já que para marcar o item como verdadeiro ou falso o aluno terá que buscar no texto as relações referenciais que existem entre o eu lírico, o enunciador, e as formas *nos* e *te*.

No entanto, a busca da reflexão dessa característica dos dêiticos ocorre de forma subentendida, o que nos leva a inferir que os autores da coleção poderiam ter desenvolvido essa reflexão com os outros itens, dado que os demais fazem referência a outras formas de dêiticos e, ainda assim, destacam mais características formais das estruturas que aspectos funcionais, como o item **e**: “Em ‘e já **o** sabíamos’, o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no cotexto: **E já sabíamos que a jaula (a Terra) era azul**”, por exemplo.

A própria nomenclatura utilizada pela atividade indica uma preocupação maior com aspectos ligados à gramática normativa da língua portuguesa, o que observamos no item **a**, em que se pretende desenvolver a orientação do eu lírico do poema, com isso, acreditamos que o critério de ordem cultural foi deixado de lado, pois aspectos relacionados à postura dos interlocutores assumida no poema poderiam ser explicados conforme as escolhas dos interlocutores, que são orientadas por práticas culturalmente estabelecidas.

Percebemos, ainda, que a questão privilegiou o reconhecimento de estruturas que atuam na gramática normativa da língua, ao mencionar termos e funções próprias da estrutura interna da língua portuguesa, como no item **e**, mencionar uma suposta oração implícita pelo pronome oblíquo **o**. No entanto, deixa à margem a reflexão desses elementos em sua função dêitica, não mencionando de forma mais clara as relações cognitivas existentes na utilização desses mecanismos dêiticos. Além disso, não há menção, quanto aos motivos que levam o aluno a julgar o item **a** o correto. Essa explicação poderia ser realizada com a aplicação do critério de ordem cultural, que poderia ser utilizado para indicar as práticas culturais que admitimos atualmente em nossa língua.

Logo, concluímos que essa atividade destaca o aspecto gramatical e não desenvolve de forma mais ampla a competência comunicativa do público, pois não articula os critérios de ordem prática, cultural e cognitiva com o aspecto normativo, enfatizado pela questão. Por outro lado, a mesma coleção apresenta duas atividades em que há articulação dos critérios estabelecidos com a abordagem sociocognitivo-discursiva, em que os autores propõem

atividades que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, através do exercício.

A atividade a seguir apresenta essa articulação, buscando uma reflexão das funções dêiticas com base na abordagem sociocognitivo-discursiva, aliada ao desenvolvimento da competência comunicativa, sem deixar de mencionar aspectos gramaticais, mas não enfatizando apenas essa função dos pronomes pessoais.

Figura 10: COLEÇÃO2 _B8.

Considerando esse fato, observe atentamente esta cena e responda aos itens **a** e **b**.



Frank & Ernest, de Bob Thaves. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 17 out. 2004.

a) Na fala do personagem:

- Os pronomes pessoais **a** e **[d]ela** referem-se a um substantivo que não é citado explicitamente, mas o contexto permite identificá-lo. Qual é esse substantivo?
- O pronome pessoal **os** refere-se a quem?

b) Comente o sentido crítico da fala do personagem.

Fonte: Coleção 2:Língua Portuguesa: Novas Palavras.

A atividade busca um contexto através de uma tira em quadrinho que representa a criação do universo e do paraíso, onde a figura divina criou os personagens bíblicos Adão e Eva. Através do seu conhecimento cultural, os alunos são chamados a reconhecer esses personagens, bem como, a árvore do fruto proibido, comido por Eva, de acordo com a história.

Julgamos que é muito importante para a apreensão das funções dêiticas dos pronomes pessoais o reconhecimento dos aspectos culturais que também norteiam a perspectiva sociocognitivo-discursiva da linguística de texto e os processos de referenciação, presentes na atividade por meio das falas dos personagens que, com as marcas pronominais, orientam o contexto e constroem a coerência da tira, pois é preciso buscar a referência do pronome *os*, no conhecimento cultural dos interlocutores. Outro aspecto observado é o de ordem prática, pois a atividade requer o reconhecimento da modalidade escrita em oposição à

modalidade oral da língua, dado que as formas átonas **os** e **a**²⁰ são mais usuais na modalidade escrita que na variação oral do português.

O aspecto cognitivo, observado na relação construída pela forma pronominal **os** foi tratado na atividade e permite ao aluno fazer uma reflexão sobre a função dos elementos dêiticos na construção de sentido do texto do gênero abordado. Observamos que a atividade propõe ao aluno uma reflexão acerca do sentido da referência das formas pronominais, o que indica uma preocupação com a apreensão dos alunos e com a forma como eles percebem a construção do sentido.

É importante ressaltar que a atividade traz algumas características que buscam abordar os aspectos normativos da língua e que podem ser desenvolvidas pelo professor no ambiente da sala de aula, mesmo assim, a questão não se furtou em destacar as funções dêiticas dos elementos pronominais que estão articulados com o nível gramatical, pois fez uso de formas pronominais pouco mencionadas no meio oral e mesmo assim buscou refletir sobre a dinâmica da direção que está presente nos mecanismos dêiticos.

Isso também garante o desenvolvimento da competência comunicativa, pois a atividade destaca o caráter sociocognitivo-discursivo dos elementos dêiticos e menciona, ainda, o aspecto normativo, fazendo com que o aluno compreenda que cada função tem um ambiente em que pode ser mais bem explorada.

Quanto ao aspecto metadiscursivo das formas pronominais, notamos que no item **a**: “Os pronomes pessoais **a** e [d]**ela** referem-se a um substantivo que não é citado explicitamente, mas o contexto permite identificá-lo. Qual é esse substantivo?”, a atividade propõe que o aluno identifique o substantivo a que se refere o pronome **dela**; a questão alerta que recuperar esse referente dependerá do grau de conhecimento cultural do aluno, já que esse conhecimento se relaciona com a estratégia metadiscursiva de metaformulação. Segundo Koch (2004), as estratégias metadiscursivas metaformativas levam o locutor a operar sobre o enunciado, “reformulando-o, refletindo [sobre] o emprego e adequação dos termos” (2004, p.120).

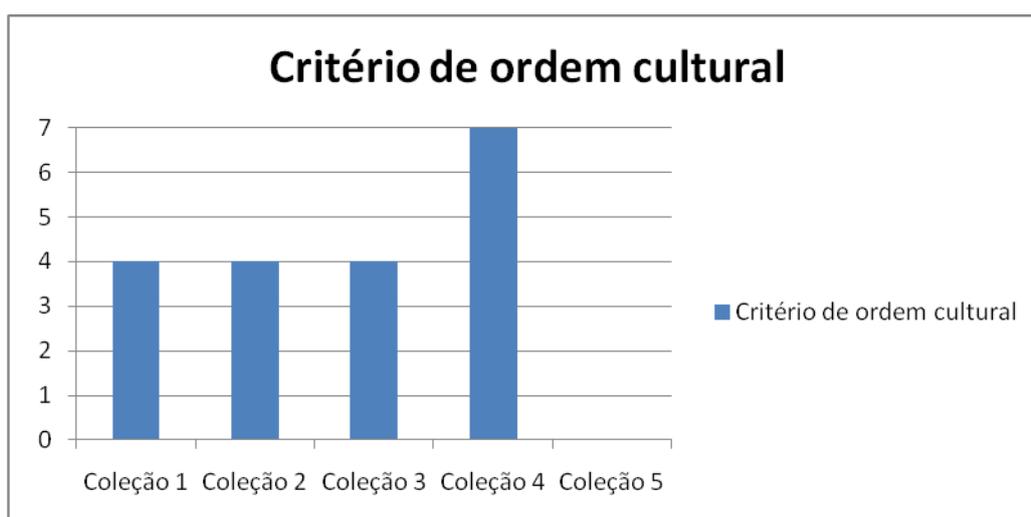
Portanto, podemos concluir que essa coleção, apesar de buscar integralizar critérios que apresentem outro aspecto de compreensão das formas dêiticas, ainda, privilegiou a função gramatical, pois apresenta também apenas duas questões em que o fenômeno dêítico é tratado de forma mais reflexiva, todavia, não podemos julgar que essa reflexão, nas atividades,

²⁰ Reconhecemos que a forma *a*, no texto da tirinha apresenta características mais anafóricas, no entanto, por ser uma forma menos usada na modalidade oral da língua, julgamos pertinente avaliar esse caráter para julgar o aspecto normativo da atividade.

permita por si só uma apreensão das funções dos elementos dêiticos na construção de sentido do texto.

O gráfico abaixo demonstra a preocupação dos autores das coleções com o critério de ordem cultural, individualmente, com isso, observamos que as coleções um, dois e três empatam na quantidade de atividades que enfatizaram esses aspectos da análise, seguidas pela coleção quatro, cujo critério de ordem cultural foi encontrado em sete atividades.

Observando essa conclusão que o gráfico aponta, podemos relacioná-la com a busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, acreditamos que essa coleção, ao destacar em suas atividades as funções dos elementos dêiticos em modalidades oral e escrita, bem como, ao refletir sobre a construção cognitiva desses elementos, buscou ressaltar a importância do contexto para a compreensão dos enunciados. Podemos, dessa forma, relacionar essa intenção do livro didático com a proposta de Habermas (1989), para que a competência comunicativa só pode ser “adquirida” nas práticas intersubjetivas da linguagem.



A próxima coleção pesquisada solidifica essa conclusão, pois de todas as atividades analisadas nenhuma deixou de enfatizar o aspecto normativo da língua. Ressaltamos que, com esta pesquisa, não objetivamos criar um paradigma de ensino que desconsidere os aspectos gramaticais da língua, no entanto, acreditamos que dar destaque para esse aspecto contribui para reforçar uma tradição de ensino da língua portuguesa focada na norma, no “no certo ou errado” e em formatos que desprestigiam aspectos funcionais da linguagem.

Acreditamos que as cinco atividades que apresentaram o caráter normativo representam a forte tradição de ensino gramatical, que ainda persiste nos livros didáticos, ficando a responsabilidade para os professores, uma vez que resta a eles pesquisar novas

atividades para abordar de forma mais coerente, logo, eficiente os aspectos dos mecanismos dêiticos e de suas funções na construção de sentido dos textos.

A coleção **Linguagem em movimento** foi a que apresentou menos atividades voltadas para a temática dos pronomes de tratamento e pessoais, aliás, o tratamento dado aos assuntos que englobam qualquer temática gramatical encontrou pouco espaço nessa coleção, dado que esse conteúdo é disposto na seção interpretação e estudo da língua, que, apesar do nome, tem foco bem restrito ao caráter normativo da língua portuguesa.

Julgamos que, provavelmente os autores da coleção preferiram privilegiar o conteúdo que abrange a Literatura, pois essa vertente da aula de português é mais desenvolvida nos livros dessa coleção, que apresentam duas seções para debater temáticas relativas à Literatura (O tema no tempo e Literatura).

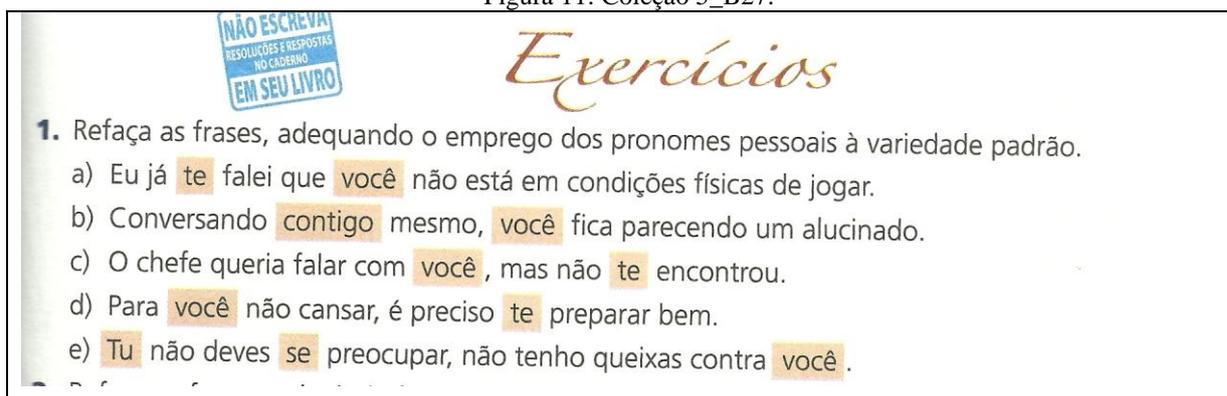
A própria descrição do compêndio no guia do programa do livro didático – 2012 deixa claro que o eixo principal dele é a literatura: "A literatura é o eixo de ensino por meio do qual os demais se organizam" (BRASIL, 2011, p. 32). Acreditamos que, por isso, os autores priorizem a gramática normativa, menos contextualizada e mais comum no ensino de língua portuguesa, pois, assim, podem desenvolver melhor o conteúdo de Literatura.

No tocante às atividades que se referem ao ensino dos mecanismos dêiticos pronominais, podemos observar que elas são descontextualizadas e apresentam um ensino que foca a norma, as regras gramaticais, e não o aprendizado nas práticas de linguagem, as quais, certamente, os alunos reconhecem não como meros "artefatos" gramaticais, mas como mecanismos que ganham sentido, por meio da cultura e das práticas em que estão inseridos.

Como a coleção **Linguagem em movimento** apresentou um número muito pequeno de amostras de atividades, apresentaremos a análise de todas as três atividades encontradas no compêndio. Todos os exercícios foram retirados do volume referente ao segundo ano do Ensino Médio. Defendemos a ideia de que esse conteúdo poderia ser abordado nas outras etapas desse período escolar, dada sua importância para os processos de escrita e de compreensão textual e destacamos o fato de nas atividades seguintes ser requerido um conhecimento prévio do aluno sobre os fatores gramaticais das formas dêiticas estudadas.

A primeira atividade é um exemplo disso, pois observa apenas as marcas gramaticais das formas dêiticas pessoais, não mencionando os objetivos que Campos (2014) julga pertinentes para a boa formação linguística do aluno.

Figura 11: Coleção 5_B27.



NÃO ESQUEÇA!
RESOLUÇÕES E RESPOSTAS
NO CADERNO
EM SEU LIVRO

Exercícios

1. Refaça as frases, adequando o emprego dos pronomes pessoais à variedade padrão.

- Eu já **te** falei que **você** não está em condições físicas de jogar.
- Conversando **contigo** mesmo, **você** fica parecendo um alucinado.
- O chefe queria falar com **você**, mas não **te** encontrou.
- Para **você** não cansar, é preciso **te** preparar bem.
- Tu** não deves **se** preocupar, não tenho queixas contra **você**.

Fonte: Coleção 5: Linguagem em movimento.

Observamos, no enunciado da questão, que há uma tentativa de diferenciar o uso dos pronomes *Tu/você* em contextos diferentes; no entanto, como já mencionamos, o paradigma desses pronomes é peculiar, uma vez que, na oralidade, ambos são flexionados com verbos em terceira pessoa do singular, o oposto do que ocorre na item *e* dessa questão. *Tu* está flexionado, conforme a norma padrão, e a questão requer a reescrita na mesma modalidade.

Ademais, observamos que a questão não constrói uma reflexão a respeito da função desses pronomes, pois não há uma preocupação com os aspectos metadiscursivos das formas dêiticas e os alunos não refletem, portanto, como esse aspecto pode interferir na construção de sentido dos textos, mesmo por que não há texto, a atividade apresenta apenas frases soltas. Por isso, julgamos que o critério de ordem cultural, mencionado por Campos (2014), não foi contemplado nessa atividade.

Ainda com relação ao critério de ordem cultural, observamos que, apesar da atividade indicar uma referência às modalidades oral e escrita da língua, não há uma preocupação em identificar outros traços que poderiam colaborar para compreensão da funcionalidade dessas formas em contextos diferentes; isso ocorre devido à falta de contexto, pois como a atividade está pautada em frases descontextualizadas dificulta a apreensão de um uso que não seja apenas gramatical.

Notamos que esse fator colabora para que a noção de competência comunicativa não esteja contemplada na atividade, pois acreditamos que a compreensão das formas pronominais dêiticas ocorre contextualizada, em práticas reconhecidas pelos usuários dado que, conforme Habermas (2002, p.39), “o sistema linguístico é estabelecido por essas convenções sociais, o contrato social que intermedeia as relações linguísticas é único em cada cultura, pois depende de traços culturais e sociais”.

Percebemos que não há essa preocupação na atividade que objetiva apenas apresentar um contrato linguístico: o contrato gramatical. Não descartamos a importância do ensino de

gramática, mas julgamos que, para a emancipação e formação de leitores e de escritores proficientes e capazes, é necessário apresentar o sistema linguístico conforme mencionado por Habermas (2002), para que se desenvolva a competência comunicativa por completo nos alunos.

A atividade seguinte da mesma coleção apresenta problemas semelhantes, não procura contextualizar o exercício e privilegia o aspecto normativo, sem desenvolver a reflexão, a prática e a cultura linguística dos estudantes. Observemos a atividade:

Figura 12: Coleção 5_B28.

2. Refaça as frases, substituindo os ■ pelos pronomes pessoais que fazem adequadamente referência ao pronome de tratamento.

a) Excelência, tenho certeza de que o réu não ■ enganará.

b) Vossas Senhorias ■ lembrarão de nosso acordo anterior.

c) Vossa Magnificência traz ■ os documentos que havia mencionado?

d) Quem ■ enviou a mensagem, Vossa Excelência, foi o povo, não eu.

Fonte: Coleção 5: Linguagem em movimento.

A atividade busca apenas que os alunos reconheçam o paradigma de concordância entre os pronomes de tratamento e os pronomes pessoais; lamentamos que a coleção não busque refletir sobre a função desses pronomes, que, conforme citamos no item 2.3, capítulo 2 desta dissertação, apresentam características comuns, como a indicação da instância discursiva das pessoas da enunciação.

Ademais, a atividade não contempla nenhum dos critérios defendidos por Campos (2014) como bons indicadores na elaboração de atividades de língua portuguesa. Não há preocupação com o aspecto prático, cognitivo ou cultural; além de que, não é estimulada a reflexão e a competência comunicativa dos alunos.

Unicamente há uma preocupação com um aspecto da gramática, mas esse aspecto não dialoga com nenhum critério ou teoria que aborde a língua em contexto sociocognitivo-discursivo. Assim, notamos que não há preocupação com a natureza dinâmica dos processos de referenciação e também que a atividade não contempla o dinamismo da língua, visto que só destaca uma modalidade e um paradigma.

Lamentamos que a abordagem sociocognitivo-discursiva defendida por esta pesquisa e encontrada em algumas das atividades analisadas não tenha sido contemplada nessa última, pois julgamos que essa abordagem é enriquecedora e contribui para boa formação de leitores e escritores com bom desempenho e competentes linguisticamente.

A última atividade dessa coleção não difere das demais, infelizmente, é uma atividade pobre em sentido e foca apenas na norma gramatical. Insistimos que não defendemos nesta pesquisa o esquecimento e total desleixo com essa variedade da língua, mas defendemos que o ensino de língua portuguesa dialogue com novas perspectivas sobre a língua que, como vimos, já ganham espaço em muitas atividades. Por termos consciência que é possível unir a perspectiva sociocognitivo-discursiva com traços da variedade padrão é que defendemos essa interação.

A atividade a seguir, também não contempla nenhum dos critérios de Campos (2014), bem como não contempla a perspectiva sociocognitivo-discursiva defendida por Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014) e por esta pesquisa.

Figura 13: Coleção 5_B29

3. Refaça as frases, substituindo adequadamente os pronomes pessoais retos por pronomes pessoais oblíquos.
- Comprou os livros e levou **eles** para os filhos.
 - Solucionava as questões e mostrava **elas** para o professor.
 - Deixou cair a carta e recolheu **ela** do chão.
 - Tirou do bolso o dinheiro e entregou **ele** para a esposa.

Fonte: Coleção 5: Linguagem em movimento.

Observamos que a atividade aborda o uso dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, estes mais utilizados em contextos formais da língua; no entanto, não há menção para a modalidade oral da língua, acreditamos que os autores da coleção esperam que os professores façam essa relação, mas lembramos que, com as graves deficiências no ensino brasileiro, os professores nem sempre atentam para esses pontos.

A atividade poderia ter contemplado, então, os critérios de ordem prática e cultural mencionados por Campos (2014), caso indicasse a utilização desses pronomes em contextos diversos, bem como, julgamos que o exercício poderia também ter requerido um esforço cognitivo dos alunos, que poderiam refletir sobre a função dessas diferentes formas nos contextos em que são mais comuns. Ademais, o aspecto metadiscursivo dos pronomes que não é apresentado em nenhum momento da atividade, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos que também não é almejado pela atividade.

Finalizamos nossa análise com o mais peculiar exemplo de atividade de língua portuguesa, apesar do grande avanço na Linguística de Texto e nas abordagens de ensino, ainda é possível encontrar atividades que não apresentam um objetivo que dialogue com a

perspectiva sociocognitivo-discursiva e que foquem apenas no caráter normativo, sem buscar a reflexão dos alunos, mas apenas a reescrita de frases sem contexto.

Ainda assim, acreditamos que a maior parte das atividades analisadas contempla pelo menos algum dos critérios defendidos por Campos (2014) e que estão em forte diálogo com a perspectiva sociocognitivo-discursiva, fato que creditamos à intervenção dos PCNs, que já orientam o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais dinâmica, que priorize o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Esse fato nos dá otimismo e alimenta nossas esperanças de que o ensino de língua portuguesa não seja ligado a práticas e a regras prontas, estabelecidas, ganhando espaço um ensino contextualizado em que professores e alunos conheçam as diversas funções das formas linguísticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, buscamos observar se os livros didáticos de Ensino Médio consideram os elementos referenciais dêiticos pronominais sob o enfoque: social, cognitivo e discursivo; para isso analisamos como ocorre o tratamento desses mecanismos nas atividades de análise linguística dos livros didáticos selecionados. Nossa principal hipótese é a de que os livros didáticos abordam as características sociocognitivo-discursiva dos elementos dêiticos pronominais, apenas, de forma superficial, privilegiando, ainda, o caráter normativo no ensino dessas estruturas.

Pautamos nossa análise a partir das contribuições teóricas de Benveniste (1976) Lahud (1979), Beugrande e Dressler (1981), Fillmore (1997), Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2000, 2003, 2011, 2013, 2014), Koch (2004), Ciulla (2002, 2008), que colaboraram com seus trabalhos para o desenvolvimento e estabelecimento dos processos de Referenciação, sobretudo para o foco desta pesquisa: elementos dêiticos pessoais. Seguimos em nossa análise os critérios de avaliação de Campos (2014), que criou os objetivos de ordem Prática, Cultural e Cognitivo para guiar a elaboração de atividades de análise linguística e que dialogam com a perspectiva sociocognitivo-discursiva, defendida neste trabalho.

As análises nos levam a concluir que, apesar dos avanços nos estudos de referenciação e na divulgação de pesquisas, ainda há manuais didáticos que abordam os pronomes pessoais, sob uma perspectiva predominantemente normativa; desconsiderando, parcialmente, a junção dos critérios cultural, cognitivo ou prático, defendidos por Campos (2014), os quais serviram de base para a análise desta pesquisa, e pela abordagem sociocognitivo-discursiva.

Assim, comprovamos que existem coleções de livros didáticos do Ensino Médio, como as que serviram de corpus para esta investigação, que adotam um tratamento, essencialmente, gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêiticas, nas atividades que propõem. Podemos afirmar que uma de nossas hipóteses foi, então, comprovada: a abordagem de ensino didático dessas estruturas não enfatiza as funções enunciativas, que compõem a essência desses mecanismos.

Dessa forma, acreditamos ter atingindo nosso objetivo principal, qual seja: analisar o tipo de abordagem dispensada aos elementos dêiticos pronominais nos livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades de análise linguística. Nossa hipótese principal indicava que os livros didáticos do Ensino Médio tratavam os elementos dêiticos pronominais sob uma perspectiva normativa; após nossas análises, podemos concluir que grande parte dos manuais

buscavam dispensar um tratamento sob uma perspectiva sociocognitivo-discursiva, apesar de ainda nos depararmos com atividades de caráter totalmente normativo.

Não desejamos que a perspectiva normativa da língua desapareça do contexto escolar, mas, como mencionamos em todo nosso trabalho, desejamos que a variedade culta da língua seja apreendida a partir do reconhecimento das funções sociocognitivo-discursivas que integram os elementos dêiticos pronominais. Acreditamos ter conseguido demonstrar, em algumas atividades apresentadas na análise, que é possível uma atividade de análise linguística ir além do ensino, meramente, normativo e indicar as funções que os elementos dêiticos podem adquirir em cada contexto de uso.

Acreditamos que encontramos atividades que privilegiam o aspecto normativo, pois o próprio caráter das atividades de análise linguística contribui com isso, dado que essas atividades buscam salientar o aspecto gramatical da língua, orientação ainda reinante no ensino, de modo geral. No entanto, segundo Geraldi (1996), as atividades de ensino cujo conteúdo é gramatical não podem descartar as “reflexões epilinguísticas”, a fim de que o aluno possa perceber os recursos linguísticos que vão além das regras da gramática normativa.

Insistimos que isso não significa o esquecimento e o total desprezo ao uso da norma padrão do Português, pois consideramos que essa variedade da língua é de suma importância para gêneros que irão compor o repertório linguístico-social dos alunos, em particular do Ensino Médio, os que se preparam para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mas defendemos que também, para sucesso dos alunos, em exames e nas situações sociais que poderão vivenciar, é necessário conhecer e reconhecer os valores enunciativos das formas dêiticas, para tal é de suma importância também o papel do professor, que deve orientar os alunos a esse intento, uma vez que o livro didático é apenas um ponteiro a indicar o caminho que professor e alunos devem percorrer.

A importância desta pesquisa não se reflete apenas no ambiente escolar, mas também no campo linguístico, pois, compreender o ensino desses mecanismos, trata-se de uma relevante reflexão sobre o desenvolvimento da língua materna, pertinente no momento em que esse ensino passa por transformações consideráveis, indicadas, inclusive, pelos próprios PCNs. Atribuímos validade a este estudo por relacionar três pontos cruciais para o ensino de estruturas dêiticas no Ensino Médio: a) as indicações dos PCNs; b) a abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto e c) a prática abordada a partir dos livros didáticos.

Com relação às orientações dos PCNs, observamos que esses documentos direcionam para uma abordagem que dialoga com a defendida por esta pesquisa, pois os

parâmetros defendem que as aulas de língua materna devem priorizar o aprendizado da competência comunicativa que, como observamos pela análise, nem sempre é priorizada nas atividades; ao contrário há uma tendência, ainda, ao ensino tradicional da língua portuguesa.

De forma geral, as atividades analisadas indicam que os livros didáticos priorizam um ensino tradicional das formas dêiticas, apesar de encontrarmos atividades que demonstram um direcionamento sociocognitivo-discursivo — atividades também apresentadas na análise; a compreensão gramatical ainda prevalece em parte das atividades examinadas. Acreditamos, ainda, que ao restringimos nossas ações em atividades nos livros didáticos e, a partir delas, na observação, na forma como os elementos pronominais dêiticos são apresentados aos alunos do Ensino Médio, essa verificação pode contribuir para a elaboração de atividades orientadas pela abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto, para que os alunos compreendam o dinamismo desses elementos.

Outro ponto que consideramos foi o conceito de competência, que acreditamos manter relação com a perspectiva sociocognitivo-discursiva mencionada. Concluimos ser relevante abordar essa questão nos livros didáticos, mormente aqueles voltados para o Ensino Médio, pois se julga que nessa fase os alunos têm maior maturidade no tocante ao uso e aplicação das estruturas referenciais dêiticas em atividades textuais e de análise linguística. O livro didático é ferramenta importante na prática de professores, pois em muitos casos, o professor norteia sua aula apenas através das contribuições do livro didático, tornando-o instrumento de mediação do conhecimento da escola, assim, justificamos a relevância de considerar a competência comunicativa nas atividades dos livros didáticos.

Outro pressuposto, advindo de nossa análise, foi a divisão do conteúdo pesquisado que foi encontrado apenas nos livros dedicados aos alunos da segunda série do Ensino Médio; esse fato pode prejudicar a apreensão do significado das formas dêiticas, que é construído ancorado pelo contexto de uso. Acreditamos que abordar esse tema nas outras etapas do ensino pode colaborar para apresentar as funções desses elementos além do aspecto gramatical; averiguar se isso poderia ocorrer realmente pode ser objeto de uma nova pesquisa.

Esta pesquisa nos possibilitou observar outros fenômenos que podem ser investigados e que podem trazer contribuições importantes para o ensino de língua portuguesa e para os professores dessa área. Contudo, não constituíram objeto de nossa investigação, nem tampouco teríamos tempo para fazê-lo. Por isso, deixamos como sugestão para pesquisas futuras trabalhos como:

- A relação metonímica que circunda os dêiticos pessoais e sociais, que possibilite traçar as características comuns a esses elementos que, em nossa

opinião, são espécies de dêiticos pessoais com traços, nas palavras de Lyons ([1995], 1997), de aspectos secundários de dêixis.

- As possíveis consequências advindas do ensino dos elementos dêiticos pronominais apenas nos manuais de 1º e 2º anos do Ensino Médio.
- As possíveis consequências para o aprendizado dos alunos do Ensino Médio se não destacadas, no ensino, as funções sociocognitivo-discursiva dos dêiticos.
- A relação da competência comunicativa, conforme postulado por Habermas (1989), e os traços inerentes da subjetividade dos elementos dêiticos pessoais.

Consideramos que nossas reflexões sobre o tratamento dos mecanismos referenciais dêiticos no livro didático contribuem para a literatura da Linguística Textual, pois poderá ser possível observar como os livros didáticos abordam esses mecanismos, de acordo com a abordagem sociocognitivo-discursiva. Além disso, pode-se refletir sobre o conhecimento acadêmico e o que dele chega ao livro didático e, conseqüentemente, aos professores. Pode-se, ainda, contribuir para um ensino dos elementos referenciais dêiticos de acordo com as práticas sociais e discursivas, conhecidas pelos alunos, mas, muitas vezes, aplicadas, por eles próprios, de maneira inadequada em atividades que privilegiam apenas o caráter normativo dessas estruturas, desprezando e desqualificando o próprio conhecimento que é adquirido na academia.

Dessa forma, julgamos que esta pesquisa traz conclusões pertinentes à luz da Linguística Textual, para o ensino das estruturas referenciais dêiticas, que precisam ser abordadas mais, extensamente, em sala de aula, para que os alunos possam compreender, amplamente, as relações epilinguísticas, que estão presentes na construção de sentido dos textos. Por fim, esta pesquisa julga que analisar as consequências do aprendizado em sala de aula não foi um de seus objetivos, pois, para averiguar tal fato, seria necessária uma pesquisa de campo que abrangesse escolas, alunos e professores, caracterizando-a como um trabalho que demanda longo tempo, particularidade que uma pesquisa de mestrado não daria conta.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE. M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2008.

ALVAREZ, B. J. I; COSTA, M. H. As teorias linguísticas, o discurso e a dêixis: uma reflexão sobre o ensino de língua materna. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DA UNIFOR, 12, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Unifor, 2012. p.1-6.

AMARAL, E; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Língua portuguesa: novas palavras.** São Paulo: FTD, 2010.

APOTHÉLOZ.D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p.53-84.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2.ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARRETO, R.G. (Org.). **Português: ser protagonista.** São Paulo: edições SM, 2010.

BACHMAN, L. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem e ensino,** Caxias do Sul, V.6, 2003.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak; Luiza Neri. V.1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. **Problemas de linguística geral II.** 2.ed. Tradução de E. Guimarães; M.A. Escobar; R.A.Figueira; V.S. Castro; J.W. Geraldi; I.G.V. Koch. São Paulo: Pontes, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012.** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRONCKART, J. La notion de compétences est-elle pertinente em éducation? **L'école démocratique,** p. 1-10, Nov. 2009.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** 2.ed. São Paulo: Educ, 2012.

CAMPOS, E.P. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone editorial, 2014.

CAVALCANTE, M. A dêixis discursiva. **Revista de Letras**, Fortaleza, V. ½, N. 22, p. 47-55, Jan./Dez. 2000.

_____. Função discursiva dos elos coesivos e referenciais. In: **Encontro do Celsul**, 5, 2003, Curitiba, p. 1102-1109.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, P.A.M. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

CIULLA, A. **A referenciação anafórica e dêitica**: com atenção especial para os dêiticos discursivos. Fortaleza, 2002. 90 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

_____. **Os processos de referências e suas funções discursivas – o universo literário dos contos** –. 2008.207 f.. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSTA, M. H. A. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: Cavalcante, M. M. et al. **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 2 v.

_____. **Acessibilidade de referentes**: um convite à reflexão. 2007. 213f.. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DIÓGENES, L. M. **Referenciação anafórica**: as anáforas não-correferenciais no livro didático de língua portuguesa. 2006.101 f.. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FILLMORE, C. J. **Lectures on deixis**. California: CSLI Publications Stanford, [1984]1997.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das letras, 1996.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. (1994). **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold.

HYKAND, K. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. Continuum: Londres, 2005a.

KLEIMAN, B, A; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes, 2014.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

LAHUD. M. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVARDA, S. T. F. **O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual**. 2008. 133 f.. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

LEAL, A. P.B. **O processo referencial da dêixis: por uma proposta de recategorização**. 2015. 293f.. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LYONS, J. **Semântica**. V. 1. Lisboa: Editorial Presença, Ltda., 1977a.

_____. **Semântica lingüística: uma introducción**. Traducción de Santiago Alcoba. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. **Introdução à linguística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva; Hélio Pimentel. São Paulo: Companhia editorial, 1979.

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

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Genèses du discours**. Bruxelles: Pierre Margada, 1995.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In.: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, R. G. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de língua portuguesa do ensino Médio**. 2010. 96 f.. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M.A de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, E.N.D. **Intergenericidade e encenação argumentativa na construção de sentidos em anúncios publicitários**. 2012. 163f.. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

POSSENTI, S. Práticas de escrita como processos de enunciação. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 122-132.

SAMPAIO, M.O. O Metadiscorso na escrita escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 14, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: 2010, p.1335-1345.

SOUSA, M. M. F de. **A organização textual-discursiva nos anúncios de turismo no Ceará**. 2005.213f.. Tese (doutorado em Linguística) – Centro de artes e comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUZA, N.F. Tipologia e codificação de dados corpus latente na internet. **Internet Latent Corpus Journal**. Aveiro, V.4, N.2, p. 2-10, 2014. Disponível em: < <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/index> >. Acesso em: 20 ago. 2015.

TORRALVO, F.I; MINCHILLO, C.C. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WERNECK, L.S. **Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos**. Livro eletrônico. Rio de Janeiro: Faculdade das Letras, 2013.

XAVIER, M.I. O útil e o inútil no ensino de língua materna. In: DALLAZEN, M.I; XAVIER, M.L. (Orgs.) **Ensino de língua maternal: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ANEXO A- COLEÇÃO 1

Atividades

» A tira abaixo serve de base para as questões 1 e 2.

SHORT CUTS

Caco Galhardo



◀ GALHARDO, Caco. Short Cuts. Folha de S. Paulo. São Paulo: 20 maio 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/isp/quadrin/f32005200502.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2008.

1. A tira apresenta uma cena na vida de um casal. Descreva brevemente no caderno o que está acontecendo.
2. Há, no texto, várias ocorrências de pronomes pessoais. Transcreva-os no caderno.
 - a) O uso dos pronomes de 1ª pessoa, associado ao verbo *aguentar*, indica um pressuposto sobre a personalidade da personagem masculina. Que pressuposto é esse e de que forma o uso dos pronomes contribui para explicitá-lo?
 - b) A fala do homem é apresentada como um “argumento” para que a mulher não vá embora. O uso de um determinado pronome, porém, revela por que esse “argumento” é absurdo. Transcreva esse pronome no caderno e explique por que o “argumento” apresentado pode ter o efeito contrário do pretendido.

COLEÇÃO 1_B1

» Leia o texto a seguir para responder à questão 5.

.....

Questão semiótica

— Você é um ladrão!
— O digníssimo colega não me falte com o decoro:
“Você, não, ‘Vossa Excelência!’”



ELIAR GUINZELLI

Caros Amigos. São Paulo:
Casa Amarela, ano V,
n. 51, jun. 2001.
(Fragmento).

Semiótica: relativo ao sistema de significação dos signos.

.....

5. A graça do texto se deve à reação do interlocutor à acusação feita por seu colega. Considerando a primeira fala apresentada, que reação se esperaria que tivesse o interlocutor?
 - a) A resposta dada pelo interlocutor quebra essa expectativa. Explique por quê.
 - b) O que as formas pronominais *digníssimo* e *Vossa Excelência* indicam sobre a posição ocupada na sociedade por esses interlocutores?

COLEÇÃO 1_B2

» Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 6.



▲ ITURRUSGARAI, Adão. Aline. Folha de S.Paulo. São Paulo, 8 ago. 2002.

6. Na tira, o cliente atendido por Aline se ofende. Que termo utilizado por Aline causa essa reação?

- O que, gramaticalmente, explicaria o fato de Aline adotar essa forma de tratamento para se dirigir ao comprador?
- Por que o comprador se ofende?
- Aline, depois de ser questionada, passa a tratar o comprador por *voce*. Justifique essa mudança na forma de tratamento.
- A fala do comprador no último quadrinho, porém, parece incoerente com sua atitude em relação ao emprego do pronome *senhor*. Explique essa suposta incoerência.

» O anúncio publicitário abaixo serve de base para a questão 7.

Nem vai dar tempo de sentir saudade do seu carro. Você vai ver ele todos os dias.

◀ IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1673, 23 out. 2001.

Chegou Oficina On-line. Agora você acompanha pela Internet, foto por foto, o conserto do seu carro na oficina. Entre no site, digite a placa e acompanhe o conserto do seu carro em uma das nossas oficinas especiais, verificando as fotos de cada etapa do conserto, desde a entrada até a entrega do veículo, com comentários atualizados. O serviço está disponível no estado de São Paulo e nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte. E, breve, nas demais regiões do país. Mas não precisa ter pressa. Nem em foto a gente quer ver o seu carro na oficina. Consulte o seu corretor ou ligue 0800 164444.

- ▶ 7. No anúncio apresentado, o enunciado que aparece ao lado do anjo apresenta um pronome utilizado inadequadamente do ponto de vista da gramática normativa. No caderno, transcreva a passagem em que essa inadequação ocorre.
- Qual seria, de acordo com a gramática normativa, a forma adequada de redigir essa passagem?
 - Por que o uso desse pronome, no anúncio, é inadequado de acordo com a norma culta?
 - Considerando o uso que os falantes fazem da língua, como poderia ser explicadas a forma e a colocação do pronome nesse anúncio?

Usos dos pronomes pessoais

Uma das importantes funções que certos pronomes desempenham em textos de natureza expositiva e argumentativa é garantir que o discurso assumia um tom mais impessoal e, assim, tenha um maior poder de convencimento. Em gêneros textuais como os editoriais, os artigos de opinião, as dissertações, etc., por exemplo, os leitores esperam encontrar as opiniões e as análises apresentadas de modo mais genérico, abrangente, como se a “voz” do texto fosse a da racionalidade.

Para que esse efeito seja alcançado, é importante que o texto mantenha uma interlocução mais abrangente, sem especificar um “eu” e um “tu” que dialogam diretamente. Veja um exemplo dessa interlocução mais genérica no texto de um editorial publicado em um jornal de circulação nacional.

Observe como os pronomes pessoais do caso oblíquo (**se**), associados aos verbos **acreditar** e **submeter** ajudam a tornar mais abrangente o que está sendo afirmado. No caso, o autor do texto generaliza as informações de que, em meados do século XIX, a crença corrente era a de que miasmas provocavam doenças e destaca o risco de quem se submetia a cirurgias.

No segundo parágrafo, mais uma vez o pronome oblíquo (**se**) é utilizado. Sua função, nesta passagem, é diferente: associado ao verbo **apresentar**, cria uma forma reflexiva da ação verbal. Neste mesmo parágrafo, é interessante observar que o pronome do caso reto (**elas**) aparece para retomar o assunto do texto (bactérias) e não para particularizar a interlocução.

Novas bactérias

Se houve uma revolução que realmente causou impacto sobre o conjunto da humanidade foi a revolução médica. É o caso de lembrar que os micro-organismos patógenos são conhecidos da medicina há menos de 150 anos. Antes disso, acreditava-se que doenças eram provocadas por miasmas ou mesmo por encantamentos. Já a antissepsia data de 1867. Antes disso, submeter-se a uma cirurgia era mais ou menos como caminhar para o cadafalso, pois médicos não lavavam as mãos nem **seus** bisturis para operar.

[...]

Doenças infecciosas ainda são a primeira causa de morte no mundo. Nas últimas décadas, assistimos ao surgimento de várias **delas**, como Aids, Sars, Ebola. [...] A ressurgência de doenças bacterianas é um fenômeno preocupante em **todo** o mundo. Está relacionada ao problema da resistência a antibióticos. Bactérias, como **todos** os seres vivos, apresentam-se com variabilidade genética. Quando submetidas a uma pressão seletiva, como um ataque por antibióticos, nem **todas** são afetadas. **Aquelas** com maior resistência natural à droga sobrevivem. **Elas** e sua descendência tendem a ser imunes ao fármaco.



▲ Bactéria colorizada artificialmente, aumento de aproximadamente 17.500 vezes.

Atividades

» Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2.

Correndo atrás da fama

“O Brasil nunca teve tantas celebridades”, concluiu a repórter Ana Paula Franzoia, ao realizar um levantamento sobre o fenômeno. São aqueles personagens cujos nomes provocam logo a pergunta: “famosos quem?”. Segundo ela, eles lutam furiosamente para estar na mídia, “dispostos a comentar qualquer assunto, participar de qualquer brincadeira, ser jurado de qualquer programa, pagar qualquer mico”.

E mais: a tendência é de aumentar a espécie, considerando a incessante produção em série que vem despejando no mercado novos exemplares: artistas, modelos, animadores de programas, cantores. Com o sucesso dos *reality shows* — Big Brothers, Casa dos Artistas — é possível que chegue o dia em que [...] todos serão famosos por alguns momentos. [...]

VENTURA, Zuenir. *Melhores crônicas*. São Paulo: Global, 2004. p. 47. (Fragmento).

- O texto discute uma questão bastante atual: o desejo de muitas pessoas de se transformarem em celebridades. Como são caracterizados, no texto, os indivíduos que agem dessa forma?
 - » Segundo o texto, o que contribui para alimentar esse tipo de comportamento?
- No texto, há uma expressão utilizada para fazer referência às pessoas que correm atrás de momentos de fama. Transcreva-a no caderno.
 - Um dos termos dessa expressão indica que a fama dessas pessoas tem curta duração e pouca visibilidade. Transcreva-o no caderno, classificando-o do ponto de vista gramatical.
 - Considerando sua classificação e o contexto em que foi utilizado, explique como esse termo deve ser entendido.
 - A associação do pronome ao outro termo que compõe a expressão cria um **paradoxo**. Por quê?

» A piada a seguir, em circulação na internet, serve de base para a questão 3.

Os pronomes

A certa altura da aula, a professora de português ouviu um zunzuzum no fundo da classe e disparou:

- Joãozinho, me diz dois pronomes!
- Quem? Eu? — diz ele, levantando-se.
- Muito bem! Pode sentar!

Disponível em: <http://humortadela.uol.com.br/piadas/piadas_joaozinho_33.html>. Acesso em: 15 fev. 2006.



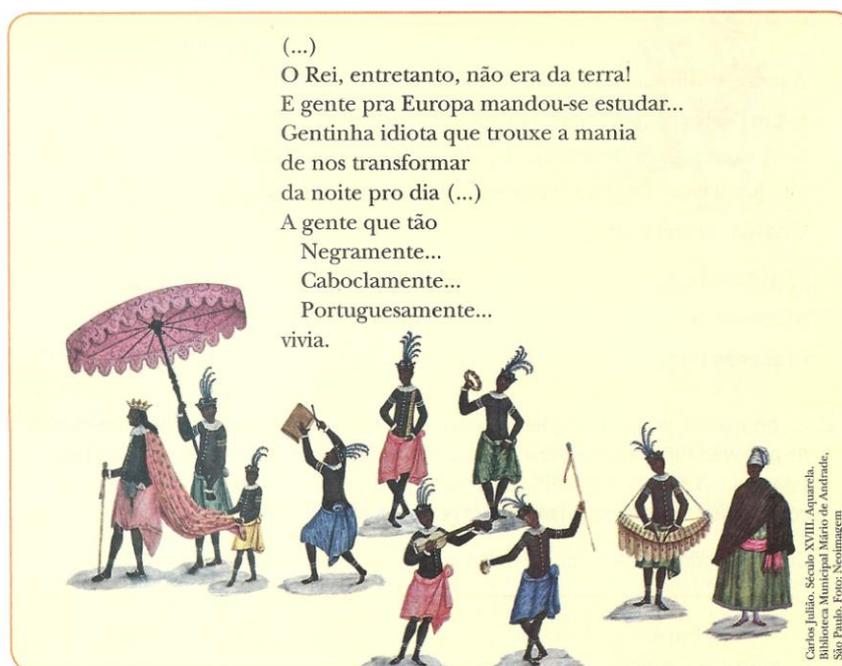
- Na piada, a professora parabeniza o aluno por ter respondido corretamente à pergunta feita. Quais foram os dois pronomes utilizados por Joãozinho? Classifique-os.
 - » A professora não deveria ter parabenizado o garoto por sua resposta. Explique por quê.

Lembre-se

Paradoxo é uma figura de pensamento em que se observa uma associação de termos contraditórios, inconciliáveis, que se referem a uma mesma ideia.

ANEXO B- COLEÇÃO 2

3. Nos enunciados a seguir, o emprego inadequado de pronomes pessoais gera duplo sentido. Transcreva o pronome responsável pela ambiguidade e explique-a resumidamente.
- Márcia ligou imediatamente para a irmã quando soube que ela havia passado no concurso.
 - Os lutadores se machucaram com as espadas.
 - Em sua conversa com o pai, o rapaz fez questão de lembrar que o vizinho já o havia insultado várias vezes.
4. Leia estes versos do poema "História pátria", de Ascenso Ferreira:



- Qual a diferença de sentido e de classe gramatical entre "gente" (verso 2) e "a gente" (verso 6)?
- No contexto do poema, com que intenção o poeta emprega a palavra "gente" no diminutivo (verso 3)? Identifique duas palavras do texto que justifiquem sua resposta.
- Se o pronome oblíquo "nos" (verso 4) fosse eliminado, a expressão "a gente" passaria a ter sentido ambíguo. Explique por quê.
- Se a expressão "a gente" fosse substituída pelo pronome "nós", que outra palavra do texto precisaria ser alterada? Por quê?

5. Leia este diálogo entre um pai e o filho adolescente:

– Hoje em dia, por causa dessa praga de internet, os jovens não **se** conhecem mais, nem mesmo **se** compreendem! É lamentável! – diz o pai.

– Ah... paizão, não é assim não... Eu, por exemplo, **me** conheço muito bem e **me** compreendo perfeitamente. – conclui o filho.

Em relação aos pronomes **se** e **me** presentes nessas falas, identifique a afirmação **correta**.

- O pai pretendeu dar ao pronome **se** o sentido de reflexividade, significando "a si mesmos".
 - O filho interpreta o pronome **se** com sentido de reciprocidade, equivalendo, portanto, à expressão "um ao outro".
 - Tanto na fala do pai, quanto na do filho, o pronome **se** tem valor reflexivo, significando "a si mesmos".
 - O pai emprega a forma **se** com sentido de reciprocidade; o filho atribui a esse pronome o sentido de reflexividade.
 - O pronome **se** tem, na fala do pai, o mesmo valor semântico que o pronome **me** tem na fala do filho.
6. Na tira humorística a seguir, as mulheres do primeiro quadro são Honi, irmã do garoto Hamlet, e Helga, mãe dele. Hernia é a namoradina de Hamlet.



Hagar. O melhor de Hagar, O Horrível, de Dik Browne. Porto Alegre: L&PM, 1996.

- O pronome destacado no segundo quadro substitui que substantivo?
- Se Honi, em vez de usar (d)**ela**, tivesse usado o possessivo **seu**, o que ocorreria com o sentido da fala do segundo quadrinho?

Considerando esse fato, observe atentamente esta cena e responda aos itens **a** e **b**.



Frank & Ernest, de Bob Thaves. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 17 out. 2004.

a) Na fala do personagem:

- Os pronomes pessoais **a** e [d]ela referem-se a um substantivo que não é citado explicitamente, mas o contexto permite identificá-lo. Qual é esse substantivo?
- O pronome pessoal **os** refere-se a quem?

b) Comente o sentido crítico da fala do personagem.

COLEÇÃO 2_B8

2. São apresentados a seguir dois trechos de romances. No primeiro, a fala em destaque é de um barbeiro; no segundo, é de um ex-escravo.

1

Comecei a examinar a cara do homem pelo espelho. Ele viu que eu estava olhando e perguntou: “Sabe quem sou eu?” Respondi que não. E o homem: “Me chamo Silvino Neves, mas me tratam por Dente Seco”.

– E tu, que disseste? [perguntou Rodrigo]

– Ora, eu fiquei mais pra lá que mais pra cá, e achei melhor dizer que já conhecia ele de nome. Ensaboei a cara do cabra e indaguei assim [...]”

Érico Veríssimo. *O retrato*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

2

[...] perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.

– É, sim, Nhonhô.

– Fez-te alguma coisa?

– É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, enquanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.

Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: FTD, 1991.

Nas duas falas, um pronome aparece empregado segundo a variedade popular da língua.

a) Identifique-o nos dois casos.

b) Como se justifica o emprego dessa forma em casos como esses?

COLEÇÃO 2_B9

3. Leia esta história humorística.

Adolfo e Berenice foram amantes quase a vida inteira. Fazia mais de trinta anos que estavam amigados. Estão os dois de noite assistindo televisão quando em uma cena de novela aparece uma cerimônia de casamento: noiva, padrinhos, marcha nupcial etc. Emocionada, ela olha para Adolfo e diz:

– Olha, meu amor! Que coisa linda que é o casamento... Puxa vida, bem que a gente podia se casar, né?

– Xiii... nestas alturas da vida, quem é que vai querer a gente?

Rodolfo Ilari. *Introdução à semântica*

– *brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 188.

Identifique, na fala de Berenice, o elemento gramatical que possibilita a criação do humor do diálogo. Justifique sua resposta.

COLEÇÃO 2_B10

Relativamente ao emprego dos pronomes nesses versos, identifique a afirmação **incorreta**:

- a) Na primeira estrofe, o pronome oblíquo **nos** remete ao eu lírico e ao seu interlocutor, conjuntamente; o oblíquo **te** remete unicamente ao interlocutor do eu lírico.
- b) Em “nesta jaula”, o demonstrativo foi empregado adequadamente para indicar algo próximo do eu lírico: a jaula em que ele próprio se sente preso.
- c) **todos** e **certo** são, ambos, pronomes indefinidos.
- d) Em “há **os que** têm”, o primeiro pronome é demonstrativo; o segundo, é relativo.
- e) Em “E já **o** sabíamos”, o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no contexto: E já sabíamos **que a jaula (a Terra) era azul**.

COLEÇÃO 2_B11

3. O trecho abaixo foi extraído de uma notícia a respeito de uma menina do Iêmen que, aos 12 anos, foi obrigada a casar-se com um primo que tinha o triplo da idade dela.

[...]

Os pais da menina são separados e, enquanto ele afirma que organizou o casamento para protegê-la da influência da mãe, esta diz que ele a uniu ao primo para não ter que sustentá-la. [...]

Extraído do site: <<http://noticias.terra.com.br/interna>>. Acesso em: 30 out. 2008.

Para compreender esse trecho, o leitor precisa levar em consideração o contexto e identificar adequadamente as relações de referência estabelecidas pelos pronomes que nele ocorrem.

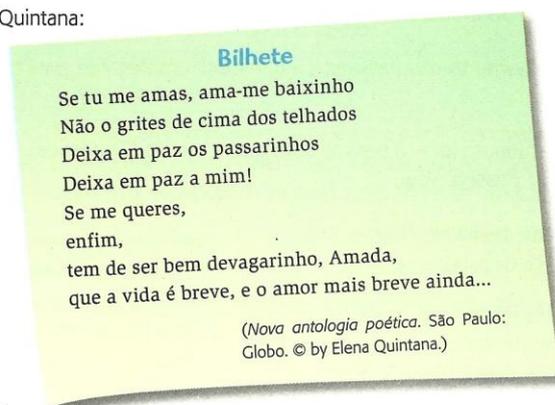
- a) Em suas duas ocorrências, o pronome **ele** tem o mesmo referente? Justifique.
- b) Em "protegê-la", "a uniu" e "sustentá-la", o pronome pessoal tem o mesmo referente? Justifique.
- c) O demonstrativo **esta** faz uma referência a um elemento localizado no texto ou no espaço? Por que o redator teria optado por empregar o demonstrativo, e não o pronome pessoal **ela**?

ANEXO C – COLEÇÃO 3


Exercícios

1. Identifique as frases em que o pronome está empregado em desacordo com a variedade padrão da língua. Em seguida, reescreva-as, adequando-as a essa variedade.
- Fiquei tão brava que mandei ele sair da sala imediatamente.
 - Quando saíres, avisa-nos que iremos com você.
 - Preciso encontrar-me com você ainda hoje.
 - Não vá, por favor, preciso falar com o senhor.
 - Se você sair, leve com você o cachorro.

2. Leia este poema, de Mário Quintana:



- Em que pessoa o eu lírico trata a mulher amada?
- Se ele optasse por tratar a amada por você, em que pessoa deveriam estar os verbos?
- Em um dos versos do poema, um pronome substitui toda uma oração. Indique o verso em que isso ocorre.
- Explique a concepção de vida e de amor do eu lírico no último verso.

Leia a tira a seguir e responda as questões 3 e 4.



(Lucas Lima. Nicolau – Primeiras histórias. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 47.)

3. A expressão *a gente* costuma ser utilizada em diferentes situações de comunicação, inclusive na variedade padrão. Como teria ficado a fala da mãe no 1º quadrinho, se ela tivesse utilizado a variedade padrão formal?
4. Nas interações discursivas, o sentido dos enunciados depende muito da imagem que cada um dos interlocutores tem de si mesmo e do outro.
- Levando em conta o perfil do interlocutor que está vendendo os DVDs, o garoto fica em dúvida quanto à compra do DVD. Por que isso ocorre?
 - O que a fala do papagaio sugere em relação ao comportamento de seu dono?
5. Reescreva as frases seguintes, completando-as com uma das opções entre parênteses, de acordo com a variedade padrão.
- Se Vossa Senhoria precisar, remeto-□ as novas listas de preço. (vos/lhe)
 - Desejo falar a □ Excelência, senhor ministro, para cumprimentar □ pelo brilhante discurso. (Sua/Vossa – vos/o)
 - Quero que □ venhas passar □ férias comigo. Tenho inúmeras novidades para □ contar. (tu/você – tuas/suas – te/lhe)
6. Reescreva as frases, completando-as com um pronome pessoal da 1ª pessoa do singular:
- Sem □ ler a procuração, eu não assino.
 - Isso é para □!? Obrigada!
 - Entre □ e Maria já não há mais nada.
 - Minha namorada fez de tudo para □ ficar, mas estava na hora de □ partir.
 - Surpreendeu-□ com as cartas e as fotografias na mão, sem eu ter tempo para guardá-las.

7. Leia esta tira:



(Lucas Lima. Nicolau – Primeiras histórias, cit. p.10.)

No 1º quadrinho da tira, o "amigo" de Bosco trata-o por *você*. No último quadrinho, ele se despede, dizendo "Obrigado, Bosco, depois eu te pago!". O "amigo" de Bosco mistura, portanto, as formas *você* e *tu*. Na variedade padrão da língua, como ficaria a fala dele ao se dirigir ao interlocutor:

- se optasse, no 1º quadrinho, pela 2ª pessoa?
- se optasse, no último quadrinho, pela 3ª pessoa?

Exercícios

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



1. No 1º quadrinho da tira, a personagem emprega um pronome de tratamento. Identifique-o.
2. No 2º quadrinho, a palavra *dele* é um pronome possessivo.
 - a) Que pronome, no contexto, pode substituir *dele* com o mesmo valor semântico?
 - b) Por que o general emprega o possessivo *dele* em vez do outro pronome com o mesmo valor semântico?
 - c) Por que esse pronome está entre aspas?

3. Leia a tira ao lado, de Caco Galhardo, e observe o emprego do pronome demonstrativo.

Tanto na fala de Gina quanto na fala de Júlio, o emprego do pronome demonstrativo está de acordo com a variedade padrão da língua? Justifique sua resposta.



4. O poema se intitula "Lâmina". *Lâmina* é uma superfície delgada, de metal ou de vidro, que, entre outros fins, serve para cortar ou para refletir luz.
- Destaque da 1ª e da 2ª estrofes as imagens relacionadas à lâmina.
 - Destaque da 4ª estrofe as imagens relacionadas a luz e as relacionadas a corte.
 - A ideia de corte, nesse poema, significa necessariamente separação, dissociação? Justifique.

Semântica e discurso

Leia a tira abaixo e responda às questões de 1 a 3.



- Na fala de Calvin no 1º quadrinho e na fala do tigre no último quadrinho, é empregada uma expressão no lugar de um pronome pessoal.
 - Que expressão é essa?
 - No último quadrinho, que pronome pessoal poderia substituir, na variedade padrão formal, essa expressão?
 - Reescreva as falas de ambas as personagens nesses quadrinhos, substituindo a expressão pelo pronome pessoal adequado, de acordo com a variedade padrão.
- No 2º quadrinho da tira há uma sequência de frases em que Calvin emprega o pronome *you*. Considerando o contexto, responda:
 - Esse pronome refere-se ao interlocutor de Calvin?
 - Que palavra ou expressão poderia, numa variedade não padrão, substituir o pronome *you*? Reescreva as frases de Calvin, fazendo a substituição.
- No 3º quadrinho, o pai do Calvin emprega a palavra **hedonismo**. Veja o significado dessa palavra no dicionário *Aurélio*:

hedonismo. [...] *S.m. Ét.* Doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida moral.

Considerando a fala, a expressão e a roupa do pai de Calvin, explique por que, no último quadrinho, a palavra *normal* aparece entre aspas.

Leia a tira abaixo e responda às questões 4 e 5.



(Laerte. Fagundes – Um puxa-saco de mão-cheia. São Paulo: Circo Sampa, 1991. p. 16.)

4. No 1º quadrinho, os rapazes chamam alguém cerimoniosamente.
- Como se classificam as palavras contidas nos balões?
 - Três das quatro palavras podem vir acompanhadas de *Sua* ou *Vossa*. Se os rapazes optassem por dizê-las em sua forma completa, como ficariam?
 - A quem provavelmente eles tratam assim? Justifique sua resposta.
5. Fagundes assiste à cena da janela do escritório em que trabalha e sente saudades do tempo de jovem.
- Como ele interpreta o comportamento dos rapazes?
 - Em que consiste o humor no 3º quadrinho?

COLEÇÃO 3_B17

5. Reescreva as frases seguintes, completando-as com uma das opções entre parênteses, de acordo com a variedade padrão.
- Se Vossa Senhoria precisar, remeto as novas listas de preço. (vos/lhe)
 - Desejo falar a Excelência, senhor ministro, para cumprimentar pelo brilhante discurso. (Sua/Vossa – vos/o)
 - Quero que venhas passar férias comigo. Tenho inúmeras novidades para contar. (tu/você – tuas/suas – te/lhe)

COLEÇÃO 3_B18

6. Reescreva as frases, completando-as com um pronome pessoal da 1ª pessoa do singular:
- Sem ler a procuração, eu não assino.
 - Isso é para !? Obrigada!
 - Entre e Maria já não há mais nada.
 - Minha namorada fez de tudo para ficar, mas estava na hora de partir.
 - Surpreendeu- com as cartas e as fotografias na mão, sem eu ter tempo para guardá-las.

COLEÇÃO 3_B19

7. Leia esta tira:



(Lucas Lima. Nicolau – Primeiras histórias, cit., p.10.)

No 1º quadrinho da tira, o “amigo” de Bosco trata-o por *você* . No último quadrinho, ele se despede, dizendo “Obrigado, Bosco, depois eu te pago!”. O “amigo” de Bosco mistura, portanto, as formas *você* e *tu* . Na variedade padrão da língua, como ficaria a fala dele ao se dirigir ao interlocutor:

- a) se optasse, no 1º quadrinho, pela 2ª pessoa?
- b) se optasse, no último quadrinho, pela 3ª pessoa?

COLEÇÃO 3_B20

ANEXO D – COLEÇÃO 4

Língua
viva

As referências que o sujeito cria na língua

Leia a seguir a letra de uma canção lançada no álbum *Contrassenso*, do cantor e compositor Paulinho Moska. (Esse CD foi lançado antes da vigência do novo acordo ortográfico. Segundo as regras em vigor, a palavra *contrassenso* passou a ser grafada com doisesses.)

A seta e o alvo

Eu falo de amor à vida
Você, de medo da morte.
Eu falo da força do acaso
E você, de azar ou sorte.

Eu ando num labirinto
E você numa estrada em linha reta
Te chamo pra festa
Mas você só quer atingir sua meta
Sua meta

É a seta no alvo
Mas o alvo, na certa, não te espera.

Eu olho pro infinito
E você de óculos escuros.
Eu digo: "te amo"
E você só acredita quando eu juro

Eu lanço minha alma no espaço
Você pisa os pés na terra
Eu experimento o futuro
E você só lamenta não ser o que era
E o que era?

Era a seta no alvo
Mas o alvo, na certa, não te espera
Eu grito por liberdade
Você deixa a porta se fechar
Eu quero saber a verdade
E você se preocupa em não se machucar
Eu corro todos os riscos
Você diz que não tem mais vontade
Eu me ofereço inteiro
E você se satisfaz com metade

É a meta de uma seta no alvo
Mas o alvo, na certa, não te espera
Então me diz qual é a graça
De já saber o fim da estrada
Quando se parte rumo ao nada?

Sempre a meta de uma seta no alvo
Mas o alvo, na certa, não te espera
Então me diz qual é a graça
De já saber o fim da estrada
Quando se parte rumo ao nada?

MOSKA, Paulinho; ROMERO, Nilo. A seta e o alvo. Intérprete: Paulinho Moska. In: *Contrassenso*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1997. 1 CD. Faixa 1.

3. Releia os versos.

sua meta é a seta no alvo
mas o alvo, na certa, não te espera

O eu lírico sintetiza o principal argumento para afirmar que uma dessas visões sobre a vida é mais acertada do que a outra. Que argumento é esse?

4. Em certa medida, a última estrofe da canção apresenta uma contradição. Explique por quê.
5. Ao contrapor duas visões de mundo a partir das atitudes de duas pessoas, os compositores da canção optaram por usar os pronomes pessoais *eu* e *você*.
- É possível determinar quem são as pessoas retratadas na canção?
 - Em que medida o efeito expressivo da canção está relacionado ao uso desses pronomes?

Agora leia esta tira de Hagar, que retrata um diálogo entre Hamlet e Hérnia.



Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

- No primeiro quadrinho, por que a resposta de Hamlet à reclamação de Hérnia produz humor?
- Que informação seria necessária para saber em que mês do ano Hamlet presenteou Hérnia? Explique.
- Quais são os referentes das palavras *você* e *eu* no primeiro quadrinho da tira? Em que você baseou sua resposta?
- Podemos dizer que o comentário de Hérnia no segundo quadrinho quebra a expectativa do leitor. Por que isso acontece?
- O que Hérnia quis dizer ao afirmar "aquilo foi lá – isso é agora!"?
- Substitua cada uma das palavras abaixo por outra palavra ou expressão que explicita, no contexto da tira, a que elas se referem.
aquilo lá isso agora

Se as palavras *eu* e *você* têm referentes distintos na música de Paulinho Moska e na tirinha de Hagar, como somos capazes de identificá-los?

Que estratégia você utilizou para identificar os referentes das palavras *isso* , *aquilo* , *lá* e *agora* na tirinha de Hagar?

Cada vez que interagem por meio da língua, os sujeitos se apropriam dela construindo referências que apontam diretamente para si. Certas categorias da língua funcionam como **dêiticos** (termo derivado de *deixis*, que em grego antigo significa "ação de mostrar"); são, portanto, palavras que "mostram" o sujeito que as enunciou, já que o seu sentido está diretamente ligado a esse sujeito.

Texto em construção

Suponha que você foi convidado a participar de uma publicação de humor com um texto autoral. Você pode optar por criar uma tirinha ou uma piada. Seu desafio será escrever um texto cujo efeito de humor se construa a partir do uso particular ou inusitado de uma palavra que funcione como um dêitico – *eu* , *você* , *aqui* , *lá* , *ontem* , *amanhã* , *hoje* , *agora* .

Sabendo que os dêiticos são formas vazias, palavras que só têm o sentido definido no momento em que são enunciadas por um sujeito, imagine que tipo de conflito ou situação cômica a interpretação equivocada sobre os referentes dessas palavras poderia ocasionar.

Após a escrita do seu texto, circule-o pela classe e veja se as ideias dos outros colegas foram semelhantes à sua. Caso avaliem que o exercício rendeu textos interessantes, divulguem os trabalhos no jornal ou site da sua escola.

Hipertexto

Veja como os recursos expressivos da **oralidade** são importantes para que Mario Sérgio Cortella explicita os referentes dos pronomes *eu* e *você* em sua comunicação oral (Produção de texto, capítulo 29, p. 344-345).

Repertório

Hamlet

Hamlet é o título de uma peça teatral escrita por William Shakespeare (1564-1616), em que o protagonista ocupa a maior parte do tempo com a tentativa de vingar a morte do pai. Em seu percurso, ele é frequentemente assaltado por dúvidas existenciais e filosóficas. O filho de Hagar, ao contrário, ocupa-se com reflexões que pouco têm a ver com dúvidas desse tipo, como se observa na tira reproduzida acima. Ao dar-lhe o nome de Hamlet, o criador da tira recorreu à paródia, procedimento intertextual que geralmente visa criar humor a partir da referência ao texto base.



Cena de *Hamlet* (EUA, 1990). Direção de Franco Zeffirelli.

1. Leia outro trecho do roteiro de *Se eu fosse você*.

Helena – O que é isso?
 Cláudio – Tô malhando um pouco.
 Helena – De jeito nenhum. Eu não quero ficar toda embatatada.
 Cláudio – Mas eu tenho que fazer alguma coisa. Eu já estou me sentindo por baixo com esse corpo...
 Helena – Por baixo, por quê?
 Cláudio – Eu quero dizer, sendo mulher...
 Helena – Qual é o problema de ser mulher?
 Cláudio – O problema é que eu não estou acostumado. Eu costumava ser homem até uns dias atrás. Agora estou desse jeito... Eu preciso fazer alguma coisa radical pra me sentir mais eu. Malhar um ferro, fazer minha aula de judô...

FALCÃO, Adriana; GRÉGORIO, Carlos; FILHO, Daniel; BRITZ, Iafa; BELMONTE, Rene. Disponível em: <http://www.autoresdecinema.com.br/arquivos/se_eu_fosse_voce.doc>. Acesso em: 2 jun. 2009.

- Por que o fato de Cláudio estar fazendo ginástica incomoda Helena?
- Que processo poderia explicar a formação da palavra *embatatada*? Detalhe-o. Qual o significado dessa palavra na fala de Helena?
- Qual é o referente do pronome em destaque na frase “*Eu não quero ficar toda embatatada*”? De que maneira essa construção destaca o conflito presente na cena?
- Observe o pronome *esse* na frase “*Eu já estou me sentindo por baixo com esse corpo*”. Como explicar o seu uso, considerando o contexto em que aparece?

COLEÇÃO 4_B23

2. Leia o trecho de um artigo de revista dirigida ao público feminino adolescente.

Sobre petecas caindo. Pegue a sua e volte para o jogo!

Foi por isso que respondi ao meu amigo que ele, no mínimo, não estava sabendo as regras do jogo. Como assim, não pode deixar a peteca cair? Ela cai mesmo. E a gente pega. E adivinha? Cai de novo, pegamos de novo e... enfim. O ponto é: não dá para manter o ritmo o tempo inteiro. Nem na quadra, nem

PRATA, Lilliane. *Capricho*. São Paulo: Abril, 27 abr. 2008. p. 106.

em lugar nenhum, por mais que a gente se esforce. [...]

Mesmo que esteja dando seu melhor em alguma coisa, saiba que seu melhor inclui momentos não tão bons. [...] vai ser muito mais produtivo e bacana com você mesma aceitar esses períodos e, só então, retomar o fôlego.



- “Deixar a peteca cair” e “voltar para o jogo” têm no texto sentido metafórico. Explique.
- A que pessoa discursiva se refere a locução “a gente”, na quarta linha? O que explica o emprego do verbo *pegar* em duas formas distintas, logo na sequência?
- A expressão “a gente” é muito comum na fala, principalmente em situações informais. Como se explica seu emprego em um texto publicado em uma revista impressa?
- Que formas pronominais se referem ao leitor do texto? Com que finalidade, provavelmente, a autora as empregou?

COLEÇÃO 4_B24

Atica de linguagem

Leia a tira de Hagar para responder às questões a seguir.



BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 1997. v.1. p. 42.

- Ao ler o primeiro quadrinho, o leitor constrói um sentido que, no segundo, se altera e provoca o riso. Explique essa afirmação.
- Que palavras contribuem para que haja duas possibilidades de sentido na fala de Helga? Como esse duplo sentido se constitui?
- O que favorece a primeira interpretação por parte do leitor?

COLEÇÃO 4_B25

Usina literária

Leia o poema a seguir, escrito por Chacal, poeta do movimento Poesia Marginal.

Ana C

| | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| gosto muito de olhar um poema | gosto muito de olhar um poema |
| até não mais divisar o que é | até restar apenas |
| respiração noite vírgula | voceu |
| eu ou você | |

CHACAL. In: WEINTRAUB, Fábio (sel. e org.). *Poesia Marginal* (Ilustrações de Guto Lacaz). São Paulo: Ática, 2006. p. 20. (Coleção Para gostar de ler, nº 39)

- Eu* e *você* fazem referência, respectivamente, à primeira e à segunda pessoa do discurso. No contexto do poema, a quem ou a que esses pronomes se referem?

COLEÇÃO 4_B26

ANEXO E- COLEÇÃO 5

**NÃO ESCREVA
RESOLUÇÕES E RESPOSTAS
NO CADERNO
EM SEU LIVRO**

Exercícios

1. Refaça as frases, adequando o emprego dos pronomes pessoais à variedade padrão.

- Eu já **te** falei que **você** não está em condições físicas de jogar.
- Conversando **contigo** mesmo, **você** fica parecendo um alucinado.
- O chefe queria falar com **você**, mas não **te** encontrou.
- Para **você** não cansar, é preciso **te** preparar bem.
- Tu** não deves **se** preocupar, não tenho queixas contra **você**.

COLEÇÃO 5_B27

2. Refaça as frases, substituindo os ■ pelos pronomes pessoais que fazem adequadamente referência ao pronome de tratamento.

- Excelência, tenho certeza de que o réu não ■ enganará.
- Vossas Senhorias ■ lembrarão de nosso acordo anterior.
- Vossa Magnificência traz ■ os documentos que havia mencionado?
- Quem ■ enviou a mensagem, Vossa Excelência, foi o povo, não eu.

3. Refaça as frases, substituindo adequadamente os pronomes pessoais retos por pronomes pessoais oblíquos.

COLEÇÃO 5_B28

3. Refaça as frases, substituindo adequadamente os pronomes pessoais retos por pronomes pessoais oblíquos.

- Comprou os livros e levou **eles** para os filhos.
- Solucionava as questões e mostrava **elas** para o professor.
- Deixou cair a carta e recolheu **ela** do chão.
- Tirou do bolso o dinheiro e entregou **ele** para a esposa.

COLEÇÃO 5_B29