



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

FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ

**A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

FORTALEZA-CE

2016

FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ

A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA-CE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D667c Dodó, Francisco Walisson Ferreira Dodó.
A coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio: : uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo / Francisco Walisson Ferreira Dodó Dodó. – 2016.
151 f.

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

Orientação: Prof. Dr. Mônica de Souza Serafim.

1. Livro Didático. 2. Ensino de Língua Materna. 3. Coesão Nominal. 4. Interacionismo Sociodiscursivo.
I. Título.

CDD 410

FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ

A COESÃO NOMINAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À professora e amiga Rogéria Viturino, por ter me lembrado que não posso nem preciso

ter medo de voar;

À professora Eulália Leurquin, por, mesmo sem me conhecer, acreditou no meu

potencial e de que eu poderia e posso ir sempre além;

À professora Mônica Serafim, porque é perfeita no que faz e me ensinou a mergulhar

nas “aventuras” da pesquisa científica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim em todos os momentos da minha vida. Não tenho palavras para falar de sua importância em minha vida!

À minha orientadora, Mônica Serafim, pelo cuidado, compromisso e solicitude com a pesquisa.

À professora Eulalia Leurquin por ter acreditado e por acreditar que posso sempre ir além.

Às professoras Eulália Leurquin e Suelene Nascimento, pelas valiosas contribuições com a leitura da minha pesquisa.

À professora Stânia Nágila por me inspirar a ir sempre além. Nunca esquecerei: “Eu credito piamente em você”. Obrigado!

Aos Professores e amigos do coração: Marlúcia, Tatiana, Domingos e Marcília por terem se tornando para mim exemplo de profissionais e ser humano.

Aos gestores das EEEPs M^a Dolores Alcântara e Silva e José M^a Falcão pela compreensão e flexibilidade nos horários para que eu pudesse cursar as disciplinas.

Com muito carinho, à professora Sara e agora especial amiga, pela paciência de poder compartilhar seu computador comigo. Ainda não sei como retribuir.

Ao Rômulo, pela paciência de me ouvir e resolver comigo todos os meus “pepinos” na área da computação.

Ao Dan, grande e especial amigo, pelos vários horários de empréstimo do seu computador para eu poder digitar minha pesquisa.

Aos meus irmão, Roniele e Bezerra – ou Neno mesmo – pela paciência de me aturarem sempre que preciso ficar em suas casas.

À professora Meire e agora uma amiga especial, pela troca de ideias acerca do ISD e sugestões de materiais de leitura.

Aos professores Ricardo Leite e Américo Bzerra, por me fazerem ficar ainda mais apaixonado pelas descobertas em linguística.

À professora Marluce Coan, por ter me reensinado uma postura melhor profissional e mais humana. A senhora é indescritível. Muito obrigado!

Ao Eduardo – um verdadeiro príncipe – por toda atenção e gentileza de sempre.

À Vanessa, pela sua simpatia e educação de sempre. Menina maravilhosa!

De todo o coração, muito obrigado!

(...) “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (...).

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar, à luz do interacionismo sociodiscursivo, corrente teórico-metodológica que estuda o desenvolvimento humano a partir do uso da linguagem, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotadas pelo PNLD – 2015 – Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, verificamos se o ensino da coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos com função de introdução ou de retomada; também, iremos analisamos se/como as propostas de abordagem de atividades nos livros didáticos contemplam as classes gramaticais como elementos linguísticos que contribuem para a coesão nominal. Ou seja, se o ensino e aprendizagem de análise linguística contempla os elementos estruturais, linguísticos e discursivos como recursos de coesão nominal com o propósito de formar leitores e produtores de textos coesos e bem articulados e capazes de interagir competente e adequadamente nas práticas sociais, considerando seus papéis sociais, ou se sua abordagem esvazia-se na nomenclatura gramatical ou conceito-estrutural. Para nossa análise, portanto, tecemos um quadro teórico cujas principais contribuições vêm dos autores Bronckart (1999;2006;2012), Machado (2009), Givón (1995), Dik (1978), Neves (1997), Ilari (1992), Halliday & Hasan (1976), Beuagrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003), Schwarz (2000) e Adam (2011). Com a pesquisa, pudemos constatar que os livros trabalham a diferença entre anáfora e catáfora, dando, no entanto, um olhar mais resumitivo a esta. Também, pudemos perceber que, na maioria das questões, mesmo que sutilmente, o foco esvazia-se no ensino nomenclatural ou de identificação ou internalização de conceitos, isto é, quando se afirma estar trabalhando os conteúdos gramaticais, a fim de construir a coesão no texto, percebe-se que as questões pouco exploram as possibilidades de construção de progressão textual, limitando as formas de coesão a exercícios de substituição, objetivando que o aluno aprenda as classes gramaticais, evidenciando, assim, uma perspectiva que não vê a gramática como instrumento de coesão para que se construam textos inteligíveis e bem construídos em práticas sociodiscursivas e interacionistas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Ensino de Língua Materna; Coesão nominal; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This study is meant to examine, in the light of sociodiscursive interactionism, theoretical and methodological current studies human development from the use of language, education proposals and learning nominal cohesion in two collections of textbooks Portuguese Secondary Education adopted by PNLD - 2015 - National Textbook Program. In this way, we will see whether the teaching of nominal cohesion in textbooks addresses the cohesive elements of the introduction or resume function; we will also consider whether / how the proposed approach and activities in textbooks include grammar classes as linguistic elements that contribute to nominal cohesion. That is, if the education and grammar learning includes the structural and linguistic elements as nominal cohesion resources for the purpose of educating readers and producers of cohesive texts and well articulated and capable of competent and appropriately interact in social practices, considering their social roles or if your approach empties grammatical or structural nomenclature. For our analysis, therefore, we weave a theoretical framework whose main contributions come from authors Bronckart (1999; 2006; 2012), Machado (2009), Givón (1995), Dik (1978), Snow (1997), Ilari (1992) Halliday & Hasan (1976), Beugrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003) Schwarz (2000) and Adam (2011). Through research, we found that the books work the difference between anaphora and cataphora, giving a more resunitivo look at this. Also, we realize that most of the questions, even if subtly, focus empties in nomenclatural education or identification of concepts, that is, when it claims to be working grammatical content in order to build cohesion in the text, realize It is known that matters little to explore the textual progression possibilities of construction, limiting the forms of cohesion to the replacement exercise, aiming the student to learn the parts of speech, showing thus a perspective which sees grammar as cohesion instrument that build intelligible texts and well built in interactional practices, social and discursive.

KEYWORDS: Textbook; Mother Language Teaching; Nominal Cohesion; Interacionism Sociodiscursivo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LD – Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PLE – Português Língua Estrangeira

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Quadro I: Novas Palavras – Volume I.....	67
Quadro II: Novas Palavras – Volume II.....	68
Quadro III: Novas Palavras – Volume III.....	68
Quadro IV - Português – Linguagens – Volume I.....	69
Quadro V - Português – Linguagens – Volume II.....	69
Quadro VI: Português – Linguagens – Volume III.....	70
Quadro VII: Contribuições do ISD para a abordagem de ensino da coesão nominal no livro didático.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Levantamento de questões do volume I da coleção Novas Palavras.....	71
Gráfico II - Levantamento de questões do volume II da coleção Novas Palavras.....	72
Gráfico III – Capítulo: Dissertar e descrever: a delimitação do tema do volume III da coleção Novas Palavras.....	73
Gráfico IV – Levantamento do número de questões encontradas nos volumes I, II e III da coleção Novas Palavras.....	73
Gráfico V – Levantamento de questões do volume I da coleção Português: Linguagens.....	74
Gráfico VI – Estudo do Pronome – Volume II da coleção Português: Linguagens.....	75
Gráfico VII – Levantamento das questões do volume III da coleção Português: Linguagens.....	76
Gráfico VIII – Levantamento das questões dos volumes I, II e III da coleção Português: Linguagens.....	76
Gráfico IX – Somativa de todas as questões das duas coleções.....	77
Gráfico X – A referenciação anafórica e catafórica.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Explicação retirada do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p.180).....	80
Figura 2: Explicação retirada do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 318).....	81
Figura 3: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 185).....	85
Figura 4: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 185).....	85
Figura 5: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 185).....	88
Figura 6: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 188).....	89
Figura 7: Imagem retirada volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 318).....	91
Figura 8: Questão para análise do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p 318).....	92
Figura 9: Questão para análise do volume 3 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 319).....	93
Figura 10: Questão para análise do volume 1 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 232-233).....	97
Figura 11: Questão para análise do volume 1 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 288).....	101
Figura 12: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 184).....	103
Figura 13: Questão para análise do volume 2 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015, p. 202-203).....	108
Figura 14: Questão para análise do volume 3 da obra Novas Palavras. (Fonte: Novas Palavras, 2015,p. 318-319).....	113
Figura 15: questão para análise do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, 148-149).....	118

Figura 16: questão para análise do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 151).....	122
Figura 17: questão para análise do volume 2 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 101).....	124
Figura 18: questão para análise do volume 2 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 109).....	127
Figura 19: questão para análise do volume 3 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 77-78).....	130
Figura 20: questão para análise do volume 3 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 84).....	132
Figura 21: Explicações dos autores para a resolução de questões do volume 3 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 83).....	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PCN, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, TEXTO e COESÃO: uma prática discursiva que visa ao desenvolvimento do aprendiz em sua interação com seus pares.....	27
2.1	A PRÁTICA DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA – o cuidado com o livro didático.....	30
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
3.1	O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO: quadro epistemológico e metodológico.....	36
3.1.1	Situando o Interacionismo Sóciodsicursivo (ISD).....	36
3.2	Língua e Texto.....	40
3.3	As condições de produção do texto.....	42
3.3.1	A situação de ação de linguagem.....	43
3.3.2	As condições de produção.....	44
3.3.3	O conteúdo temático.....	47
3.3.4	O empréstimo do intertexto.....	48
3.4	O folhado textual.....	49
4	A COESÃO TEXTUAL – PERSPECTIVAS.....	52
4.1	Um diálogo entre teorias que tratam da coesão nominal.....	56
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1	Método de abordagem.....	63
5.2	Método de procedimento.....	63
5.2.1	Tipo de pesquisa.....	63
5.2.2.1	Procedimentos para a coleta de dados.....	63
5.2.2.2	Delimitação do universo.....	64
5.2.2.3	Procedimento paara a coleta e análise de dados.....	64
6	ANÁLISE DE DADOS.....	66
6.1	Descrição das obras analisadas e dos conteúdos abordados por capítulo.....	66

6.2	Análise do primeiro objetivo específico da pesquisa: a abordagem da coesão nominal nos livros didáticos – a coesão com função de retomada e de introdução.....	77
6.3	Análise do segundo objetivo da pesquisa: a abordagem das classes gramaticais como fator de coesão nominal.....	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos, problemática e hipóteses da pesquisa

Compreender que o homem está sempre em desenvolvimento e que isso se dá por meio de sua interação - por meio da linguagem traduzida em textos - com o mundo à sua volta, evidencia a relevância da nossa pesquisa, pois nosso interesse está em investigar o ensino das formas de abordagens, em livros didáticos do Ensino Médio, um importante recurso de construção textual, a coesão nominal.

Para isso, propusemo-nos, como objetivo geral:

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

Como primeiro objetivo específico, em nosso trabalho procuramos:

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

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

Nosso segundo objetivo específico pretende:

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

O que se pretende com esse objetivo não é criticar o ensino de uma gramática estrutural nem suas nomenclaturas gramaticais, até porque reconhecemos que o aluno necessita compreender como é estruturada a língua com a qual ele se comunica; o que se pretende com essa análise é evidenciar que é necessário dominar a estrutura, mas entendendo que os elementos estruturais da língua, quando bem compreendidos,

servirão para o fim último do ensino de língua materna: a comunicação eficiente e adequada na produção de textos.

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

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

São respectivamente as nossas hipóteses a estas perguntas:

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

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

1.2 Justificativa

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

Segundo Bronckart (2012), o ensino de língua deve ser pautado em gêneros textuais, ou seja, as aulas de língua materna precisam ser uma oportunidade de

ampliação e desenvolvimento da linguagem a partir da produção e compreensão de textos para que os estudantes saibam construí-los eficientemente e usá-los de forma consciente, significativa e adequada.

Desse modo, a relevância que damos ao texto no trabalho com a linguagem em sala de aula implica necessariamente a importância que se deve dar à noção de coesão – mais precisamente a coesão nominal, um tipo de mecanismo de textualização, que serve para introduzir argumentos/ideias e organizar sua retomada, a fim de garantir ao texto sua estabilidade e continuidade (BRONCKART, 2012). Baseando-se nesse conceito de coesão nominal, evidencia-se a relevância de atividades de produção escrita associadas a uma abordagem linguística que contemple um trabalho de produção e compreensão de textos adequado e convergente à perspectiva interacionista e sociodiscursiva da linguagem.

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

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

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

Por isso, como professor de Português, apresento minhas considerações acerca do que venho observando, a cada ano, ao que se refere aos livros didáticos selecionados pelo PNL – Programa Nacional do Livro Didático – e a minha preocupação em

relação à qualidade e à abordagem de atividades de linguagem propostas nesses materiais.

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

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

Desse modo, uma vez que o livro didático pode ser um forte aliado do professor para que alcancemos o objetivo último das aulas de língua materna, que é o desenvolvimento das competências linguísticas dos nossos alunos (ANTUNES, 2003), os critérios traçados para a escolha do livro didático de português devem estar norteados à luz de referenciais teóricos que tornem as aulas de atividade de práticas da linguagem, de fato, propícias ao desenvolvimento e formação dos nossos estudantes (OLIVEIRA, 2010).

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

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

Tupper (2013), por exemplo, em seu trabalho, objetivou investigar de que maneira os livros didáticos de Português abordam o tema referência e se essa abordagem era associada à análise linguística, à produção textual e à leitura. Essa investigação permitiu evidenciar que: 1. há um foco na prescrição de regras ao invés de articular as três práticas de linguagem – análise linguística, produção de texto e leitura; 2. o espaço que o texto tem ganhado nos estudos da língua ainda acontece timidamente; 3. o conceito de referência necessita ser trabalhado de maneira mais ampla; e 4. as

atividades propostas pelos autores dos livros didáticos merecem um cuidado maior quando elaboradas, pois, evidenciou-se que, muitas vezes, as propostas não se ampliavam quanto ao uso e a relevância dos elementos gramaticais na construção textual.

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

Comparativamente a essa questão, Souza (2012), em sua tese de doutoramento, também buscou analisar como vem sendo a abordagem da coesão textual, ou seja, buscava investigar “se” e “como” os livros didáticos analisados contribuíram para que os alunos percebam a importância dos elementos coesivos para a construção da cadeia referencial do texto, tendo em vista a importância da coesão como princípio de textualidade para a leitura e a escrita de textos para, desse modo, oferecer contribuições para o estudo da coesão textual, que, de acordo com a pesquisadora, essa abordagem mostra-se ainda incipiente. Sua pesquisa revelou que os livros didáticos de Português analisados por ela usam a coesão apenas como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

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

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

Dessa forma, privilegiava-se a imposição da norma padrão e a fixação de nomenclaturas gramaticais. Também foram observadas lacunas nas atividades sobre referenciação propostas nos livros, por exemplo, o trabalho superficial com as classes

gramaticais, aplicando-as descontextualizadamente, pouco compreendendo-as como importantes recursos linguísticos de conexão e construção de texto; e que, por isso, tais lacunas poderiam justificar o insucesso no processo de ensino-aprendizagem da coesão.

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

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

A análise mostrou que dos seis manuais usados na pesquisa apenas dois mostraram conceitos pertinentes de coesão textual, sendo que apenas um explica o funcionamento de alguns mecanismos de coesão. Acerca do tratamento dado às conjunções, somente um manual privilegiava os aspectos semântico-pragmáticos das conjunções no processo de construção de textos, classificando-os como elementos de coesão textual, mas ainda assim, deixando de enfatizar a função desses elementos como interligadores macroestruturais.

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

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

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

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

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

Esses estudos foram importantes, pois nos revelaram que, apesar dos avanços positivos relacionados ao tema da pesquisa, observou-se, entretanto, que ainda falta um cuidado maior em trabalhar esse conteúdo – a coesão nominal - visando sempre ao desenvolvimento das práticas de linguagem.

Desse modo, nossa pesquisa em relação aos trabalhos já feitos até então precisa ainda mais o nosso objeto: enquanto as pesquisas analisaram a coesão, de uma forma abrangente, considerando todos os tipos de coesão, - com exceção do trabalho de Celedônio da Silva (2015), que comunga com nosso interesse, que é analisar especificamente a *coesão nominal*, mas em seu trabalho, a autora não o fez como o

nosso, que escolhemos o livro didático como análise – como é abordada o conteúdo coesão nominal e como são tratadas suas atividades.

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

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

1.3 Organização do trabalho

Nossa pesquisa contém cinco capítulos, organizados e distribuídos da seguinte maneira: nos três primeiros capítulos, visa ao embasamento teórico; em seguida, estão os capítulos que apresentam nossos procedimentos metodológicos e nossa análise de dados.

Em nosso primeiro capítulo, cujo título é *PCN, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, TEXTO e COESÃO: UMA PRÁTICA DISCURSIVA QUE VISA AO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZ EM SUA INTERAÇÃO COM SEUS PARES*, fazemos uma discussão acerca do ensino de língua materna com foco na relevância do ensino de língua materna na formação e no desenvolvimento do aluno. Essa discussão é norteada pelos PCN – os Parâmetros Curriculares Nacionais -, que são os documentos oficiais que falam em relação aos cuidados que se deve ter com o ensino de Português. Também discutimos num subtópico do capítulo, intitulado *A prática da linguagem em sala de aula – o cuidado com o livro didático*, sobre a importância do livro didático como um instrumento contribuidor de pesquisa, por isso a preocupação com a sua elaboração e seleção.

No segundo capítulo, *O interacionismo Sociodiscursivo: quadro epistemológico e metodológico*, apresentamos a teoria estudada por Bronckart. É essa teoria que norteará a investigação do nosso trabalho. Discutimos, pois, nesse capítulo, a epistemologia do ISD, seus conceitos e sua metalinguagem, por exemplo, os conceitos de língua e texto, a importância do texto para o ensino, a maneira como é vista e concebida a linguagem, para o processo de formação e desenvolvimento do humano e como é entendida a situação de ação de linguagem por essa teoria, que entraram em discussão aqui o texto e as condições de produção. Vale ressaltar também que, nesse capítulo, é feito um diálogo entre o ISD com alguns autores funcionalistas, uma vez que muitos pontos do ISD comungam com outras correntes teóricas.

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

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

Em nosso quinto capítulo, a *Análise dos dados*, apresentamos a descrição das coleções que foram utilizadas na pesquisa, mais precisamente, descrevemos a quantidade de capítulos que assumem estar abordando o nosso objeto de pesquisa que é a coesão nominal. Analisamos os capítulos que fazem parte do ensino de gramática e da produção de textos. Depois de fazer o levantamento dos capítulos nos quais os autores assumem estar abordando com a coesão nominal, fizemos uma seleção de questões, a fim de analisar nossos dois objetivos específicos, ou seja, de todos os capítulos elencados, foram ainda selecionadas questões para que as análises pudessem ser feitas.

Esse capítulo segue algumas divisões para melhor procedermos com as análises. Primeiramente, descrevemos as obras, contabilizando os capítulos que abordam a coesão nominal vinculada aos conteúdos, respondemos ao objetivo primeiro da pesquisa que é saber se nas obras analisadas os autores trabalham principalmente com a coesão anafórica em detrimento da catafórica. Seguindo com a pesquisa, analisamos se na abordagem das classes gramaticais o interesse está em se trabalhar os aspectos mais estruturais da língua, ou se está no funcionamento do sistema como elemento de coesão textual. Em seguida, fazemos análises de 16 questões à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de percebermos que contribuições para o ensino da coesão nominal podem ser dadas pelo ISD.

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

2 PCN, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, TEXTO e COESÃO: UMA PRÁTICA DISCURSIVA QUE VISA AO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZ EM SUA INTERAÇÃO COM SEUS PARES

Antes de construir o quadro teórico que servirá de lupa para as análises dos dados, é importante contextualizar o nosso objeto de pesquisa. Para investimento, nossa referência são os PCN, uma vez que eles são oficialmente o documento que orienta o ensino e a aprendizagem em todo o território nacional. Nele, há desenhado um quadro teórico que condiz com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo com o qual analisaremos os dados.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (doravante – PCN) foram elaborados com o objetivo de respeitar as diversidades político-regionais e culturais, existentes no país, bem como “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), a fim de criar condições às escolas para que ofereçam aos jovens o acesso “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998 p. 5).

Em suma, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

1. apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
2. mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior *compreensão, integração e inserção no mundo*;
3. a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como *objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade*;
3. contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
4. explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
5. apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar

comprometidos em atingir as metas a que se propuseram; 6. *ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos*, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados; 7. evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar; 8. apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir; 9. valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (BRASIL, 1998, p. 12 – *Grifo nosso*).

Vê-se, desse modo, o importante papel da escola, que é oferecer um ensino de língua materna significativo e emancipador do humano. Em outras palavras, é possível afirmar isso, uma vez que a sala de aula pode ser vista como um cenário que recebe seres em desenvolvimento; é papel, portanto, da escola ampliar a formação desses alunos, formação essa que se dará mediada a partir do uso da língua.

Nesse sentido, é necessário, pois, que situemos as aulas de língua materna num contexto que incumbe à escola - no processo de trabalho com a língua(gem) - a responsabilidade de promover a construção e a disseminação de práticas cidadãs.

Assim,

o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem (...); fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana; (...) o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998, P. 144).

Observando, dessa maneira, a importância da linguagem como via de transformação humana, evidenciamos a necessidade de discutirmos acerca da linguagem e de seu uso adequado e eficiente, uma vez que essa preocupação traduzida nos PCN laurea a relevância e o porquê de se ensinar português a brasileiros.

Desse modo, refletirmos sobre a prática da linguagem em sala de aula torna-se uma atividade precisa, que pode levantar questionamentos, a fim de gerar mudanças positivas no modo de como as aulas de análise linguística vêm sendo ministradas.

Uma vez explicitado o foco de nossa pesquisa, que é analisar como a coesão nominal vem sendo abordada nos livros didáticos aprovados pelo PNLD-2015, nosso estudo nos dirá se a maneira que o assunto do nosso trabalho está sendo tratado nos livros didáticos está alcançando os objetivos sugeridos pelos PCN, que visam a como “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação” (BRASIL, 1998. p. 126).

Assim,

as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa *devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho* (BRASIL, 1998, p, 59 – Grifos nosso).

Desse modo, tal finalidade só será alcançada se, somente se, de acordo com os PCN, a prática da linguagem em sala de aula tiver como centro das aulas de língua materna o *texto* como ponto de partida para o alcance de novos horizontes, da apreensão e manuseio da língua, para a comunicação-interação nos e pelos textos.

Por isso:

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 produzido de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 1998. P, 139).

Compreende-se, dessa maneira, que a abordagem da língua deve estar “(...) situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não há língua divorciada do contexto social vivido” (BRASIL, 1999, p. 141). Conclui-se, pois, que se o ensino da prática da linguagem não estiver pautado no uso de textos para sua produção e compreensão, não estaremos contribuindo com um ensino de língua materna significativo e libertador.

Desse modo, percebendo o texto como veículo que nos faz estar presentes no mundo e que nos permite interagir e comunicar, é que justificamos a atenção que se deve ter com a nossa pesquisa, a abordagem da coesão nominal, uma vez que saber

utilizar os elementos linguísticos eficiente e competentemente para produzir e compreender textos coesos é uma prática necessária nas atividades de interação-sociodiscursiva humanas.

Uma vez feitas as discussões sobre o papel da escola e quanto ao ensino de língua materna, passamos a tratar do nosso suporte de análise, isto é, o livro didático; por isso é de suma importância que a elaboração e a escolha dos livros didáticos de língua materna sejam e estejam enviesados em paradigmas que concebam a língua como uma prática interativa e formadora do humano.

2.1 A PRÁTICA DA LINGUAGEM EM SALA DE AULA – o cuidado com o livro didático

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

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

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

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

Desse modo,

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

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

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

Assim, pode-se concluir que

o domínio da linguagem, como atividade *discursiva e cognitiva*, e o domínio da língua, como *sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística*, são condições de possibilidade de plena *participação social*. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o *acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania* (BRASIL, 1998, p. 19 – Grifos nosso).

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

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

1. utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas

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

Em tais propostas, percebemos a importância que ganha o *texto* como condutor das aulas de Língua Portuguesa.

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

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

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

De acordo com os PCN:

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

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

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

- estabeleça a progressão temática;

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

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

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

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;

* a continuidade temática;

* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;

* a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;

- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;

- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;

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

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

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;

- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) (BRASIL, 1998, p. 49-52).

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, uma vez traçados os objetivos que orientam as aulas de língua materna, defendemos a elaboração de um material didático - o *livro didático* – pautada em teorias que defendem o uso da língua(gem) como atividades/ações semiotizadas na produção e

recepção de *textos* efetivamente relevantes e significativas, geradores da comunicação e interação humana (BAKTHIN, 1997; BRONCKART, 2012). O texto é, portanto, o pilar de toda e qualquer atividade de linguagem, como nos mostram os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO: quadro epistemológico e metodológico

3.1.1 Situando o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido:

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

¹ Em nossa pesquisa, temos como Teoria de Base os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD. No entanto, é preciso esclarecer o porquê de dialogarmos com outras correntes linguísticas. O fato é que o ISD apresenta pontos de convergência com outras teorias que acabam complementando as suas propostas. Esses diálogos são possíveis, uma vez que o próprio Bronckart, idealizador dessa Teoria, reconhece que o ISD precisa conversar com outras Teorias, a fim de que possa tornar suas propostas de análise ainda mais consistentes e fundamentadas. Nesse caso, o ISD dialoga com a gramática funcional uma vez que ambos analisam os eventos textuais atrelados aos seus contextos de produção.

De acordo com Neves (1997), entende-se por gramática funcional, a geração de (...) “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15).

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

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

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

Em suma, de acordo com Pinto (2007), o quadro teórico-metodológico do ISD é guiado por cinco princípios básicos, a saber: i) o objeto de estudos das ciências humanas e sociais relaciona-se a todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, logo, o interacionista assume uma postura sociológica, psicológica, antropológica e, claro, linguística; ii) “os pré-construídos humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados” (PINTO, 2007, p. 112); iii) todo desenvolvimento humano acontece por meio do *agir humano*; por isso, esse agir implica um posicionamento de ordem político-epistemológica, construídos diretamente em trabalhos de intervenção social, visando a uma evolução dos participantes destas atividades; iv) o desenvolvimento humano se realizava indissociavelmente por meio dos processos de socialização e de formação individual; v) e, por fim, a *linguagem* – vista como “atividade”, em sua perspectiva social e discursiva - não se interessando somente na linguagem como sistema ou estrutura² - constitui-se como ferramenta imprescindível nesse processo de desenvolvimento humano.

² Não estamos criticando aqui nenhum tipo de estruturalismo, uma vez que reconhecemos a importância e a relevância dessa perspectiva de abordagem linguística; contudo, salientamos que a perspectiva que o ISD adota para estudar o fenômeno linguístico é diferente à das Teorias Estruturalistas.

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

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

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

3.2 Língua e Texto

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

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

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

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

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

“A noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita” (BRONCKART, 2012, p. 71). Cada texto apresenta características peculiares e está situado no contexto comunicativo no qual é produzido.

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

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

Para Bakhtin,

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

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

Portanto:

chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um

conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso* (BRONCKART, 2012, p. 75).

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

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

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

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

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

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

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

3.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO

3.3.1 A situação de ação de linguagem

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

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

Assim:

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

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

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

pragmáticas – que constituem as regras que governam os padrões de interação verbal onde essas expressões linguísticas são utilizadas.

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

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

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

3.3.2 As condições de produção

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

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

Na produção de textos, então:

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

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

Bronckart vem dizer que todo texto advém de um comportamento verbal concreto, realizado por um agente situado em um tempo e espaço. Para ele, os textos resultam de uma ação realizada em um contexto físico:

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

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

Em relação aos mundos social e subjetivo, a produção dos textos está ligada a uma formação social, a uma prática de interação comunicativa que caracteriza o mundo

social como normas, valores e regras, e o mundo subjetivo como uma imagem evidenciada do agente ao agir. O contexto sociosubjetivo pode ser assim caracterizado:

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

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

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

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

- distingue o estatuto de emissor (que produz textos) e de receptor (que recebe textos) do de enunciador e de destinatário (papéis assumidos tanto pelo emissor quanto receptor), sugerindo que chamemos essa unidade de *emissor-enunciador*, e para simplificar ainda mais, que usemos a expressão *agente-produtor*, ou mesmo a nomenclatura *autor*;
- A noção de *enunciador* designa as propriedades sociosubjetivas do produtor do texto. Nesse sentido, pode parecer que em determinadas produções textuais o autor se exprima pelo próprio nome, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbalizada; pode, porém, acontecer que um texto mobilize diferentes vozes, outras vozes às quais é atribuída a responsabilidade daquilo que foi enunciado;

- Embora o esquema de Jakobson postule a existência de uma mensagem, que é transmitida de um emissor a um receptor por meio de um canal a fim de atingir determinados objetivos, por isso, possa ser utilizado como uma iniciação aos estudos e problematização do contexto, a ele deve-se ser acoplada “a distinção das dimensões físicas e sociosubjetivas (emissor-enunciador e receptor-destinatário) (...) com uma clarificação da problemática dos objetivos” (BRONCKART, 1999, p. 96);
- Tratando dos objetivos da comunicação propostos por esse esquema, é válido ressaltar que é preciso conhecer os objetivos da ação de linguagem à qual o texto articula-se; e, uma vez que “sendo teoricamente infinito o número desses objetivos da ação, os objetivos de um texto também serão teoricamente infinitos” (BRONCKAT, 1999, p. 76);
- Tais parâmetros enumerados só podem influenciar o texto por meio das representações pessoais do agente-produtor. Sobre as representações referentes ao contexto físico, elas se baseiam em duas capacidades: a cognitiva, que é a identidade da pessoa, e as coordenadas do espaço-tempo, que representam o local físico onde a interação acontece e a duração dessa interação. Dessa forma, uma vez internalizadas essas capacidades, o conjunto desses parâmetros coincidem “quase que necessariamente com a representação que sobre eles tem o agente-produtor” (BRONCKAT, 1999, p. 96). Por outro lado, o mesmo não acontece em se tratando das representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo, pois são objetos de uma aprendizagem mais lenta e ao mesmo tempo complexa.

Em suma, para o autor, as condições de produção ou contexto de produção, embora não sejam estanques nem mecânicos, são fatores que também podem influenciar a construção das informações que serão declaradas, chamadas de conteúdos temáticos no ISD.

3.3.3 O conteúdo temático

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

Bronckart afirma ainda que

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

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

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

3.3.4 O empréstimo do intertexto

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

Para Bronckart,

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

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

É com base, pois, no conhecimento de gêneros já culturalmente estabelecidos em suas respectivas condições de uso que o agente escolhe um modelo de texto adequado à

situação comunicativa; “é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p. 103), porque uma vez estabelecidas e fixadas certas regularidades de construções textuais e discursivas, isso não impede de os participantes da interação verbal (re)modelarem e (re)atualizarem tais construções textuais; é assim, portanto, com o uso criativo da língua que os gêneros de textos vão ganhando sempre novas roupagens, possibilitando uma contínua transformação e desenvolvimento da humanidade a partir das interações sociais por meio de ações de linguagem.

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

3.4 O folhado textual

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

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

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

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

Em se tratando dos mecanismos de textualização, de acordo com Bronckart (2012), independentemente da diversidade dos constituintes da infraestrutura de um texto empírico, ele – o texto - constitui uma coerência – uma unidade comunicativa que

se articula a uma situação de ação e destinada a ser compreendida pelo seu destinatário. Esse todo coerente é formado pelo funcionamento dos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos.

Bronckart (2012) vem dizer que:

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

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

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

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

Tratando-se da *coesão verbal*, o autor afirma que é um mecanismo que colabora para explicitar as relações de continuidade/descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Dessa maneira, a

coerência temática é marcada pelas escolhas dos lexemas verbais e pelas escolhas de seus determinantes (flexões verbais e auxiliares), isto é, dos “tempos verbais”.

À guisa de esclarecimentos, sobre os mecanismos de textualização, não nos deteremos aqui em nos aprofundar nas noções de conexão e de coesão verbal, pois o foco da nossa pesquisa está no estudo da coesão nominal, que será retomada na seção *Coesão Textual – perspectivas*.

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

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

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

Assim:

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

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

4 A coesão textual – perspectivas

A Linguística Textual desde seu surgimento, na década de 1960, apresentou como uma de suas preocupações o estudo da coesão textual. No entanto, são nos anos 80 que ela começa a ganhar consistência e apresentar suas diferentes tendências e perspectivas de abordagens.

O conceito de coesão é proposto por Halliday & Hasan (1976) como uma ideia de sentidos subjacentes ao interior do texto, que lhe definem como um texto. A coesão textual, portanto,

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

Para esses teóricos, a coesão é estabelecida, pois, a partir de relações semânticas entre os elementos do texto e outros importantes elementos para gerar a interpretação. Uma vez que a coesão pode estabelecer uma relação semântica, ela pode ser entendida como um conjunto de recursos semânticos, capazes, a partir de “laços” ou “elos” coesivos ligar sentenças com a finalidade de produzir os textos.

Segundo Halliday & Hasan (1976), existem cinco mecanismos de coesão textual: a referenciação, podendo ser pessoal, demonstrativa e comparativa, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

De acordo com os autores (1976) a referência *pessoal* é feita a partir do uso de pronomes pessoais e possessivos. Vejamos a frase a seguir⁴:

(1) Os professores de língua materna têm um trabalho muito importante; **sua** missão é desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes.

No exemplo, vemos que o pronome possessivo **sua** retoma a unidade fonte **os professores**, constituindo, dessa maneira, o tipo de coesão referencial de pessoa.

⁴ As frases que nos servirão como base de exemplos para melhor didatizar as explicações dos autores foram criadas por mim.

A referência *demonstrativa* é realizada por meio de pronomes de tratamento e de advérbios que indicam lugar. Vejamos a frase a seguir:

(2) A igreja estava cheia; **lá** havia muitas pessoas.

A expressão **lá**, que funciona como um advérbio de lugar, temos um exemplo de uma referência demonstrativa.

Em se tratando da referência *comparativa*, ela é realizada indiretamente por meio de identidades ou similaridades. Vejamos a frase anterior e substituamos **lá** por **nas escadarias**:

(3) A igreja estava cheia; **nas escadarias** também havia muitas pessoas.

Vejamos que, nesse exemplo, explica-se esse tipo de referência, pois a expressão **nas escadarias** vai desempenhar na frase uma similaridade com a expressão **a igreja**. Ou seja, como as escadarias fazem parte da igreja e era possível assistir ao evento também nas escadarias, então, as escadarias também fazem parte da igreja.

Ainda sobre os tipos de coesão, os autores explicam que a *substituição* consiste no uso de um termo no lugar de outro, ou até mesmo no lugar de uma oração inteira, a fim de evitar a repetição de um item. Podemos exemplificar esse tipo de coesão com o uso do pronome demonstrativo **isso** na frase:

(4) O planeta Terra está sendo degradado. **Isso** é preocupante.

Vejamos que a expressão **isso** substitui toda a primeira oração, evitando repeti-la.

A *elipse* seria a omissão de um elemento qualquer, facilmente recuperado pelo contexto. Observemos a frase a seguir:

(5) Felipe está com dor de cabeça; precisa de algo para tomar.

Vejam que não foi preciso explicitar a expressão **remédio para dor de cabeça** para podermos recuperar ou inferir essa expressão pelo contexto.

Sobre a *conjunção*, os autores explicam que elas podem estabelecer relações de significado entre elementos ou orações do texto. Eles ainda apresentam como principais tipos de conjunção, a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa.

(6) Não consegui entregar o trabalho no prazo, **porque** estava doente.

Porque, na frase, é a conjunção que estabelece entre as orações uma relação de causalidade, por exemplo. Logo, estar doente foi a causa de não se entregar o trabalho no prazo.

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

Suponhamos que houvesse saído no jornal a seguinte notícia:

(7) São Paulo enfrenta nesses últimos dias grande escassez de água; **a cidade** precisa se conscientizar e **os moradores** fazerem sua parte no combate ao desperdício.

No exemplo, podemos perceber que as expressões **a cidade** e **os moradores** recuperam hiperonicamente o termo **São Paulo**, garantido, assim, a progressão temática por meio da coesão lexical.

Grande número de pesquisas veio tendo como base os estudos de Halliday e Hasan.

Beaugrande & Dressler (1981), por exemplo, definem coesão o modo como os componentes do texto se relacionam linearmente entre si.

Para Charolles (1997), em qualquer texto, seja ele oral ou escrito, há expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que essas marcas funcionam como mecanismos linguísticos que contribuem para a continuidade da temática do texto. Desse modo, a análise desses mecanismos deve ser feita apenas nos textos e pelos textos em seus respectivos contextos de produção.

Observa-se, assim, a importância dos recursos coesivos, o modo como relacionamos os termos nos textos, a fim de garantir continuidade e progressão temática

coerente e compreensiva. Portanto, a partir dos conceitos e das discussões propostas até aqui sobre a coesão para a construção e compreensão de textos, é que fortalecemos a justificativa e relevância do estudo da coesão – em especial a coesão nominal - no processo de atividade linguageira, que é onde os sentidos são construídos a partir das criações textuais.

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

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

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

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

A coesão nominal, como já dissemos, é, pois, vista por Bronckart (1999) como um recurso importantíssimo para a continuidade do conteúdo referencial, bem como para a organização temática do texto. Ela, portanto, é vista pelo autor como um mecanismo textual responsável pela compreensão geral do texto; por isso, os elementos de coesão só terão sentido quando analisadas em uso, em funcionamento dentro dos

textos, considerando todos os aspectos formadores do texto, inclusive seu contexto de produção.

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

Nesse sentido, os mecanismos de coesão nominal são responsáveis em evidenciar relações entre termos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Vale ressaltar que na proposta do ISD sobre a coesão nominal, Bronckart (1999) a concebe além dos limites sintáticos das frases; ela perpassa pela compreensão e construção global de todo o texto.

Em suma, o autor afirma que a coesão nominal é responsável no texto por:

- I) **Introduzir** no texto um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas.
- II) **Retomar** essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Uma vez que o próprio Bronckart reconhece que a abordagem da coesão nominal é feita por ele de forma breve e rápida, é comum que o ISD dialogue com outras correntes linguísticas que lidam com o texto e os seus aspectos da textualidade.

Por exemplo, há um forte ponto de convergência entre a Linguística Textual com o quadro teórico do ISD, o que veremos a seguir.

4.1 A coesão nominal – um diálogo entre teorias

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

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

Para nos aprofundarmos mais nas anáforas nominais, aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras de Apothéloz (2003) e Adam (2011), que apontam tipos de anáforas nominais: a anáfora fiel e a anáfora infiel.

De acordo com Apothéloz,

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

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

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

Para Apothéloz,

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

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

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

Quanto à anáfora infiel, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo introduzido, o termo primeiro apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

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

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

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

Um exemplo bastante usado na tradição literária é a sublime sentença:

“*Nós chegamos a uma **cidade**. A **igreja** estava fechada*⁵”.

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

De acordo com Hawkins (1997a), **cidade**, por ser o termo antecedente da anáfora, o chamaremos de *desencadeador*; e chamaremos de *associado*, no caso, a palavra **igreja** o termo que mantém relação anafórica com o termo antecedente, o *desencadeador*.

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

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

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

Nesse exemplo, **carro** é retomado pelos termos **a passageira** e **o motorista**. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, que, embora as anáforas

⁵ Exemplo retirado de Apothéloz (2003).

sejam palavras que não são iguais à unidade fonte, estabelecem com ela relações de significação de vocábulos pertencentes a um mesmo campo lexical semântico.

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

De acordo com Schwarz,

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

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

Assim:

no caso da *Anáfora Indireta* trata-se de expressões definidas [*expressões pronominais*] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [*ou informações constantes*] da estrutura textual precedente [*ou subsequente*] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARZ, 2000, p. 122-124).

Nesse sentido, as expressões nominais definidas e os pronomes podem constituir uma anáfora indireta. Esses mecanismos linguísticos são interpretados referencialmente sem haver entre eles - a unidade fonte e o termo de retomada - relação de correspondência ao antecedente. Resumindo, desse modo, os critérios estabilizadores da anáfora indireta: o fato de não haver vinculação da anáfora com a correferencialidade e a ausência de vínculo da anáfora com a noção de retomada e, por fim, a introdução de um referente novo.

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

Vale ressaltar, porém, que essa função de retomada da unidade fonte ou antecedente, em algumas ocorrências com o uso dos pronomes pessoais, que também

podem remeter a entidades que fazem parte do exterior do texto, podendo ser o agente-produtor ou seus destinatários – nesse caso, trata-se dos pronomes dêiticos.

Lyons (1980), afirma que, entende-se dêixis, (...) como

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

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

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

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

1. Um sintagma nominal.

Esse sintagma nominal pode ser representado por um substantivo com determinante, por exemplo:

“Atracado o barco, procuramos identificar **uma picada que** possibilitasse atingir a figueira” (NEVES, 1997, p. 378)

Notemos que o substantivo **picada** está determinado pelo artigo **uma** e antecede o pronome relativo **que**.

O sintagma nominal também pode ser um substantivo sem determinante:

“Para se fazer holografia, é preciso iluminar o objeto com a luz do raio laser. Além disso, o objeto deve receber luz no mesmo momento e em todas as direções determinadas pelo hológrafo – **pessoa que** faz holografia” (FSP).

Aqui, a palavra **pessoa** não está determinada e antecede o pronome relativo **que**.

2. Um sintagma pronominal.

Podendo ser um pronome indefinido:

“Não tinham mais **nada que** fazer ali” (NEVES, 1997, p. 378).

3. ou por um pronome demonstrativo:

“**Aquilo que** eu disse foi na hora da raiva” (NEVES, 1997, p. 378).

Respectivamente, temos na primeira frase, um pronome indefinido antecedendo o pronome relativo **que**; na segunda, temos um pronome demonstrativo que antecede o pronome relativo.

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

Ainda se tratando da coesão nominal para o ISD como um recurso responsável por introduzir um termo novo e conseqüentemente constituir cadeias anafóricas, essa função nos remete também aos processos de construção catafórica.

Halliday & Hasan (1976) afirmam que a coesão é construída não só pelo seu referente, mas também pela relação entre esse referente e sua forma remissiva. Dessa maneira se o referente vier após à sua forma remissiva, constitui-se o que eles chamam de catáfora.

Analisemos o exemplo a seguir:

“Ele me revelou **tudo**: os telefonemas e as correspondências trocados”. (Exemplo construído por mim)

Vejamos que **tudo** funciona aqui como a forma remissiva de **os telefones e as correspondências trocados**; ou seja, o referente está localizado depois de sua forma remissiva, que é **tudo**. Por isso, temos aqui um exemplo de catáfora.

Catáfora é, portanto, a antecipação de uma forma remissa ao seu referente textual.

A partir das análises e das discussões sobre a coesão de texto, em especial a coesão nominal, percebemos o cuidado dos autores em salientar a função dos mecanismos linguísticos a fim de conferir progressão temática aos textos por meio de recursos coesivos. Desse modo, concluímos que ao compreender pragmaticamente o uso dos recursos coesivos, estaremos produzindo ações languageiras – textos - de fato adequadas e significativas aos processos linguístico-discursivos e interativo-comunicativos.

Portanto, aprender a manusear a língua eficiente e conscientemente deve ser uma preocupação de todo usuário da língua. Por isso, cabe à escola, nas aulas de língua materna, oferecer um ensino emancipador, que visa ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem por meio do uso responsável e pragmático da linguagem.

Dessa maneira é imprescindível dominarmos as artimanhas textuais, para que a partir do uso de textos *coesos* saibamos praticar a comunicação eficiente, adequada e competente.

5 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

5.1 Método de abordagem

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

5.2 Método de procedimento

5.2.1 Tipo de pesquisa

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

5.2.2.1 Procedimentos para a coleta do corpus

Para a realização do nosso trabalho, selecionaremos nosso *corpus* – já elaborado – que são coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio aprovadas pelo PNLD-2015. Mais precisamente, analisamos duas coleções de livros didáticos.

Pretendemos em nosso trabalho analisar nas coleções escolhidas para a pesquisa as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal.

5.2.2.2 Delimitação do universo

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

Decidimos optar pela escolha de duas coleções, pois são livros que muito entraram em discussão no processo de avaliação das duas escolas nas quais lecionei. Além disso, elas são duas coleções que mais foram escolhidas pelos professores da rede estadual de ensino.

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

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

5.2.2.3 Procedimento para a coleta e análise de dados

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

O percurso da nossa pesquisa, foi, pois, da seguinte maneira: após selecionarmos as duas coleções, fizemos um levantamento descritivo das obras; vimos todos os capítulos das seções de gramática e de produção de texto, a fim de elencar quais deles trabalhavam a coesão nominal; em seguida, fizemos um levantamento de todas as questões

desses capítulos com o intuito de contabilizá-las, pois esse procedimento é uma etapa importante para que pudéssemos encontrar as respostas da nossa pesquisa.

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

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

6 ANÁLISE DE DADOS

6.1 Descrição das obras analisadas e dos conteúdos abordados por capítulo

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

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

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

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

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

Quadro I: *Novas Palavras* – Volume I

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Quadro II: *Novas Palavras* – Volume II

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

parte)			
Quantidade de capítulos			Quantidade de capítulos
2			1

Fonte: Elaborado pelo autor

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

Quadro III: Novas Palavras – Volume III

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Em se tratando da coleção Português – Linguagens, ela tem uma divisão semelhante, porque trabalha as três áreas: Literatura, Gramática – esta seção é chamada pelos autores de Língua: uso e reflexão – e, por último, a seção de Produção de Texto.

Outra observação a ser feita é que, enquanto na primeira coleção as áreas Literatura, Gramática e Redação e Leitura são divididas em seções específicas, nesta, esse estudo é feito sem essas divisões, ou seja, os assuntos não são divididos por seções, mas seguem uma sequência de unidades como se houvesse uma tentativa de fazer com que essas áreas cruzem-se e complementem-se. Vejamos.

Quadro IV - Português – Linguagens – Volume I⁶

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Quadro V - Português – Linguagens – Volume II

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁶ Nas tabelas que descrevem a organização da coleção Português: Linguagens, gostaríamos de esclarecer a nomenclatura “capítulos de gramática” foi usada por mim. Vale ressaltar, contudo, que nessa coleção, os autores chamam essa seção de “Língua: uso e reflexão”.

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

Quadro VI: Português – Linguagens – Volume III

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Em síntese, temos, juntando todos os capítulos dos livros das duas coleções, nas seções de Análise Linguística e de Produção Textual, 108 capítulos; deles, fizemos um levantamento de 12 capítulos nos quais os autores das coleções assumem estar trabalhando com a coesão nominal.⁷

Uma vez descrita a maneira como se encontra a estrutura da divisão dos capítulos das obras, volume por volume, iremos, agora, em continuação da nossa

⁷ Os autores não usam nos livros a expressão coesão nominal, usam apenas coesão ou coesão textual; porém fica subentendido que o trabalho é com a coesão nominal, uma vez que, nos capítulos que eles trabalham a coesão, são com vocábulos nominais ou com classes gramaticais nominais.

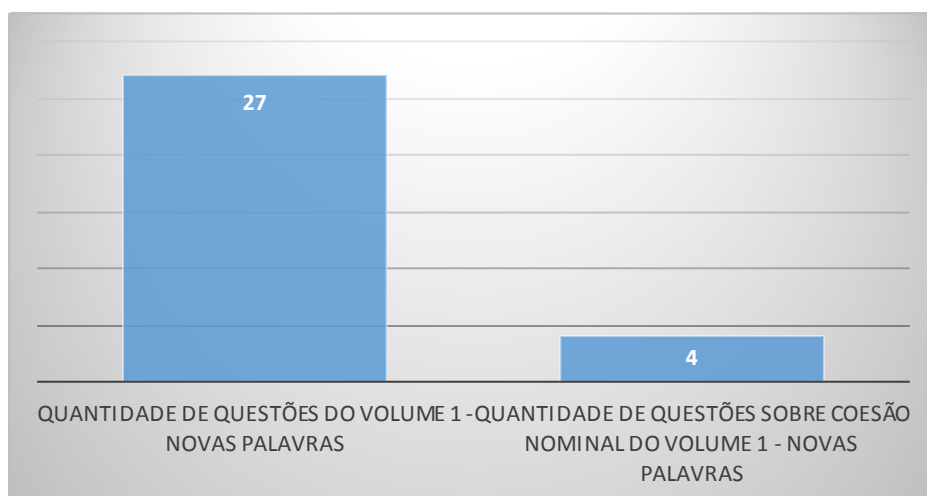
análise, observar e interpretar quantitativamente os dados das questões trabalhadas em cada volume; essa etapa foi realizada a partir de uma análise de todos os capítulos que fazem parte da Análise Linguística e dos que pertencem à seção de Produção de Texto.

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

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

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

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



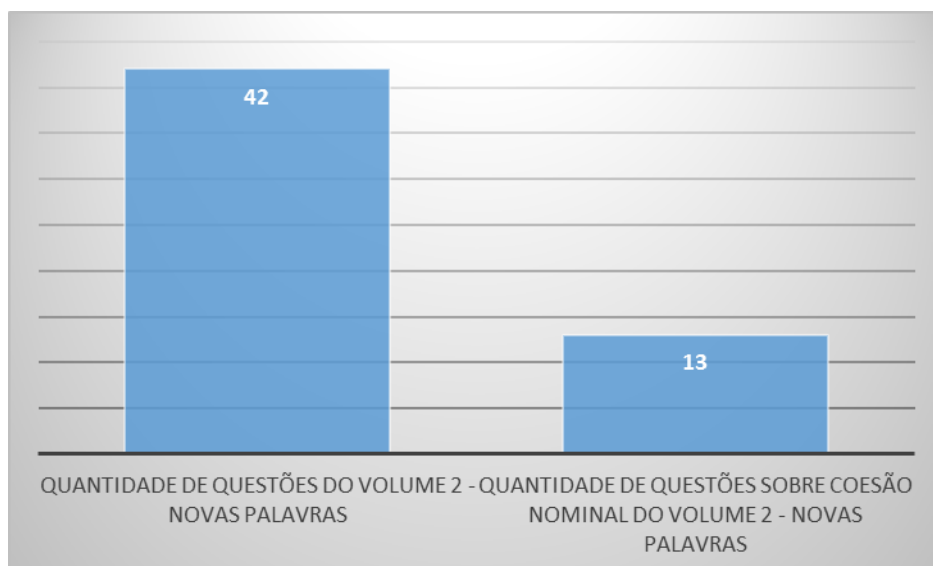
Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

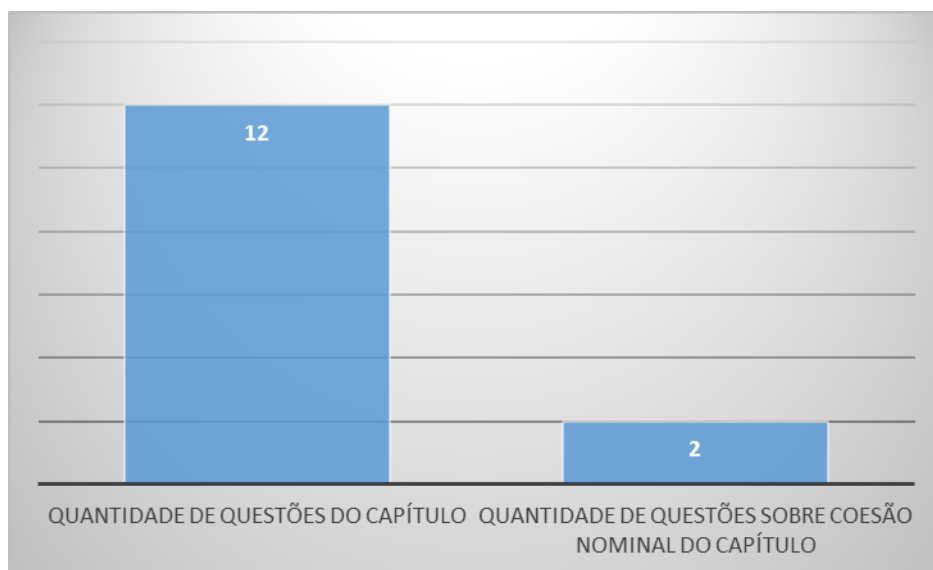


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

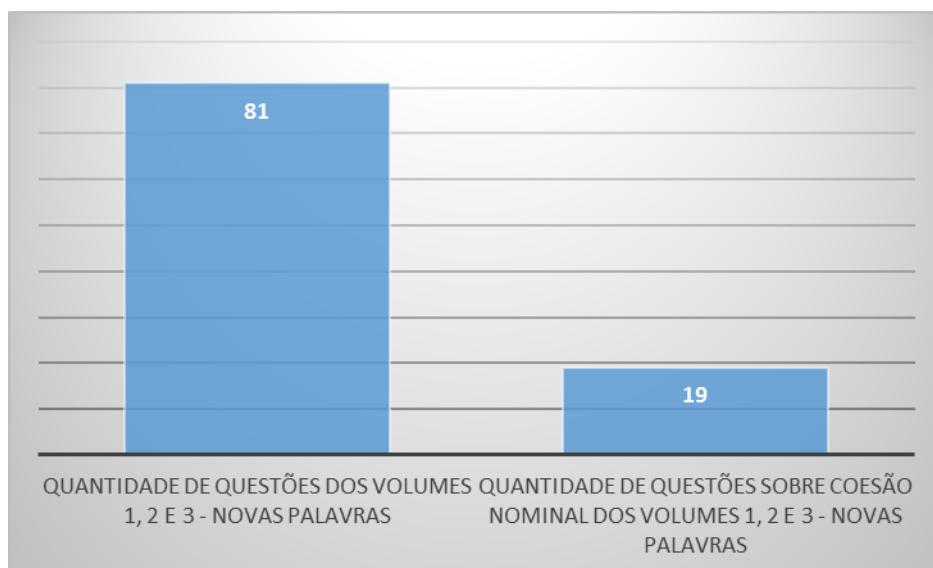


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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



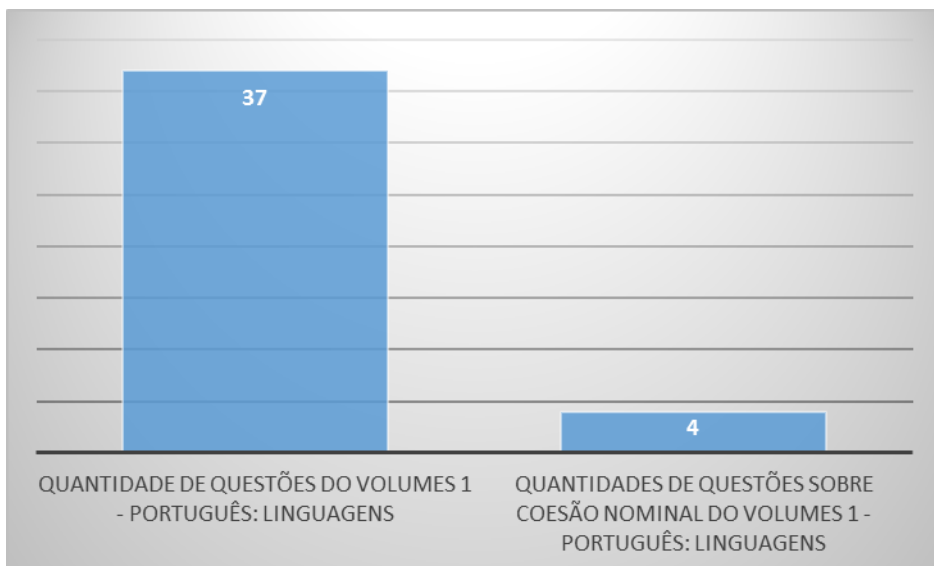
Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

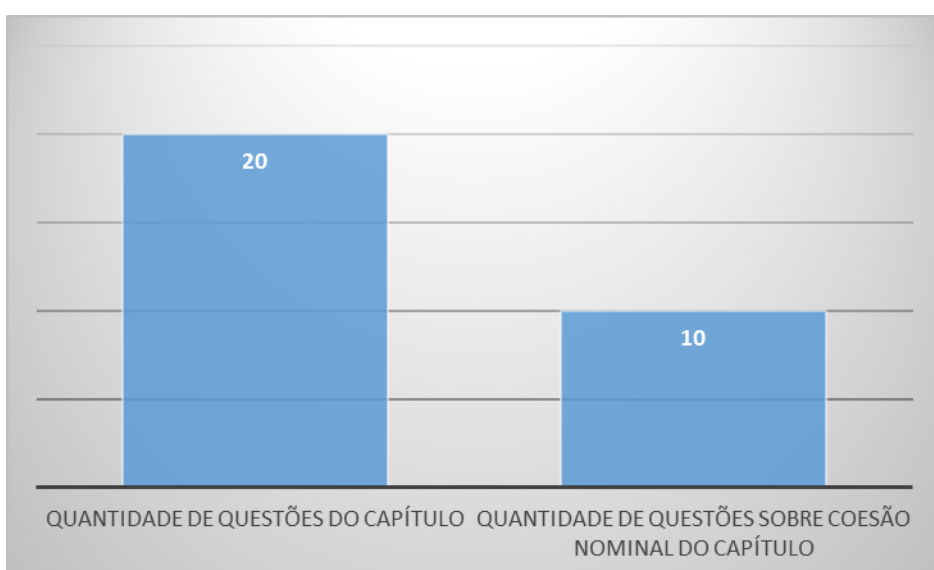


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

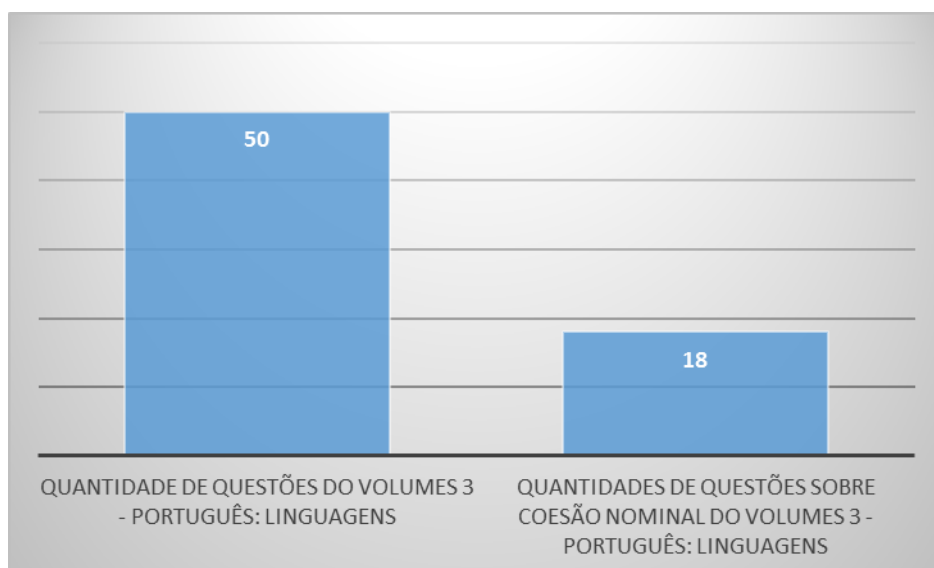


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

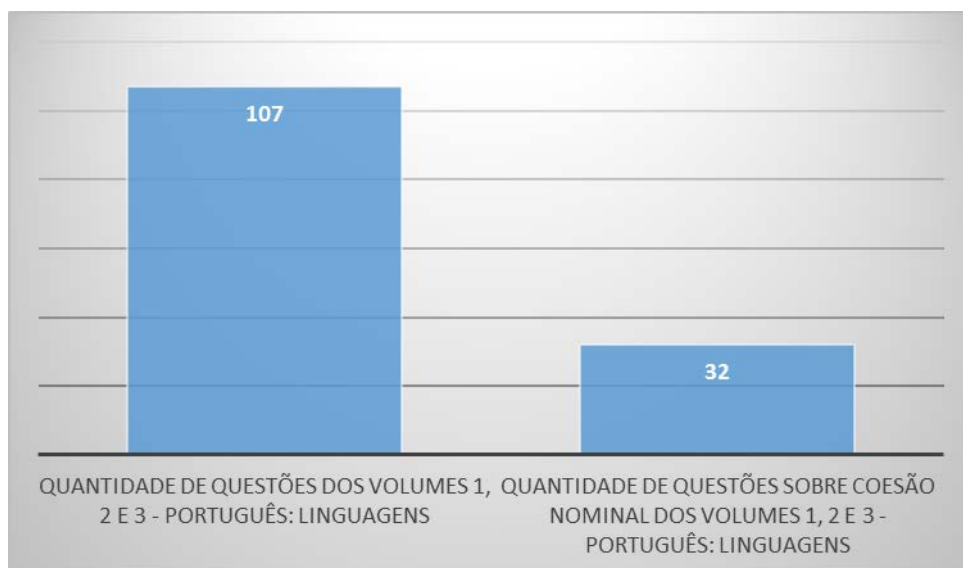


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

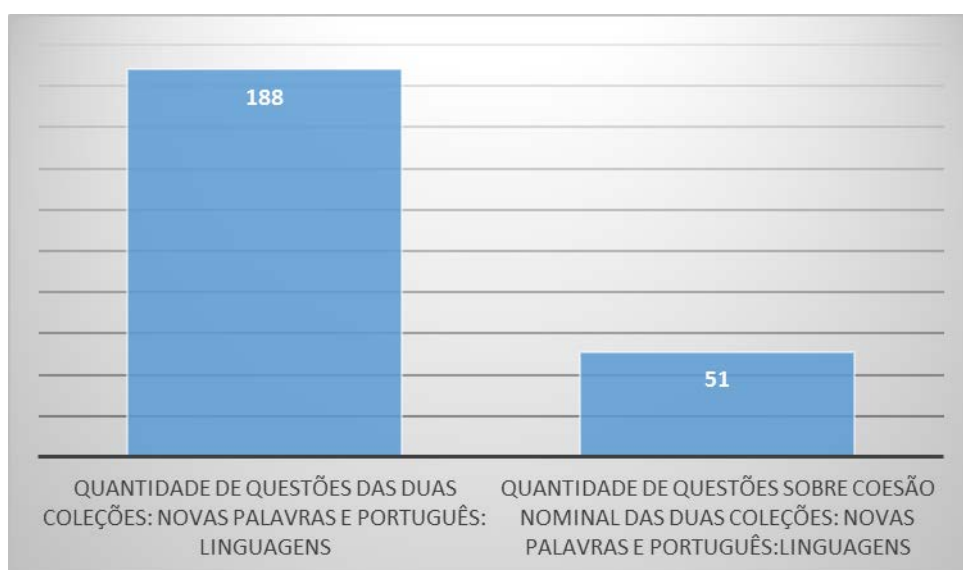


Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

Gráfico IX – Somativa de todas as questões das duas coleções



Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

Como vimos, em nossa pesquisa, propusemo-nos a analisar dois objetivos específicos. O primeiro deles era verificar se a coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos em função de introdução ou de retomada⁸.

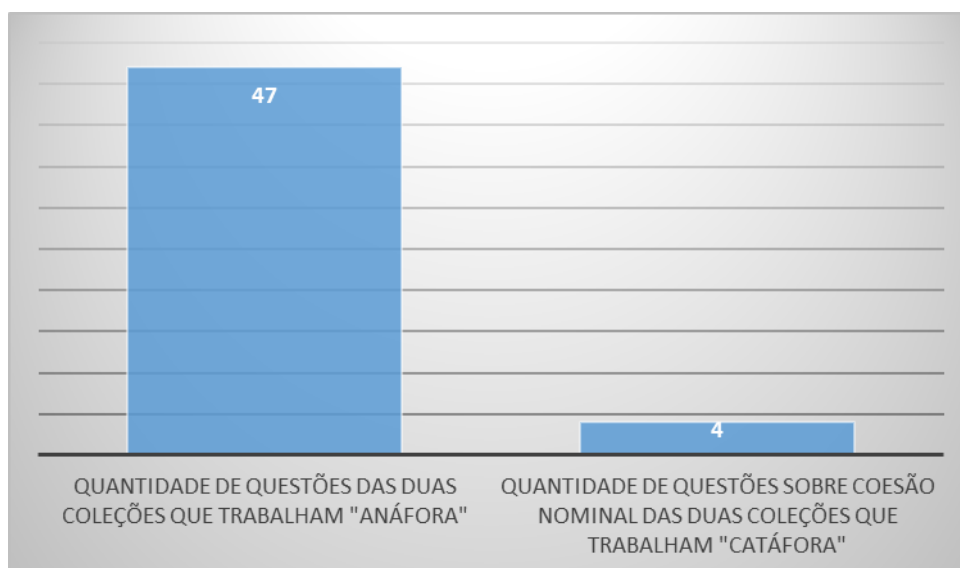
Justificamos a relevância do nosso primeiro objetivo, uma vez que também consideramos a importância de o usuário da língua entender, de acordo com Halliday & Hasan (1976) e Bronckart (2012), que a construção da progressão temática em um texto criada pela coesão pode dar-se numa perspectiva de introdução, vista por eles por catáfora, ou ainda quando um certo elemento retoma a um outro dito anteriormente, caracterizando a anáfora.

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

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

⁸ Bronckart reconhece que a coesão nominal pode acontecer como função de introdução ou como função de retomada à unidade fonte; esta, chamada de anáfora pela Literatura, aquela, chamada de catáfora.

Gráfico X – A referenciação anafórica e catafórica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram totalizadas:

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

Observa-se, portanto, a partir da pesquisa, que o trabalho com a coesão nominal nas obras contempla a coesão anafórica e a coesão catafórica; contudo a perspectiva anafórica prevalece, evidenciando, desse modo, um destaque na abordagem da coesão como fenômeno de retomada, porque vê-se, no gráfico, que das 51 questões que trabalham sobre coesão, a maioria delas trabalha na perspectiva anafórica. O trabalho com a catáfora ainda se mostra muito sumário.

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

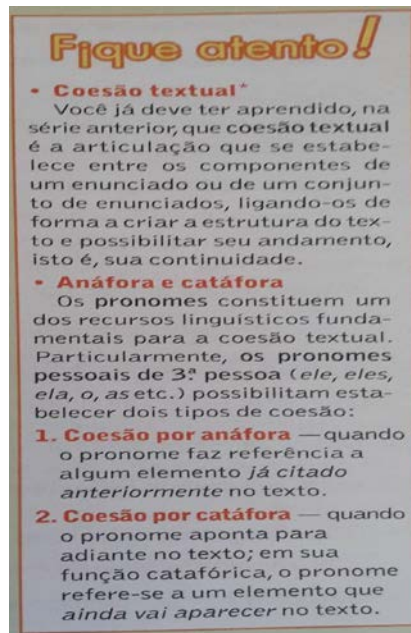


Figura 1: Explicação retirada do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 180).

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

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

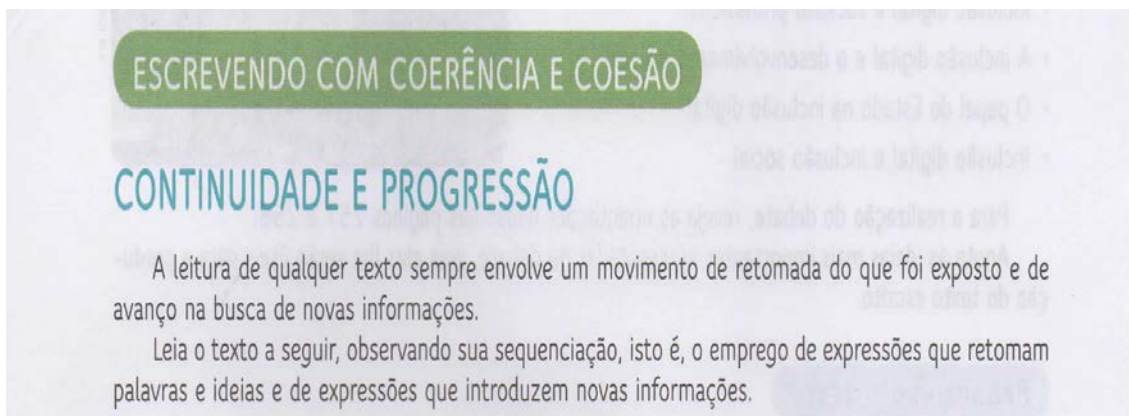


Figura 2: Explicação retirada do volume 1 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 318).

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

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

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

Tais questionamentos podem nos permitir chegar a uma importante posição reflexivo-ideológica, a de que se pretendemos ampliar e melhorar a interação dos nossos alunos, a fim de que eles aprendam a construir textos adequados e bem articulados, precisamos refletir, então, acerca do trabalho com a gramática em sala de aula, que rumos nossas aulas de língua materna estão tomando, e como aqui o nosso foco é o ensino da coesão nominal, é preciso deixar claro para o aluno que a coesão como fenômeno textual e linguístico pode acontecer como função de retomada ou de introdução e que esta, em relação àquela, requererá do aluno um esforço cognitivo maior para produzir e interpretar textos. Desse modo, se o aluno tem a oportunidade de trabalhar a coesão nominal com um material didático cada vez mais exigente e elaborado, isso fará com que ele consiga fazer um uso também cada vez mais reflexivo

e responsável da língua, porque ao estudante estará sendo dado a oportunidade de poder desenvolver-se cognitivo e responsabilmente pelo uso da língua.

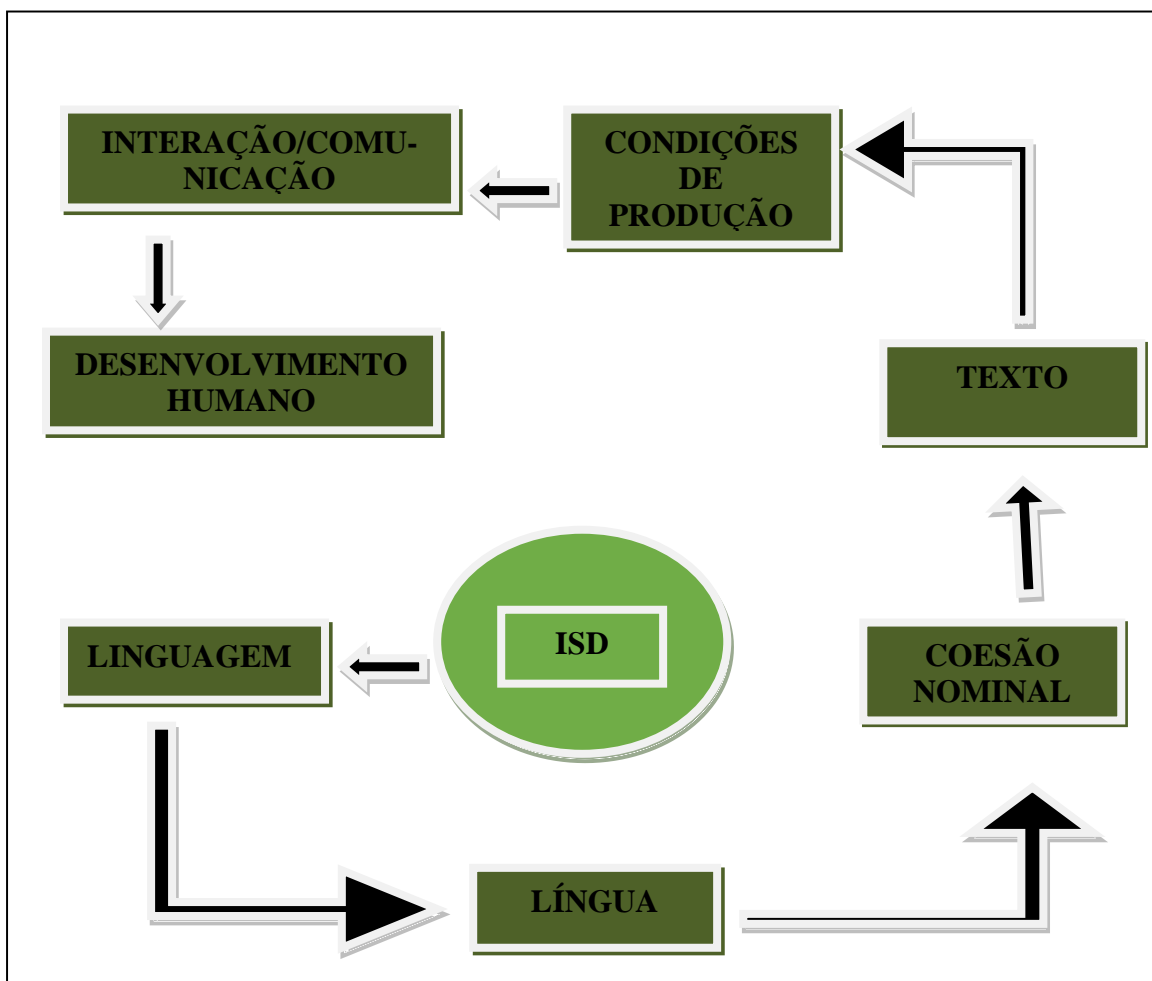
No entanto, é preciso frisar que nossa análise embasar-se-á pelo quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que acreditamos que essa teoria pode trazer importantes contribuições e melhorias para o ensino de língua materna.

Nesse sentido, tivemos como objetivo primeiro a análise da coesão nominal à luz do ISD. Respondemos, ainda, a dois objetivos específicos acerca da abordagem da coesão nominal, para, em seguida, lançarmos mão das contribuições e melhorias que o ISD pode oferecer para a elaboração de materiais didáticos comprometidos com um uso responsável da língua, possibilitando o desenvolvimento do humano a partir da linguagem.

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

Observemos o quadro a seguir:

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



Fonte: elaborado pelo autor.

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

O ISD, por ter como finalidade primordial o desenvolvimento do humano, assume, de acordo com Pinto (2007), uma postura sociopsicológica, antropológica e linguística, pois a partir desse olhar acredita-se que o desenvolvimento constrói-se e reconstrói-se a todo momento por meio do próprio agir humano que implicará sempre uma postura política e epistemológica, garantindo, assim, que os interectantes destas

atividades evoluam-se continuamente por meio de processos tanto individuais quanto de ordem social, partilhada, sempre mediados pela linguagem – em que estrutura e funcionamento se cruzam - vista como uma “atividade” ou “ação” que garantirá por meio da interação e da comunicação a reflexão sobre um uso significativo e responsável do sistema.

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

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

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

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

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

À guisa de demonstração, a seguir analisaremos as 04 questões sobre catáfora encontradas nas coleções. Na coleção *Novas palavras*, encontramos as questões no volume 2. Em *Português: Linguagens*, as questões foram encontradas no volume 1. Vejamos a análise feita sobre as questões.

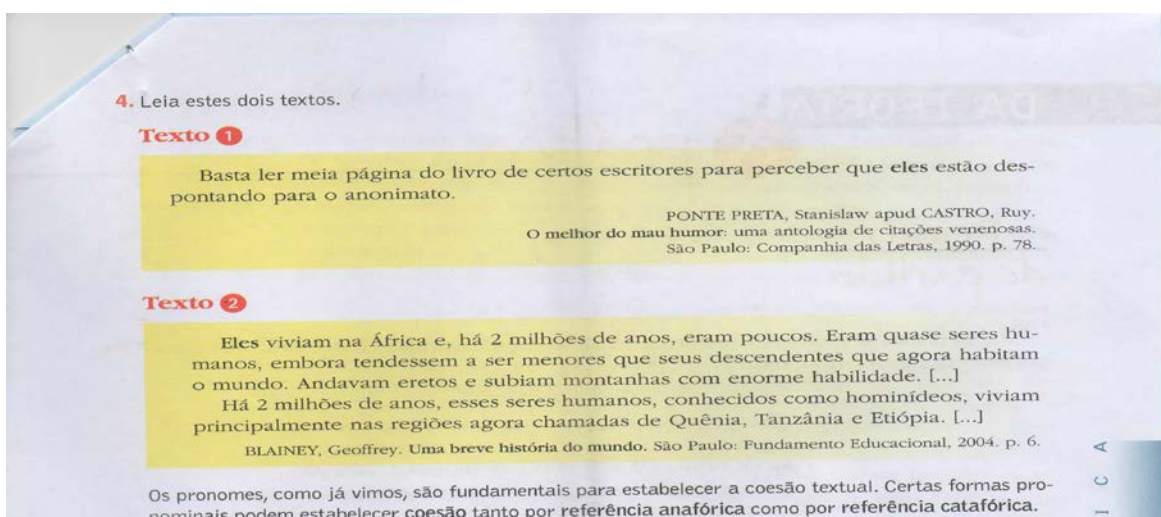


Figura 3: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 185).

Observando a questão 4 da página 185 do capítulo *Pronomes*, temos a seguinte proposta de atividade: os autores propõem trabalhar com dois trechos, chamando-os de Texto 1 e Texto 2. No enunciado, mencionam que os pronomes são fundamentais para construir coesão textual tanto por meio de referência anafórica como por referência catafórica.

Analisemos o que se pede no item a) da questão.

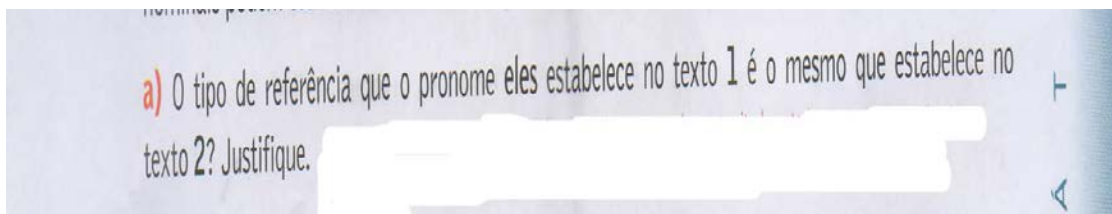


Figura 4: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 185).

Quando os autores pedem para identificar que tipo de referenciação é feita nos trechos, o aluno deverá responder que no Texto 1 o tipo de coesão é por anáfora. Para tanto, o aluno deverá compreender que *certos escritores* é a unidade fonte, e o pronome *eles* remete-se à essa unidade fonte, substituindo-a.

No Texto 2, o aluno deverá responder que o pronome *eles* funciona no trecho como um introdutor de um termo novo que constituirá, em seguida, cadeias anafóricas. Ou seja, o aluno precisará compreender que o pronome *eles* introduz uma nova

informação que a, seguir, será retomado por outras expressões. No trecho, *eles* introduz, pois, as expressão *seres humanos*, criando, assim, uma cadeia anafórica⁹.

Após descrever a estrutura que se é pedida na resolução da questão, gostaríamos de não criticar, mas de tecer algumas considerações que poderão contribuir com o melhoramento e aprimoramento das atividades propostas nos livros didáticos.

Como vimos, para o ISD, o texto é ferramenta-chave, o pilar das aulas de língua materna, porque é a partir do texto que o homem concretiza a interação e reflete acerca de como o uso da linguagem é capaz de transformar e melhorar as condutas humanas. Nesse sentido, fazemos o primeiro questionamento acerca da atividade em análise: a atividade tem o texto como principal pilar para se trabalhar o ensino da coesão nominal?

Vemos nesse exemplo que o que estão sendo usados aqui são trechos de textos que agora deixaram de estar em seus devidos contextos de produção com a finalidade de apenas trabalhar com o aluno os conceitos de anáfora e catáfora explicados pelos autores. Ao fazer isso, a atividade reduz muito o potencial que esta atividade poderia apresentar.

No entanto, reconhecemos que muitas vezes, os autores do livro precisam fazer um recorte dos textos, a fim de conseguir determinados objetivos. Desse modo, cabe ao professor, enquanto estudioso da língua, vê possibilidades e estratégias de como abordar a questão, analisá-la e aplicá-la de modo que possa tornar o trabalho mais consistente.

Ainda sobre a questão, observemos que o que se pede é que o aluno diga que tipo de referência o pronome **eles** estabelece no trecho 1 e no trecho 2. A questão não está trabalhando com o texto na íntegra, isso mostra que a proposta é apenas identificar uma substituição, seja ela como movimento de retomada ou de introdução, não se é questionado do aluno que eles respondam acerca de quem são esses seres no texto; ou seja, no texto 1, quem são esses **certos escritores**? Que papéis sociais eles desempenham na sociedade? O que eles fazem? Qual a sua identidade? Após fazer todos esses questionamentos, a atividade poderia se tornar ainda mais pertinente ao se perguntar se há uma outra palavra que se refere à expressão certos escritores – a unidade

⁹ Em nosso referencial teórico, comentamos que para o estado da arte atual a maioria dos autores já não faz essa distinção entre coesão por anáfora e catáfora. Observemos que, na análise da questão a), no Texto 2, o pronome eles introduz sim uma nova informação, mas não deixa de ser uma unidade fonte que será retomada pela expressão seres humanos; assim, podemos ver claramente um caso de coesão por anáfora, a diferença é que enquanto no Texto 1, o referente tem uma ideia mais “completa” e “precisa”, no Texto 2, **eles** funcionará como unidade fonte de seres humanos; no entanto, tem uma significação mais “vazia”, requerendo um termo posterior que esclareça melhor quem são **eles**.

fonte? No caso, o aluno diria que é a palavra **eles**; mas vejam que agora **eles** não será visto agora apenas como um pronome, o aluno, ao identificar que **eles** está substituindo a expressão **certos escritores**, entenderá que isso não se trata apenas de um pronome, mas que representa um agente que assume determinado papel social na comunicação.

Da mesma forma aconteceria com o trecho 2. O aluno iria entender como a coesão nominal está presente no discurso de alguém; assim, **eles** no exemplo não está se tratando apenas de um pronome; **eles** além de funcionar como um termo introdutor que será explicitado por outras expressões, por exemplo, está representando um alguém que atua, interage e exerce certos papéis sociais, funções sociais; portanto, para o ISD, constrói-se coesão não somente porque substituições de uma palavra por outras são possíveis, antes de construir a coesão, é preciso situar o texto e seus agentes produtores em um contexto de produção.

Vejamos ainda que o item a) explora somente o funcionamento do pronome **eles** como função de introdução de uma informação nova. Observando, dessa maneira, o que se pede, o modo como a questão foi elaborada acaba reduzindo e empobrecendo a questão, porque, vejamos o leque de possibilidade em que a articulação do texto possa ser garantida por meio da coesão nominal. **Eles** apenas introduz uma informação nova que, mais à frente, podemos manter a progressão do texto. Vejamos o próprio fragmento do trecho 2.

Eles viviam na África e, há mais de 2 milhões de anos, **eram poucos**. **Eram quase seres humanos**, embora **tendessem** a ser menores que **seus descendentes** que agora habitam o mundo. **Andavam** eretos e **subiam** montanhas com enorme habilidade. (...) Há dois milhões de anos, **esses seres humanos**, conhecidos como **hominídeos**, **viviam** principalmente nas regiões agora chamadas de Quênia, Tazânia e Etiópia. (...)
(Fonte: Trecho da questão em análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 185).

Eles, ao introduzir uma informação nova, podemos perceber diferentes formas de garantia da coesão nominal do texto:

1) Verbos declinados na terceira pessoa do plural que é o caso do verbo **eram** (eles **eram**), do verbo **tendessem** (eles **tendessem**), do verbo **andavam** (eles **andavam**), do verbo **subiam** (eles **subiam**) e do verbo **viviam** (eles **viviam**). Analisando o conceito de coesão por elipse, segundo Halliday & Hasan (1976), podemos afirmar que todos esses exemplos constituem uma elipse, pois pela declinação dos verbos na terceira pessoa do

plural percebemos que a expressão implícita, mas que é recuperada pelo contexto é a expressão **eles**, retomando a unidade fonte **Eles**;

2) A propriedade da repetição: note-se a repetição da expressão **seres humanos**; temos aqui uma anáfora fiel, pois o exemplo mostra uma repetição para se referir ao seu referente **seres humanos**. Vimos que, quando isso acontece, chamamos de anáfora fiel, de acordo com Apothéloz (2003).

3) O uso de pronomes possessivos (**seus** descendentes) e o uso de pronomes demonstrativos (**esses** seres humanos) acompanhando respectivamente os termos **descendentes** e **seres humanos**, caracterizando um tipo de anáfora nominal, uma vez que Bronckart (2012) afirma que esse tipo de coesão é criada pela repetição da unidade fonte ou é usada uma estrutura sinonímica.

4) E também o uso de sinônimos que foi a expressão **hominídeos**. Esse tipo de coesão é chamado Pelos autores Halliday & Hasan (1976) de coesão lexical.

Observando essa explicação, vemos como é grande a possibilidade de construir e garantir a coesão em um texto. No caso, como o pronome **eles** é substituído ao longo do texto. Essa coesão é garantida por meio do uso de expressões linguísticas e porque recorreremos à gramática, às estruturas da língua, por exemplo, quando declinamos os verbos, quando fazemos as repetições e quando utilizamos os tipos de pronomes. Contudo, para o ISD, apenas constatar isso não é o suficiente. É preciso primeiro considerar quem escreveu o texto, para quem ele escreveu, com qual finalidade, em que contexto de produção o texto foi produzido e quais os papéis sociais assumidos na sociedade pelos interactantes na comunicação.

Mas para identificar todas essas informações, o ISD recorrerá à gramática. Nesse sentido, o ensino da gramática ganha um outro viés; nessa forma de sua abordagem, ela é compreendida como uma ferramenta que garantirá a construção textual. Assim, o objetivo dessa questão em análise não deveria parar ou esgotar-se na mera identificação do pronome **eles** e em identificar as quais palavras o pronome está se referindo ou por quais palavras está sendo substituído. Para o ISD, é preciso considerar quem são esses agentes representados pelas expressões linguísticas e quais os papéis sociais desempenhados por ele na sociedade.

Assim, mesmo que a questão mostre-se limitada, em se tratando sobre a análise do funcionamento da língua, ao professor incumbe-se a tarefa de ampliar a questão: por exemplo, se são apenas trechos utilizados, o professor pode desenvolver a discussão

oralmente ou trazer outros textos para trabalhar o conteúdo, ou se o que se pede na atividade merecia um olhar mais aprofundado, o professor tem a liberdade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais amplo e produtivo.

Em se tratando do item b), vejamos o que se pede:

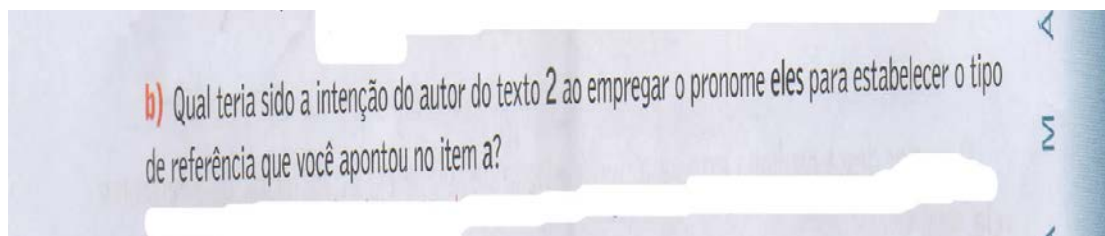


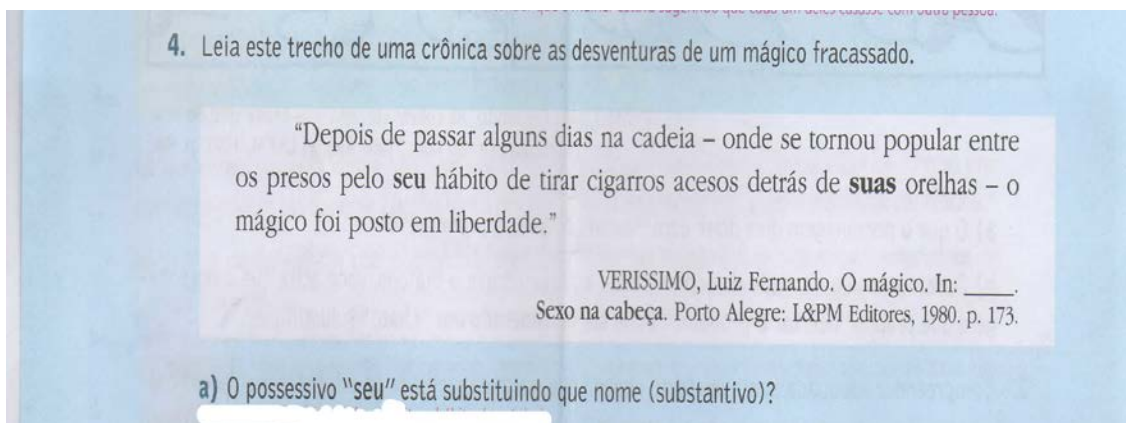
Figura 5: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 185).

Analisando o enunciado, percebe-se que o que está sendo exigido do aluno é que ele reflita sobre o uso da língua. No caso, espera-se do aluno que ele, baseado em sua resposta da questão anterior, argumente que o uso do pronome **eles** como função de introdução construirá no texto um efeito de sentido diferente se usarmos o pronome **eles** como função de retomada. Analisando as questões, vimos que, embora as questões se prendam ao exercício de identificação ou substituição apenas, o investimento cognitivo que o aluno fará para interpretar o texto estará mais forte quando usamos a coesão para introduzir as informações. É o caso do trecho 1, em que temos a expressão **certos escritores** que foi substituída à frente pelo pronome **eles**; facilmente o aluno consegue identificar que a expressão **certos escritores** é o referente do pronome **eles**.

Mas quando fazemos a inversão, no trecho 2, antecipando o pronome **eles** para que seja um termo introdutor de uma nova informação, isso requererá do aluno um investimento cognitivo bem maior, porque já desperta desde o início da leitura do texto que ele fique atento para poder conseguir identificar quais as expressões que virão depois e que estarão se referindo ao pronome **eles**.

Compreender, portanto, a construir a coesão no texto e entendermos que esse fenômeno é garantido por meio das estruturas linguísticas é importante, a fim de que saibamos interpretar e produzir gêneros textuais bem articulados e adequados aos seus contextos de produção.

Ainda no mesmo capítulo, na página 188, os autores também sugerem a resolução de uma questão. Nela, o que se trabalha é o uso do pronome possessivo **seu** e suas derivações. Vejamos o que se pede na questão:



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

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

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

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

Figura 6: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 188).

Observando a questão, vemos que o que se pede é que o aluno identifique a que substantivo os pronomes **seus** e **suas** estão substituindo ou se referindo. Espera-se do aluno que ele responda que o referente desses pronomes é o substantivo **mágico**, que está localizado posteriormente aos pronomes, criando, assim, no texto, um movimento catafórico, pois os termos destacados no texto servem como introdutores de uma informação que será melhor explicitada mais à frente. Assim, conforme vimos nos estudos de Bronckart (2012), podemos afirmar que nesse caso estamos tratando de uma catáfora, uma vez que os pronomes possessivos em destaque estão introduzindo o vocábulo **mágico**.

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

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

No entanto, algumas observações precisam ser levantadas a fim de que possamos continuar com nossas contribuições. Prosseguindo, então, com a análise da questão, observamos que mais uma vez é usado apenas um trecho do texto, deixando de

considerar o texto em sua íntegra. Também é preciso analisar o que se pede na questão. Veja que a questão trata de um exercício de identificação, ou seja, a questão solicita do aluno que ele consiga identificar a que termo **seu** e **suas** está referindo. Não estamos querendo dizer aqui que saber manusear os elementos linguísticos para construir esse tipo de coesão não seja importante, porém, como nossa análise está respaldada no ISD, é preciso que, além de saber identificar e compreender os elementos linguísticos para a construção da coesão de texto, também é importante situar quem escreve e em que contexto de produção esse texto está sendo elaborado.

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

Essa insistência em falar do texto como uma atividade situada, ou seja, de que o texto é escrito com uma finalidade em determinado contexto de produção é importante, porque o agente produtor do texto não fará apenas o uso da gramática a fim de garantir a coesão no discurso; o produtor reconhece que, para a construção do seu discurso, recorrer à gramática é indispensável, mas também quando ele tem consciência do seu papel na sociedade e do papel que seu interlocutor exerce no mundo, certamente fará um uso da língua de maneira mais responsável e reflexiva. Assim elaborada, essa questão mostrará que a gramática precisa ser estudada na escola, mas que ela precisa ser vista numa perspectiva que a toma como recurso necessário para construir textos, mas que não se esgote em exercícios estruturais; porque cada escolha linguística deve ser feita de maneira consciente, verdadeiramente significativa.

Uma vez terminada a análise das questões do Volume 2 da coleção **Novas Palavras**, passaremos agora à coleção **Português: Linguagens**. As questões que trabalham com a coesão nominal com função de introdução foram encontradas no Volume 3 dessa coleção. Faremos o mesmo procedimento que na coleção anterior.

Antes de propor o texto que será utilizado para a atividade, os autores fazem o seguinte comentário sobre escrever com coerência e coesão:

ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO

CONTINUIDADE E PROGRESSÃO

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

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

Figura 7: Imagem retirada volume 1 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 318).

No comentário, podemos ver tacitamente que, mesmo os autores não mencionando as palavras anáfora ou catáfora, eles reconhecem que na leitura ou na escrita de um texto está presente a coesão como “movimento” de retomada ou de introdução de um termo ou expressão. Observa-se, desse modo, que os autores entendem que a coesão também pode acontecer a partir dessas duas formas.

A atividade começa com um texto. Vejamos.

Posologia e contraindicações: vide bula

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

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

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



Hill Creek Pictures/UpperCut Images/Other Images

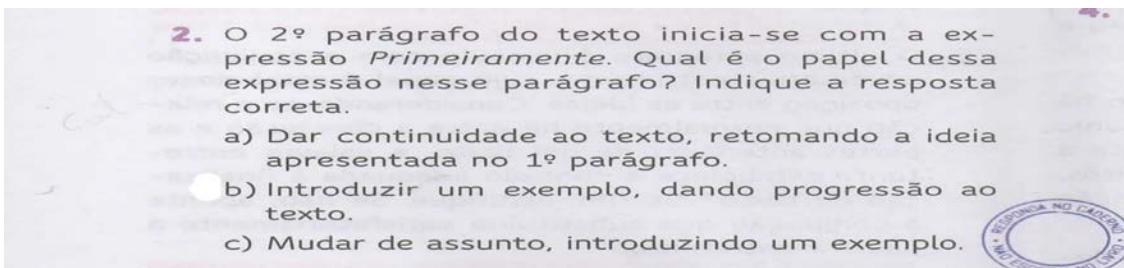
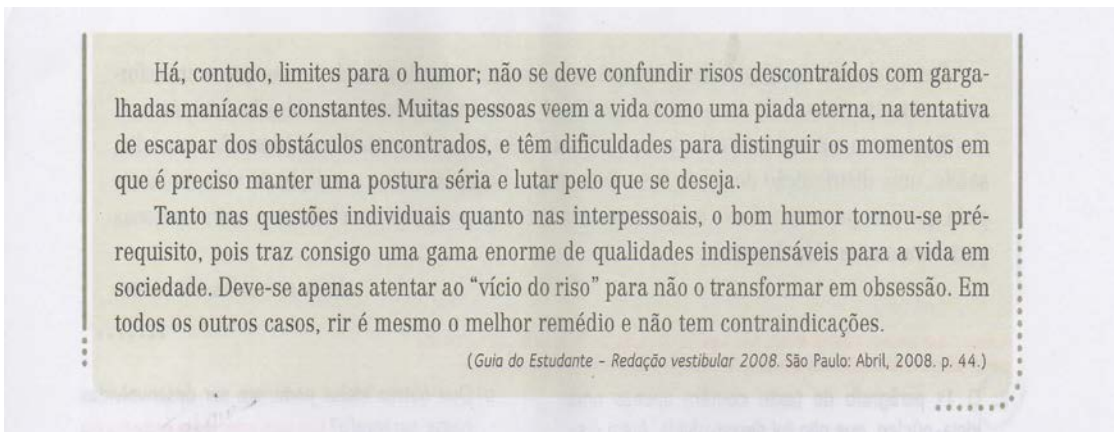


Figura 8: Questão para análise do volume 1 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p 318).

Nessa atividade, selecionamos as questões 2 e 3, retiradas da página 319. Como o foco dessa questão é trabalhar a coesão nominal com função de introdução, embora possamos encontrar no texto um exemplo riquíssimo de construções de anáforas, mas como na nossa pesquisa também foi destinado um espaço para que analisemos outras questões dos livros que irão tratar da coesão nominal como função de retomada, como anáfora, restringiremos nosso olhar à coesão como fator de introdução nesta atividade. Analisemos a questão 02.

Pede-se, na questão, que o aluno assinale o item que explica a função da palavra **primeiramente**, responsável por introduzir o 2º parágrafo. Veja que a ideia da questão é fazer com que o aluno perceba que a palavra **primeiramente**, além de conferir progressão temática ao texto, logo em seguida, criará uma cadeia anafórica, isto é, funciona como um introdutor cujo referente será explicitado logo a seguir, podendo funcionar como um termo catafórico, uma vez que Bronckart (2012) explica o funcionamento a coesão como introdução de uma informação nova.

Para que aluno possa marcar o item correto, ele deve compreender que **primeiramente** funciona aqui como termo nominal, um advérbio que se encarrega em

introduzir uma informação nova, a de que **o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida impõe**.

Sobre o que se pede dessa questão, é preciso reconhecer que ela se mostra importante porque parece exigir do aluno entender que, por meio da expressão **primeiramente**, que inicia o segundo parágrafo, o aluno pode introduzir uma nova informação ao texto, garantindo, assim, a sua progressão textual.

Veja que o objetivo maior da questão atenta para o funcionamento da expressão no texto, ou seja, que função o termo **primeiramente** exerce no texto.

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

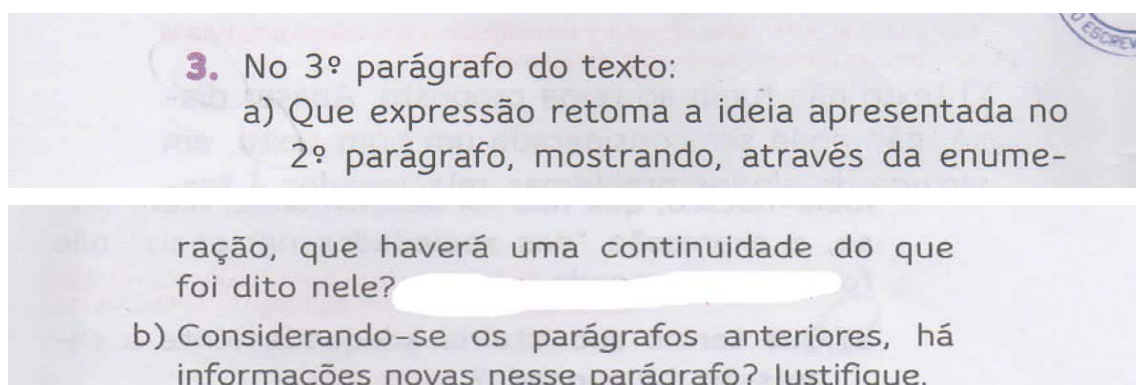


Figura 9: Questão para análise do volume 3 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 319).

A atividade 03) propõe que se perceba como a progressão textual é construída; por isso, é-se perguntado qual expressão inicia o terceiro parágrafo que retoma a ideia do segundo parágrafo e mantém a progressão do texto. Como já vimos, espera-se que o aluno, ao resolver a questão, compreenda que a expressão **“A segunda capacidade importante desse estado de espírito”** funciona como uma retomada à ideia expressa no parágrafo anterior e, ao mesmo tempo, introduz uma nova informação que, por sua vez, criará uma cadeia anafórica com essa expressão.

Assim, a expressão **“A segunda capacidade importante desse estado de espírito”**, além de funcionar como um movimento de retomada em relação ao parágrafo anterior, construindo a coesão por anáfora, também serve como uma informação

introdutora, construindo uma catáfora, já que, mais à frente, será explicitada ou explicada qual seria essa “**segunda capacidade importante desse estado de espírito**”.

Vemos, desse modo, que a coesão como recurso de introdução, é uma estratégia muito presente na construção de textos.

Transpondo essa análise para o ISD, a questão ganharia a seguinte roupagem: para a resolução da questão, além de pedir que o aluno saiba identificar que a expressão **primeiramente**, no segundo parágrafo, e a expressão **A segunda capacidade importante desse estado de espírito**, que está no terceiro parágrafo, funcionem como elementos de coesão que introduzem informações novas, a questão também precisa fazer com que o aluno reflita acerca dos agentes produtores do texto. Por exemplo, quando o agente produtor do texto utiliza a expressão **primeiramente**, que é um advérbio, ao fazer isso, ele deverá ter em mente que essa expressão nominal não é apenas um advérbio, mas o aluno também deverá considerar e refletir quem produziu o texto, para quem ele está se dirigindo, quais papéis sociais estas pessoas exercem na sociedade.

Em outras palavras, para o ISD, além de o usuário da língua saber usar o sistema de forma adequada, ao fazer isso, esse uso se tornará ainda mais responsável e significativo quando se tem em mente a consciência do contexto de produção do texto. Nesse exemplo, as expressões não teriam o mesmo sentido se o agente produtor fosse um psicólogo, ou um professor, ou um pesquisador, porque cada agente do texto carregará, em sua formação, ideologias e ideias que serão representadas em seu discurso e que serão adequadas ao seu interlocutor, que também depende do papel social que exerce, se é um aluno, se um paciente, ou outro psicólogo, professor ou pesquisador, todos esses papéis determinarão um sentido diferente às estruturas linguísticas.

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

Nesse sentido, estudar a língua, no contexto de sala de aula, torna-se importante uma vez que o aluno compreenderá a razão de estudar língua materna e compreenderá a

importância de aprender a usar o sistema ¹⁰ de uma forma consciente nas construções de gêneros textuais.

Após termos feito essa importante discussão acerca do reconhecimento da coesão textual também como forma de introdução, passaremos agora ao segundo objetivo da nossa pesquisa.

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

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

À primeira vista, somos tendenciosos a achar que, pela quantidade de questões, o modo de trabalho com a gramática nas obras selecionadas tende a ser mais estrutural e nomenclatural ¹¹, já que das 188 questões, menos da metade trabalham a coesão nominal, ou seja 51 questões tratam sobre a coesão nominal. No entanto, a análise nos revelou que, de fato, para a quantidade de questões sobre coesão nominal ainda é pouca, mas isso não significará que a abordagem das questões parem nos aspectos estruturais e da nomenclatura, ou seja, com análise perceberemos já mudanças positivas na abordagem da gramática no livro didático.

Para esta parte da análise, selecionamos 02 questões de cada obra, totalizando, assim, 12 questões para serem analisadas e comentadas. Além das 04 questões que abordam a coesão nominal como função de introdução, chamada de catáfora na Literatura, que já foram analisadas no primeiro objetivo

¹⁰ Entende-se “sistema” aqui como “estrutura”, “gramática”, um conjunto de regras que organizam um idioma.

¹¹ Não estamos criticando aqui o ensino estrutural da língua, uma vez que reconhecemos que o aluno também precisa aprender conscientemente o funcionamento estrutural do sistema, bem como saber usá-lo na construção textual.

Esta etapa da análise está organizada da seguinte maneira:

- Analisamos as seis questões da coleção Novas Palavras; em sequência, os volumes I, II e III; em seguida, analisamos também na mesma sequência as outras seis questões da coleção Português: Linguagens.
- Será feita uma análise descritivo-explicativa das questões propostas e do modo como os conteúdos são cobrados nas resoluções das questões; concomitante a isso, lançaremos mão para nos orientar com a análise o ISD, uma vez que nosso trabalho visa a uma análise da coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo PNLD – 2015 e que nessa análise o referencial teórico que nos norteará são os pressupostos teórico-metodológicos do ISD no quadro que está, no primeiro objetivo, e que representa a proposta de análise do ISD.

Passemos, assim, para as análises das atividades. Observemos a questão abaixo. Mas, primeiro, é válido ressaltar que nas próximas questões analisadas, tivemos como objetivo responder nossa indagação referente ao nosso segundo objetivo específico: de que modo os conteúdos gramaticais estão sendo trabalhado nos livros didáticos? Estão vendo os recursos linguísticos como elementos de coesão textual, ou se o ensino se esgota numa perspectiva estrutural e nomenclatural?

Vejamos o que se pede na questão.

4. Leia este texto.

Natureza irada

Christian Goupi/Age Fotostock/EsyPix

Em 79 d.C. um poderoso vulcão mudou a história de um pequeno balneário romano. Durante um dia inteiro, o Vesúvio lançou ao céu uma chuva de cinza e rochas que destruiu Pompeia, matando 16 mil pessoas. A erupção soterrou toda a cidade, possibilitando que as construções e as vítimas da tragédia fossem mantidas intactas por mais de 1600 anos. Em 1749, o local foi acidentalmente reencontrado e tiveram início as escavações arqueológicas que começaram a revelar como era a vida em uma cidade do Império Romano.



Fonte de pesquisa: AVENTURAS NA HISTÓRIA. São Paulo: Editora Abril, n. 60, jul. 2008. p. 20.

Moldes de gesso de vítimas do vulcão Vesúvio fotografados no sítio arqueológico de Pompeia, no sul da Itália.

Nesse texto, vários conjuntos de palavras e expressões evidenciam relações de equivalência quanto ao sentido, constituindo um dos tipos de sinonímia que contribuem para a coesão textual e possibilitam a progressão (continuidade) do relato dos acontecimentos.

a) Releia o texto e identifique as palavras e/ou expressões que funcionam como sinônimas dos seguintes elementos textuais:

- poderoso vulcão _____
- pequeno balneário romano _____
- chuva de cinza e rochas _____
- pessoas _____
- tragédia _____


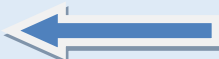

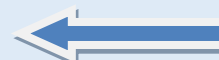
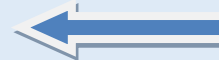
b) Um dos conjuntos referidos no item a é composto por cinco elementos textuais. Reescreva esse conjunto, posicionando seus elementos em ordem decrescente de sentido (do mais genérico para o mais específico).

Figura 10: Questão para análise do volume 1 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 232-233).

Nesta questão, vê-se que, no enunciado, os próprios autores explicam-na, falando sobre o uso da sinonímia como fenômeno contribuidor para a coesão textual. Nesse sentido, no item a), apresenta-se uma lista de palavras que funcionam como o *referente* ou *unidade fonte*, ou seja, no texto, outras palavras retomam-nas.

Logo, observa-se que a intenção dos autores é fazer com que os alunos percebam que, na escrita de um texto, muitas vezes, para se evitar a repetição de um termo, podemos usar palavras sinônimas, garantindo a progressão textual por meio da coesão.

Por exemplo, observemos as palavras colocadas na questão:

Referente ou Unidade fonte	Espera-se que o aluno identifique:	Palavras que retomam a Unidade fonte
Poderoso vulcão		Vesúvio
Pequeno balneário romano		Cidade; Pompeia; Local; Cidade do Império Romano
Chuva de cinza e rocha		Erupção
Pessoas		Vítimas da tragédia
Chuva de cinza e rocha e Erupção		Tragédia

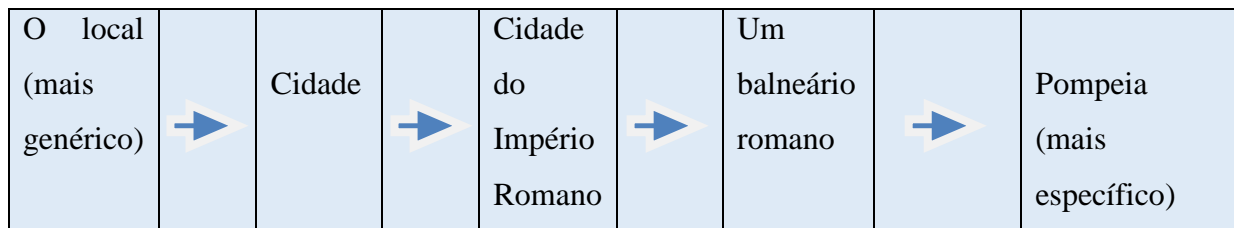
Todos os termos aqui à esquerda seriam a *unidade fonte*, isto é, os termos que são retomados pelas palavras à direita respectivamente.

Logo, observa-se o cuidado que se tem em mostrar as possibilidades de garantir a coesão na produção de texto. Entender, por exemplo, que por meio do uso de sinônimos o aluno poderá, de acordo com Apothéloz (2003), evitar repetições e construir anáfora infiel, garantindo ao texto sua coesão.

Gostaríamos ainda de frisar sobre a escolha do título do texto **Natureza irada** que, estando baseados em Adam (2011), constitui-se um exemplo de anáfora associativa, uma vez que a expressão, além de funcionar como catáfora, pois está introduzindo uma informação nova no texto, os termos que mais à frente irão retomá-lo são expressões que fazem parte de um mesmo campo semântico, significando, por exemplo, uma ideia de catástrofe ou destruição.

Passando ao item b) da questão, percebemos que os autores também tentam mostrar ao aluno que é possível criar, no texto, a coesão por meio de hiperônimos e hipônimos, pois quando é sugerido que seja identificado qual dos termos da questão anterior poderia criar uma cadeia de sinônimos do sentido mais geral (hiperonímia) para o mais específico (hiponímia), vê-se o cuidado em evidenciar a necessidade de estudar esse conteúdo, evidenciando sua importância nos textos.

O aluno, portanto, deveria dizer que o termo seria *pequeno balneário romano* e que a sequência dos termos que retomam tal referente deveria ficar assim:



Essa questão mostra-se importante, uma vez que busca mostrar ao aluno que não somente a escolha de termos ou expressões conferem efeito de sentido e coesão ao texto, mas também a sua posição na estrutura textual.

Em suma, vejamos como é interessante um processo de escrita textual com o cuidado com a sua coesão, porque vê-se que, por meio da coesão, dessa “costura” de palavras, os sentidos do texto são construídos e garantidos, uma vez que ele está bem estruturado, e essa articulação adequada só se consegue por meio da coesão.

Observando essa função da coesão, vemos um aspecto positivo na questão, que tentar fazer com que o aluno entenda e aprenda a usar a língua sabendo que precisamos sim entender as estruturas linguísticas, mas seu uso precisa fazer sentido que só é conseguido e percebido nas construções textuais. O ISD considera todas estas estratégias textuais de substituição importantes e necessárias, mas sempre ele vai considerar como fator muito importante a consciência do falante em relação a saber em qual contexto de produção o texto está sendo escrito. Nesse sentido, nesse exemplo de questão, sugerimos que ao aluno dê-se a oportunidade de refletir sobre os agentes da interação: quem está falando e para quem está falando? Quais seus papéis sociais? Estão falando de quê? Estão usando qual gênero para que se faça isso? Porque, quando o agente produtor do texto tem em mente essa consciência dos papéis sociais exercidos pelos interactantes da comunicação e em que momento o gênero textual está sendo construído, saber usar adequadamente as estruturas linguísticas a fim de elaborar o texto em condições bem estruturadas e articuladas não é suficiente. Para o ISD, o agente produtor do texto precisa aliar, portanto, contexto de produção e uso do sistema.

Ora, retomemos aqui os processos coesivos que foram usados no texto utilizado na questão. Vimos que o título **Natureza irada** já constitui um exemplo de catáfora, porque apenas antecipa uma informação que será explicada ao longo do texto, pois, depois que se lê o texto, percebe-se que a informação introduzida pelo título está se

tratando de uma catástrofe que assumirá as seguintes formas remissivas nominais: **um poderoso vulcão**, depois, diz-se o nome desse vulcão, **Vesúvio**; mais à frente, a expressão **Natureza irada** é recuperada pelas expressões **a erupção** e **tragédia**.

Sobre o lugar onde o fato aconteceu, temos como unidade fonte a expressão **um pequeno balneário romano** e, respectivamente, suas formas remissivas **Pompeia, a cidade, as construções, o local** e **uma cidade do Império Romano**.

Pela ótica do ISD, se o autor do texto tem a consciência do papel social exercido por ele e pelo seu interlocutor, as escolhas dessas expressões não serão aleatórias: cada palavra, cada substituição, o autor levou em consideração para suas escolhas. Ou seja, ao usar o sistema, ele, ao mesmo tempo, reflete sobre o uso desse sistema e, conseqüentemente, ao pensar sobre o modo como a língua está sendo usada para construir seus textos, o autor possibilita o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os termos que estão funcionando como anáforas, porque retomam a unidade fonte, não figuram apenas coesões de texto, essas expressões estão representando um ser que faz parte do mundo, e é preciso saber bem quem é esse ser a fim de que o autor use as escolhas certas e as palavras certas e adequadas para construir seu texto.

O próximo texto está no campo da linguagem literária; por isso iremos trabalhar a sua análise no campo da hipótese, imaginando que esse fato de fato ocorreu. Portanto, como está se tratando de um texto fora do contexto real, chamaremos isso de contexto interno de acordo com o ISD.

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

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

— São Jorge, Santo Onofre, São José!

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

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

A palavra no texto

estirão — trecho de caminho

chispa — faísca

franquia — oportunidade

negaça — truque, fingimento

súcia — bando

galhofista — piadista, "engraçadinho"

denegrir — desonrar

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

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

a) Transcreva esses seis sinônimos.

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

Figura 11: Questão para análise do volume 1 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 288).

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

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

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

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

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

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

Passemos agora à análise das duas questões do volume 2 desta mesma coleção.

Análise das 02 questões do volume 2 da coleção Novas Palavras.

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

a) **Texto 1**

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

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

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

b) **Texto 2**

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

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

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

Figura 12: Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 184).

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

No item a), espera-se que o aluno consiga identificar o referente dos pronomes **ele** e **lo**, que seriam, respectivamente, **homens** e **um modo de sociedade**. Desse modo, a preocupação com a elaboração da questão é fazer com que percebamos a funcionalidade dos pronomes nos textos.

É claro que saber usar os recursos linguísticos com essa função de substituição é importante para que o aluno perceba que dessa forma estará evitando certas repetições tidas como desnecessárias. Como as categorias de análises do ISD seguem uma ótica diferente ao analisar funcionamento da língua, sugerimos que seja acrescido à questão a ideia de se trabalhar com o texto norteando a discussão. Assim, sugerimos que os gêneros textuais sejam trabalhados, considerando também seus contextos de circulação, e sempre considerando os papéis sociais assumidos pelos interactantes.

Nesse sentido, vemos que a questão não deixa de contemplar a coesão nominal, mas ela se limita a um trabalho de identificação apenas, sem fazer com que o aluno reflita sobre o uso dessas expressões linguísticas. Por exemplo, analisando todos os movimentos de coesão nominal no trecho I da questão, teremos: o termo **movimento incessante** como a unidade fonte e a expressão nominal **pelo qual**, que é um pronome relativo, pois está se referindo ao termo **movimento incessante**; no trecho, também é usado o pronome relativo **que** para se referir ao termo **condições**, uma expressão nominal, que criará no texto um elo coesivo nominal; também temos o pronome **lo** criando uma cadeia anafórica com o termo **um modo**; nesses dois primeiros exemplos, de acordo com Neves (1997), temos pronomes relativos se referindo a um sintagma nominal, por isso podemos falar em coesão nominal; também podemos classificar todos esses exemplos analisados como uma anáfora pronominal de acordo com Bronckart (2012), como vimos em nossa fundamentação teórica, pois nossa análise mostra o uso de pronomes se referindo às suas respectivas unidades fontes, permitindo-nos falar, assim, em anáfora pronominal. Vimos, contudo, que apesar de observarmos esses tipos de coesão no trecho, a questão teve como objetivo analisar apenas o caso em que o pronome **eles** está se referindo ao termo **os homens**. Como vimos, a questão limitou-se em perguntar ao aluno sobre que termo o pronome **eles** está se referindo. Para o ISD, compreender essa substituição não deve ser a única coisa a ser feita. Por exemplo, quem seriam os homens, que papel social eles exercem na sociedade? São filósofos, médicos ou professores, por exemplo? Então, quando se constrói uma coesão no discurso de alguém, o termo **ele** não será visto somente como um pronome, uma vez que está

funcionando como a forma remissiva do termo os homens, um substantivo que estará representado pela língua essa entidade no mundo.

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

Ainda, na questão, pergunta-se acerca da classificação gramatical da palavra **esta**; espera-se que o aluno diga que **esta** é um pronome. Aqui, parece que a questão tem a finalidade somente de identificar a classe gramatical da palavra, porém, quando se é pedido que justifique o porquê de **esta** ser um pronome, a questão espera do aluno que ele tenha chegado a essa conclusão por entender que o termo **esta** retoma uma unidade fonte, criando, no texto, um caso de coesão anafórica, ou coesão com função de substituição, de acordo com Halliday e Hasan (1976).

Observemos o texto e os movimentos anafóricos criados pelo uso das expressões:

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

(Fonte: Trecho da questão em análise do volume 2 da obra Novas Palavras, 2015, p. 184).

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

Temos primeiro o termo **sujeito** - a unidade fonte - e em seguida os seguintes tipos de coesão criando cadeias anafóricas: o termo **produtor** exemplifica, de acordo com Halliday & Hasan (1976) uma coesão lexical, porque é um termo que no contexto consegue fazer parte do mesmo campo semântico de sujeito ou ainda como anáfora infiel segundo Apothéloz (2003). Ainda, de acordo este autor, a expressão **sujeito da**

história funciona como uma anáfora fiel, por repetir a expressão sujeito; continuando com a observação dessas articulações do texto temos a declinação do verbo toma na terceira pessoa do singular, logo, temos um caso de elipse de acordo com Halliday & Hasan (1975). Temos ainda um tipo de coesão, segundo Bronckart (2012), chamada de anáfora pronominal: no exemplo, temos os pronomes **ele**, **o** e o pronome reflexivo **se** fazendo referência à unidade fonte **sujeito**. Como coesão pessoal, baseados nos estudos de Halliday & Hasan (1976), também chamada de anáfora pronominal de acordo com Bronckart (2012), temos o uso dos pronomes possessivos **sua** e **dele** referindo-se ao termo **sujeito**, o seu referente.

Gostaríamos também de analisar este mesmo trecho focando agora no referente **obras** e no referente **história** e suas formas remissivas.

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

(Fonte: Trecho da questão em análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 184).

Temos o termo **das obras** e **da história** como a unidade fonte, por exemplo, das expressões **as obras** e **a história**, respectivamente, funcionando como uma anáfora fiel, de acordo com Apothéloz (2003), uma vez que há a repetição desses termos no referente e em suas formas remissivas. Mais à frente, vemos as formas remissivas representadas pelas expressões **forças estranhas**, **(forças) exteriores**, **(forças) alheias**. Temos aqui um exemplo de uma anáfora associativa, de acordo com Adam (2003), uma vez que a palavra **forças** substitui as unidades fontes **das obras** e **da história**, tornando essa coesão possível, porque, pelo contexto, esta pode ser vista com uma palavra de mesmo valor semântico da unidade fonte; o termo **forças**, por sua vez, acaba criando uma coesão por elipse, segundo Halliday e Hasan (1976), porque tem-se a expressão **força** sendo omitida no uso dos demais adjetivos que estão caracterizando esse termo.

Conseguimos ainda ver a declinação dos verbos **dominam** e **perseguem** na terceira pessoa do plural para concordar em pessoa e número com a expressão **forças** que no texto está funcionando com forma remissiva das unidades fontes das obras e da história. Ainda podemos ver na penúltima linha um exemplo de anáfora fiel, de acordo

com leituras baseadas em Apothéloz (2003), pois temos a repetição do termo **obra** retomando a unidade fonte **das obras** e o pronome oblíquo **a**, caracterizando uma coesão por substituição proposta por Halliday & Hasan (1976), e também chamada de anáfora pronominal, segundo Bronckart (2012).

Observando essa análise, vemos como a língua é dinâmica em seu processo de construção de coesão. Mas como já vimos, considerar o momento de produção em que o texto foi escrito é decisivo para que o falante e o ouvinte aprendam a refletir sobre o uso da língua na produção de texto. Por exemplo, se o falante tem em mente de qual é o seu papel social no mundo, e qual o papel social que seu receptor exerce, e ainda qual papel social é exercido pela pessoa ou pelas pessoas de quem se fala, o autor do texto passará a usar a língua numa perspectiva reflexiva, ou seja, os pronomes, os substantivos, os adjetivos e outras expressões nominais que foram usados para garantir a coesão nominal no texto deixarão de ser apenas elementos da língua, eles representam seres do mundo, que, por sua vez, poderão influenciar na produção e na interpretação textual.

2. Leia esta historinha:

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

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

— Isso eu também faço.

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

— Muito bem, valentão. Pode entrar.

O cara olha, estuda e...

— Mas tira o leão primeiro, pô!

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

a) O pronome demonstrativo **isso** pode estar se referindo a dois diferentes fatos ocorridos no primeiro parágrafo. Que fatos são esses?

b) Num primeiro momento, a frase "Isso eu também faço" induz o leitor a supor que o "valentão" estivesse se referindo a qual dos dois fatos? Justifique sua resposta baseando-se no emprego que usualmente se faz desse tipo de frase.

c) Em que momento da piada o leitor é levado a estabelecer a outra relação de sentido indicada pelo pronome **isso**? Por quê?

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

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

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

No item c), o cuidado é mostrar porque o leitor pode ser levado a estabelecer outro sentido indicado pelo pronome **isso**. No caso, o aluno dirá que o sentido de **isso** está se referindo agora ao que o leão consegue fazer; o aluno chegará a essa significação quando o espectador ao entrar na jaula diz “*mas tira o leão primeiro, pô!*”

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

Vimos que a questão usa o pronome demonstrativo **isso** e trabalha em cima de seu funcionamento no texto. Entendemos que, quando os autores trabalham o pronome **isso**, eles estão trabalhando com o ensino da coesão nominal. Mas, como nossa análise visa ampliar as discussões sobre o ensino da coesão nominal, faremos aqui algumas considerações importantes, na tentativa de contribuir com o melhoramento desse ensino.

Consideremos, em primeiro lugar que, para o ISD, quando um texto é construído, é preciso levar em conta quem são seus agentes produtores e seus interlocutores, ou seja, é preciso considerar seus papéis sociais exercidos na sociedade, bem como considerar o momento em que o texto está sendo produzido. Logo, é interessante que os exemplos dos textos sejam exemplos de textos reais que foram produzidos em contextos de produção reais. Como sabemos que o texto em questão se trata de uma piada, isso implica dizer que esse fato não necessariamente tenha acontecido. Mas, supondo que esse fato tenha ocorrido, para o processo de análise do funcionamento da coesão nominal para o ISD aconteceria da seguinte forma: considerando o contexto físico onde esta atividade de linguagem aconteceu, temos: onde foi o lugar de produção? Aconteceu em uma apresentação de circo. Quanto tempo durou o momento de produção da conversação? Durante toda apresentação. Quem é o emissor ou quem são os emissores dessa conversa? No exemplo, ora o locutor é emissor, ora é a domadora, ora é o voluntário da plateia. E quem são os receptores? O voluntário da plateia. Até aqui, estamos tratando do mundo formal físico. Vejamos agora como estes elementos são representados nos mundos sociais e subjetivos. Qual é o lugar social onde o texto foi produzido? Vimos que foi em um circo. O que esse circo representa no mundo? O que determina suas ideologias? Qual o papel social dos emissores e dos receptores? O locutor do circo é quem? É apenas um locutor? Ele é pai, por exemplo, ou

além do circo trabalha com outras coisas? Ele acredita em quê? E sobre a domadora, quem é ela? Trabalha somente no circo? Ela casada ou solteira? Ela estuda? E o voluntário da plateia vive de quê? Trabalha em quê? É casado ou ainda mora com os pais? Enfim, são inúmeras as possibilidades de atribuições que esses agentes da interação podem receber. E por último, qual seria o objetivo dessa interação? Desafiar alguém da plateia, por exemplo?

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

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

Em se tratando da domadora, temos esta expressão como o referente de suas formas remissivas. Por exemplo, **belíssima** é um termo que refere à **domadora** por meio, caracterizando um tipo de anáfora chamada de anáfora associativa, de acordo com os estudos de Adam (2011), porque foi usado uma palavra que, pelo contexto, pertence ao mesmo campo de significado de **domadora**. Constata-se ainda a repetição da expressão **a domadora**, construindo, segundo Halliday & Hasan (1976), um exemplo de coesão lexical, porque repete a mesma expressão ou ainda podendo ser chamada de anáfora fiel, segundo Apothéloz (2003). Podemos ver também que na expressão **o leão lambe sua domadora**, o pronome possessivo **sua** cria uma coesão pessoal, de acordo

com Halliday & Hasan (1976), também chamada de anáfora pronominal, segundo Bronckart (2012), porque o pronome sua está se referindo ao termo **domadora**. Também temos no texto um exemplo de anáfora infiel proposto por Apothéloz (2003) e chamado de anáfora associativa, baseados em Adam (2011).

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

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

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

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

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

Análise das 02 questões do volume 3 da coleção Novas Palavras.

Os corpos descarnados das passarelas

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

² Mas que corpos são esses? [...]

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

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

⁵ Não é por acaso que programas de edição gráfica como



U. Xin/AFP/Getty Images

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

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

SIBILIA, Paula. Os corpos descarnados das passarelas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2006. Mais!, p. 2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2201200602.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2013. Fornecido pela Folhapress.

Em tom de *conversa*

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

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

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

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

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

- estrondo – algazarra
- delgados – sinuosos – esguios

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

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

Figura 14: Questão para análise do volume 3 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 318-319).

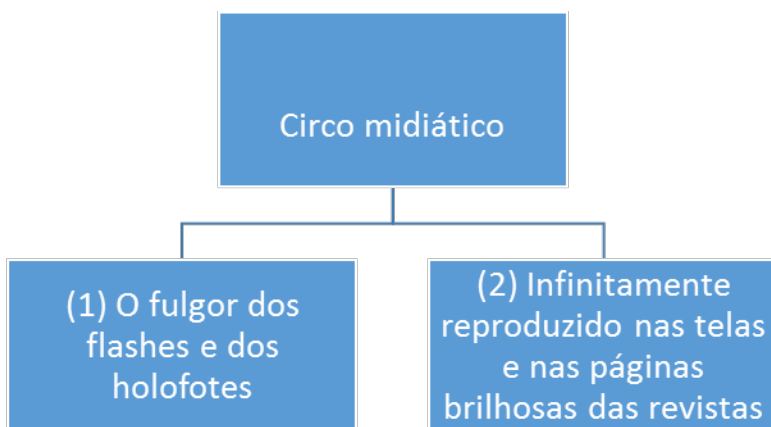
Na primeira questão do Volume 3, dividida em a) e b), a sugestão é trabalhar o sinônimo, a fim de que o aluno perceba que a sinonímia cria um campo semântico, uma cadeia de sentido, garantindo, desse modo, a coesão textual.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

[...] “brilham **elas**, as modelos. Com suas roupas extravagantes, seu exibicionismo pueril e seus namorados famosos... Mas sobretudo com seus corpos exemplares” [...].

(Fonte: Trecho da questão em análise do volume 3 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 318-319).

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

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

1.[...] “Corpos extremamente jovens, delgados e pulcros. Afinal os desfiles são isso:
2.festivais de corpos modelos. Mas que corpos são esses? [...] Que corpo é esse que
3.encandeia os olhares ao desfilar com *seus passos sinuosos* desafiando o fulgor dos
4.flashes e dos holofotes? Que corpo é esse, infinitamente reproduzido nas telas
5.eletrônicas e nas páginas brilhosas das revistas? *Esses perfis esguios, de longas*
6.*pernas e ventres torneados*, parecem repelir os excessos da sociedade contemporânea
7.com *sua magreza*, exprimindo um trabalho árduo e disciplinado sobre a *própria*
8.*volúpia*. [...] tais corpos são desenhados, exibidos, copiados e consumidos como
9.*imagens*. São *lampejos visuais* que pretendem atingir uma pureza imaterial,
10.cuidadosamente afastada de todo lastro carnal. Pois a mensagem é clara: *a carne*
11.pode (e deve) ser trabalhada como *uma imagem* para ser exibida e observada, para
12.ser consumida visualmente. Não é por acaso que programas de edição gráfica como

13.o photoshop desempenham um papel tão importante na construção dos ‘corpos
14.belos’ expostos nas vitrines midiáticas. Com esses bisturis de software, todos os
15.‘defeitos’ e outros detalhes demasiadamente orgânicos presentes nos corpos
16.fotografados são eliminados, retocados ou corrigidos. *As imagens* assim editadas
17.aderem a um ideal de pureza digital longe de toda imperfeição toscamente analógica
18.e de toda viscosidade que pareça orgânica demais, [...] E a cada nova temporada,
19.desde os cobijados altares da passarela, *as lânguidas celebridades do mundo fashion*
20.convocam o ávido público a idolatrar e imitar *suas formas*. Pois lá embaixo, bem
21.mais perto do lodo terreno, **os CORPOS** reais devem sofrer para estar à altura desses
22.modelos digitalizados – e sobretudo digitalizantes. O mercado da aparência, é claro,
23.comemora.

(Fonte: Trecho da questão em análise do volume 3 da obra *Novas Palavras*, 2015, p. 318-319).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para o ISD, além de o aluno compreender que, quando estruturamos um texto, podemos usar esses vários mecanismos de coesão, o aluno também precisa refletir acerca do uso dessas expressões linguísticas que dão ao texto sua progressão. Nesse

sentido, não basta compreender que foram usados, por exemplo, adjetivos, substantivos, advérbios e diferentes tipos de pronomes para construir a coesão textual; o aluno vai refletir o uso do sistema a partir do momento em que ele considerar a finalidade da escrita do texto, isto é, por que o texto foi escrito, quem o escreveu, para quem escreveu, quais são, enfim, os papéis sociais que os interlocutores da interação assumem no momento em que o texto foi produzido.

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

Observando os papéis sociais assumidos pelos emissores do texto, vemos que para se fazer um uso crítico e reflexivo da língua, é preciso também considerar o texto em seu contexto de produção, porque, como vimos, os sentidos imbricados nas expressões linguísticas que o falante utiliza para articular as suas ideias, dependerá muito intrinsecamente dos papéis sociais assumidos pelo emissor do texto. Usando a língua dessa forma, o falante passa a construir seus textos de forma consciente e responsável, pois estará refletindo a forma de usar a língua, e, se ele reflete esse uso, ele também se aprimora, desenvolve-se.

Passemos agora à análise das 02 questões do volume 1 da coleção Português: Linguagens.

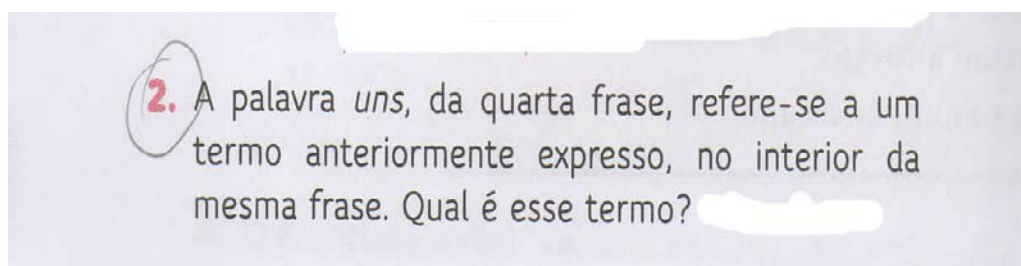
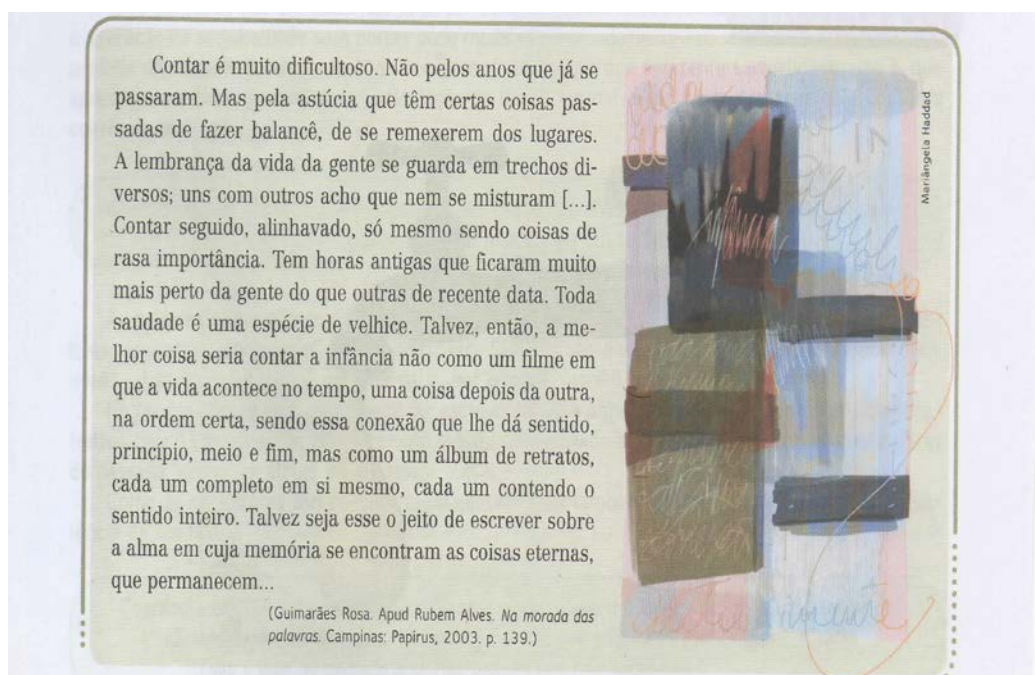


Figura 15: questão para análise do volume 1 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, 148-149).

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

A questão, embora, implicitamente, mostre uma possível função dos artigos no texto, vê-se que há ainda uma forte tendência para um exercício de identificação, ou seja, o aluno só precisa dizer o termo ao qual **uns** está se referindo. Claro que reconhecemos que o aluno precisa aprender a fazer tais substituições, no entanto, uma vez que a nossa pesquisa pretende analisar a coesão nominal à luz do ISD, gostaríamos de tecer sobre a questão uma discussão mais aprofundada acerca do trabalho com a coesão nominal.

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

Imaginemos o investimento cognitivo que o leitor ou o produtor do texto faria para construir as cadeias anafóricas a seguir tendo como unidade fonte a expressão

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

Observemos as marcas coesivas grifadas no texto para que possamos entender a coesão nominal funcionando na produção desse texto¹²:

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

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

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

¹² Os comentários que estão entre colchetes em negrito são as análises e explicações de como a coesão nominal está sendo construída no texto por meio dessas expressões.

Na linha 3, a expressão **a lembrança da vida da gente** cria uma anáfora associativa, de acordo com Adam (2011), pois, pelo contexto, podemos colocar esta expressão no mesmo campo semântico que o seu referente **certas coisas passadas**; também a expressão **trechos diversos**, na mesma linha, funciona como uma anáfora associativa, segundo este mesmo autor, porque pertence ao mesmo campo de significação e garante ao texto sua progressão. Ainda, na linha três, o uso do artigo **uns** e do pronome indefinido **outros** podem criar respectivamente uma anáfora associativa, segundo Adam (2011) e uma anáfora pronominal, de acordo com Bronckart (2012), uma vez que as duas expressões estão retomando a unidade fonte, possibilitando esta “costura de sentido no texto”.

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

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

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

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

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

Nas linhas 7 e 8, para analisar esta coesão textual, também recorreremos aos estudos de Adam (2011), pois o termo **essa conexão** retoma as expressões **uma coisa e da outra** que, pela progressão temática, também funcionam como formas remissivas da unidade fonte.

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

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

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

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

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

Além da análise que fizemos sobre como a progressão temática foi organizada em torno da unidade fonte **certas coisas passadas**, esta análise se tornaria ainda mais produtiva, se fizéssemos o aluno refletir acerca do contexto de produção, onde este texto foi escrito, quem o escreveu, para quem escreveu e a finalidade dessa atividade de linguagem, porque embasado nesses questionamentos, o aluno apenas não construiria a coesão textual, mas refletiria sobre o funcionamento e os sentidos que a coesão nominal teria na produção de significado do texto, uma que para o ISD, texto e contexto de produção é uma condição indispensável.

Leia o texto:

Era meia-noite. O Sol brilhava. Pássaros cantavam pulando de galho em galho. O homem cego, sentado à mesa de roupano, esperava que lhe servissem o desjejum. Enquanto esperava, passava a mão na faca sobre a mesa como se a acariciasse tendo ideias, enquanto olhava fixamente a esposa sentada à sua frente. Esta, que lia o jornal, absorta em seus pensamentos, de repente começou a chorar, pois o telegrama lhe trazia a notícia de que o irmão se enforcara num pé de alface. O cego, pelado com a mão no bolso, buscava consolá-la e calado dizia: a Terra é uma bola quadrada que gira parada em torno do Sol. Ela se queixa de que ele ficou impassível, porque não é o irmão dele que vai receber as honorárias. Ele se agasta, olha-a com desdém, agarra a faca, passa manteiga na torrada e lhe oferece, num gesto de amor.

(Este texto reproduz aproximadamente versão ouvida junto a crianças de Araguari – MG.)

(Apud Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia. *A coerência textual*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 49-50.)

2. Além do domínio vocabular e sintático da língua, o texto apresenta também marcas de coesão. Identifique no texto:
- dois exemplos de coesão, nos quais uma palavra (substantivo, pronome, numeral, etc.) retome um termo já expresso;
 - dois exemplos de marcadores temporais, por meio dos quais se tenha ideia de sequência de fatos;

Figura 16: questão para análise do volume 1 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 151).

A questão escolhida para análise já deixa claro no enunciado que há no texto marcas de coesão. No comando dos itens, pedem-se: a) dois exemplos de coesão em que palavras (substantivo, pronome e demais classes de palavras) retomem um termo já expresso. O aluno poderia citar pelo menos três exemplos: 1) esperava que **lhe** servissem; o pronome **lhe** refere-se ao **homem cego**; 2) no trecho “passava a mão na faca como se **a** acariciasse”, **a** refere-se à **faca**; 3) No trecho “**Esta**, que lia o jornal”, refere-se à **esposa sentada**.

Nos três exemplos, temos um exemplo de anáfora pronominal, de acordo com Bronckart (2012), pois a coesão, a retoma, é feita a partir do uso dos pronomes pessoais **lhe** e **a**. No exemplo 3), temos o tipo de coesão por substituição, em que o pronome demonstrativo **Esta** substitui o termo a **esposa sentada**, podendo caracterizar, também, uma anáfora pronominal.

No item b), a preocupação com a elaboração da questão é fazer que se perceba que as expressões adverbiais, logo, expressões nominais, têm uma grande importância no que diz respeito à progressão textual, à continuidade dos fatos narrados no texto.

A questão mostra-se relevante, uma vez que também tem o objetivo de mostrar que sejam por meio de pronomes, sejam por meio de expressões adverbiais, esse recurso de coesão garante ao texto sua progressão temática, sua compreensão.

No entanto, como nossa análise tem como teoria de base o ISD, faz-se importante discutir esta questão com um outro olhar, na tentativa de tornar a questão ainda mais produtiva. Pretendemos focar nas cadeias anafóricas que retomam a unidade fonte **o homem** e a unidade fonte **a esposa**.

Se aplicarmos este a uma situação real de interação comunicativa, recorreremos ao que o ISD chama de contexto de produção. Já vimos que, no texto, apresentam-se como forma remissiva do referente **o homem cego** as seguintes expressões: o pronome pessoal oblíquo **lhe**, que cria uma anáfora pronominal, conforme Bronckart (2012), a declinação dos verbos **esperava/passava/acariciasse/ e olhava** na terceira pessoa do singular, concordando, assim, com expressão nominal **ele**, por exemplo; em seguida, temos a expressão **o cego**, podendo caracterizar uma anáfora fiel, segundo Apothéloz (2003), se considerarmos que a unidade fonte é constituída da seguinte expressão: **o homem cego**; há ainda o pronome pessoal do caso reto **ele** retomando a unidade fonte, constituindo um exemplo de anáfora pronominal conforme Bronckart (2012).

Em se tratando da unidade fonte **a esposa**, temos o pronome demonstrativo **esta** substituindo o termo **a esposa**. Os pronomes pessoais oblíquos **lhe**, **la** e **a**, e o pronome pessoal do caso reto **ela**, todos eles construindo um tipo de coesão chamada de anáfora pronominal, caracterizada com o uso de pronomes substituindo a unidade fonte.

Voltando para o contexto de produção, de acordo com o ISD, não basta garantir a coesão nominal por meio destas substituições; é necessário, antes, conscientemente identificar os possíveis papéis sociais assumidos pelos interlocutores do texto: é preciso, portanto, considerar quem é este homem cego e esta esposa, suas formações sociais, quem eles representam no mundo, o que fazem, onde moram, por exemplo, porque essas expressões linguísticas usadas para garantir a coesão nominal no texto, além disso, para o ISD, elas representam pela linguagem as pessoas e o que elas são na sociedade. E como essa reflexão sobre o uso da língua na construção do texto é importante para que aprendamos a usar a língua responsavelmente, temos que considerar o momento, quem e para que o texto está sendo produzido.

Análise das 02 questões do volume 2 da coleção Português: Linguagens.

O poema a seguir, de autoria de Ferreira Gullar, foi musicado pelo cantor Fagner. Leia-o e responda às questões de 1 a 3. E, se possível, ouça a canção, disponível na Internet.

Cantiga para não morrer

Quando você for se embora,
moça branca como a neve,
me leve.

Se acaso você não possa
me carregar pela mão,
menina branca de neve,
me leve no coração.

Se no coração não possa
por acaso me levar,
moça de sonho e de neve,
me leve no seu lembrar.

E se aí também não possa
por tanta coisa que leve
já viva em seu pensamento,
menina branca de neve,
me leve no esquecimento.

(Ferreira Gullar. *Melhores poemas*. 7. ed. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2004. p. 120.)



John Singer Sargent. Scily Forchida, c.1890/The Bridgman Art Library/Getty Images/ Coleção particular

1. Qual pronome o eu lírico utiliza para se dirigir a sua amada? Como se classifica esse pronome?

2. Em que pessoa estão os verbos e os outros pronomes utilizados pelo eu lírico para fazer referência à interlocutora? Esse uso segue a norma-padrão?

3. No poema, o eu lírico se dirige à mulher amada, procurando persuadi-la.

a) O que ele deseja?

b) Por que a escolha gramatical dos pronomes contribui para que o eu lírico alcance seu objetivo?

Figura 17: questão para análise do volume 2 da obra Português: Linguagens. (Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 101)¹³.

Nessa atividade, há três questões. Na questão 01), vê-se que o comando pede que o aluno diga qual é o pronome que o eu lírico usa para se dirigir ao destinatário, no caso, sua amada. Para resolver esta questão, o aluno terá que ter noção dos dêiticos, que se referem e localizam o seu referente no tempo ou no espaço. Assim, a resposta seria o pronome de tratamento **você**. Observa-se que a questão trabalha como foco a identificação dos pronomes e sua nomenclatura.

Passando para a segunda questão, percebe-se que o objetivo maior é verificar se o aluno entende o uso das pessoas verbais de acordo com a gramática normativa, ou seja, a questão quer saber do aluno se ele consegue entender o uso do pronome de tratamento **você**, que, de acordo com a gramática normativa, **você** se refira à segunda pessoa, o verbo fica conjugado na terceira pessoa. Vê-se, assim, que o foco maior da questão está em usar o sistema de acordo com a gramática normativa. Mas, vejamos que também a questão não perde o foco em mostrar que por meio do uso de pronomes podemos nos dirigir ou fazer referência a algo ou alguém.

Na questão 03), o item a) solicita interpretar o texto, perguntando ao aluno qual o desejo do eu lírico ao dirigir-se à sua amada; uma resposta possível seria que o eu lírico deseja estar sempre com ela, não importa quais sejam as circunstâncias.

Passando ao item b), temos uma pergunta interessante, porque contempla o funcionamento do sistema de acordo com a gramática normativa, o uso dos pronomes como fator de referência, logo como fator de coesão, e porque foi decisivo a escolha gramatical dos pronomes, isto é, de que modo tais escolhas contribuem para que o desejo do eu lírico seja alcançado. Uma provável resposta então seria dizer que a escolha pelo pronome **você** no texto cria no discurso certo grau de intimidade, bem como certo distanciamento da formalidade, uma vez que o momento, o contexto de produção texto, permite ao eu lírico tal uso da língua.

Pode-se perceber, assim, da questão, que seu compromisso em tratar os pronomes não contempla apenas a metalinguagem, a questão pretende gerar um uso

¹³ Em vez de analisarmos somente uma questão, achamos coerente analisar todo o exercício, uma vez que de algum modo as questões se complementam; essa particularidade também ocorreu com outras atividades selecionadas.

reflexivo da linguagem, fator convergente aos princípios do ISD – o compromisso com o desenvolvimento por meio de um uso reflexivo e responsável da língua situada em seus contextos de produção.

Antes de fazermos nossas considerações acerca de possíveis contribuições que o ISD pode oferecer na ampliação da questão, gostaríamos de refletir acerca dessas perguntas em que se solicita que o aluno justifique e argumente sobre sua resposta. Portanto, para que e por que esse tipo de pergunta pode ser importante? Ora, vemos que, quando o aluno é instigado a refletir, vê-se então uma forma de fazer com que o aluno perceba e entenda que usar a linguagem não é algo mecânico; essas questões podem fazer com que ele passe a ter responsabilidade e consciência sobre os usos que está fazendo da língua nos processos de interações sociais.


Nesse sentido, o que poderíamos acrescentar na questão seria perguntar ao aluno que ele também reflita sobre o contexto de produção em que o texto foi escrito. Logo, o aluno refletirá sobre os papéis sociais assumidos pelos interlocutores da interação. Assim, quando, por exemplo, o uso do pronome **você**, no texto, ao se referir a alguém no mundo, ele vai ganhar uma carga de sentido diferente para cada papel social que esse ser assumir no mundo. Por exemplo, no poema, há uma construção de paralelismo quando as expressões **moça branca como a neve**, **menina branca de neve**, e **moça de sonho e de neve** são usadas para se referir ao pronome de tratamento **você**, responsável em criar uma coesão como função de introdução, de acordo com Bronckart (2012). Mas, como, no ISD, é preciso considerar os papéis sociais assumidos pelos interactantes. Essas formas remissivas do pronome de tratamento **você** não serão somente termos que substituem uma expressão. O papel social ou os papéis sociais que esta pessoa, no mundo, está sendo representada pelo pronome de tratamento **você** e por suas formas remissivas será decisivo na construção do sentido do texto.

Desse modo, se **você** está representando uma filha, o texto terá outro sentido se este **você** representa, por exemplo, a mãe do eu lírico, a esposa do eu lírico, ou ainda uma amante eu lírico, ou seja, provavelmente, o sentimento que o eu lírico vai sentir se estiver se dirigindo a uma filha, não será o mesmo sentimento se o termo **você** está representando outros papéis sociais. Logo, observaremos que, quando usamos um termo como forma remissiva de um referente, ou seja, ao usar a expressão nominal **moça branca como a neve**, não é o suficiente saber que esta expressão está se referindo ao termo **você**; porque, dependendo do papel social que a expressão linguística **você**

representa na sociedade, o texto pode ter diferentes significados. Assim, pela ótica do ISD, quando construímos textos e quando construímos coesão textual, estamos refletindo o uso da língua, por isso, pode-se falar em desenvolvimento humano pelo uso da língua nas interações sociais.

Passando para a próxima questão, temos uma tirinha.

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



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

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

Figura 18: questão para análise do volume 2 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 109).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

que, portanto, considerar o contexto de produção é decisivo para que a língua seja usada como uma ferramenta de reflexão e desenvolvimento humano.

Prosseguindo com as análises, passemos agora à próxima atividade que será a análise das 02 questões do volume 3 da coleção Português: Linguagens.

Leia este poema, de Ferreira Gullar:


Perde e ganha

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

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

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

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



Marcos Guilherme

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

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

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

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

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

Nessa questão, o item a) trata do uso dos pronomes relativos. Ao retirar o trecho do poema, “**vida tenho uma só que se gasta com a sola do meu sapato**”, pede-se que diga a quem o pronome relativo **que** se refere na primeira oração “**vida tenho uma só**”. O aluno dirá que o pronome relativo **que** faz referência a expressão **uma vida**. Assim, o pronome, além de evitar a repetição da expressão **uma vida**, liga as duas orações por meio da coesão nominal, - **que** se refere à expressão nominal **uma vida** - garantindo ao texto sua progressão (NEVES, 1997).

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

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

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

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

inteira para referir ao termo **vida**; e por último, uma anáfora fiel, ao repetir a expressão **vida** para se referir à unidade fonte **vida**.

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

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

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

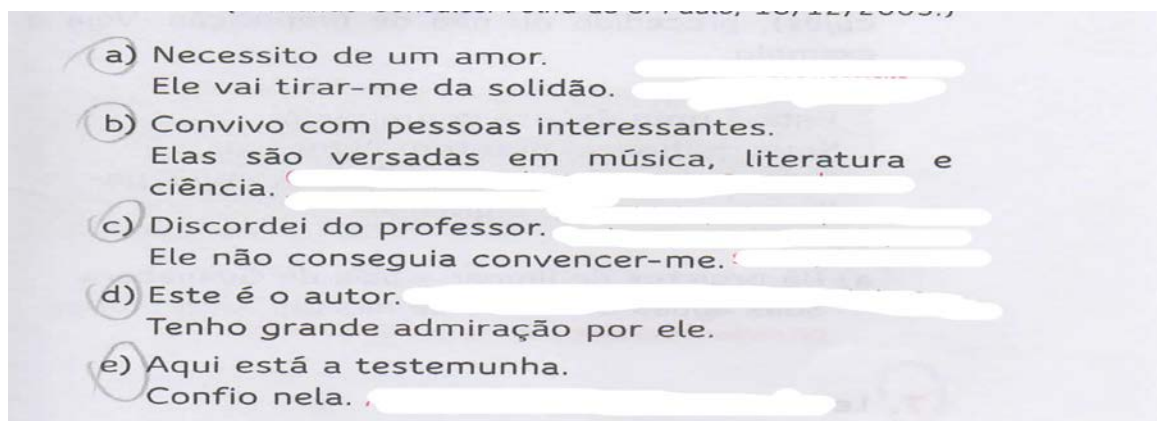
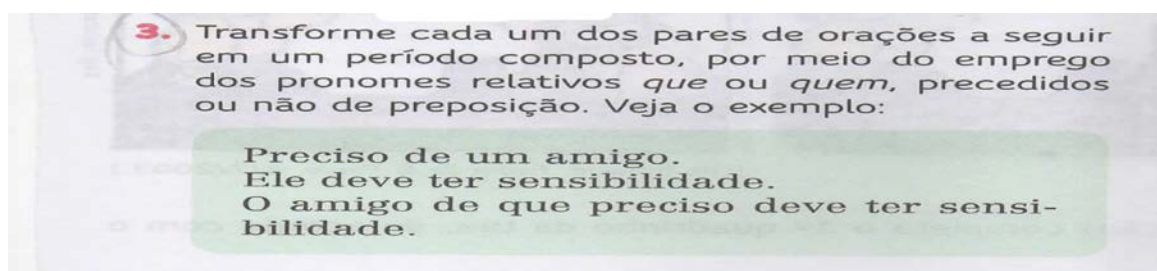


Figura 20: questão para análise do volume 3 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 84).

Apesar de no ISD seja defendida a ideia de que o ensino de língua materna tenha como centro o texto para nortear o ensino, vemos que, mesmo essas questões estando sendo trabalhadas apenas como frases isoladas fora do texto e fora de um contexto de produção, reconhecemos também a importância de fazer com que aluno aprenda a usar

de acordo com a gramática normativa os conectivos e que, embora, a questão não fale que o uso dos pronomes pode ter essa função de garantir coesão ao texto, percebemos o quanto é interessante o que se pede, pois fará o aluno compreender que, a partir do uso de pronomes, podemos ligar orações, evitar repetições de palavras, dar ao texto coesão.

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

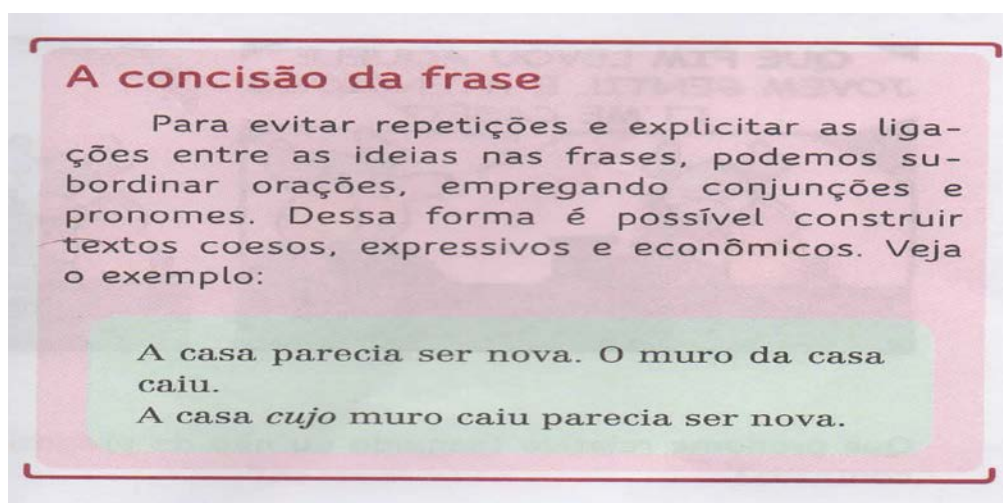


Figura 21: Explicações dos autores para a resolução de questões do volume 3 da obra *Português: Linguagens*. (Fonte: *Português: Linguagens*, 2015, p. 83).

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

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

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

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

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

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

Resposta do item a):

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

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

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

Respostas do item b):

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

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

Respostas possíveis do item c):

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

Nesses exemplos, antes de considerar as expressões linguísticas que garantem ao texto a coesão, o ISD sugere que analisemos as pessoas pertencentes a esse discurso. Por exemplo, suponhamos os papéis sociais exercidos por eles: analisemos o uso do pronome relativo **que**, no primeiro exemplo, e do pronome relativo **de que**, no segundo exemplo. Vemos que eles são a forma remissiva da unidade fonte professor. É preciso considerar que a expressão **professor** pode ter diferentes papéis sociais, dependendo do contexto de produção; logo, o pronome relativo que está se referindo a tal expressão pode ter um sentido diferente, por exemplo, este professor é de qual disciplina? Ele leciona na rede básica de ensino ou é professor de uma universidade? Além disso, também é preciso considerar os papéis sociais assumidos da pessoa que produziu o texto: quem está pronunciando este discurso? É uma aluna? É outro professor? Ou ainda é um pai ou uma mãe de um aluno? Ou é o diretor da escola? Quem produziu este texto?

Vejam que, observando o contexto de produção, as expressões linguísticas percebidas no discurso do produtor do texto para construir a coesão nominal, dependendo do seu papel social, tais expressões estarão assumindo diferentes significados: porque, quando uma mãe se dirige ao professor e expõe sua ideia, esta mesma ideia não terá a mesma significação se o produtor do texto for o pai do aluno, ou outro professor, ou ainda o diretor da escola. Da mesma forma, a expressão professor

terá um sentido diferente se estiver representando um professor do ensino básico e não um professor de universidade, ou vice e versa.

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

Resposta do item d):

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

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

Resposta do item e):

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

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

Nesse sentido, todos esses fatores estarão imbricados na construção do sentido dessa atividade languageira. Por exemplo, pelo discurso do produtor da frase **Aqui está a testemunha em quem confio**, nós identificamos quem é esta testemunha porque o sistema linguístico está sendo usado. Mas **em quem**, funcionando como a forma remissiva de **testemunha**, pode revelar diferentes sentidos, a depender do papel social exercido por esse ser, a testemunha. Por exemplo, se essa atividade de linguagem é um julgamento, o papel social que a testemunha exerce pode ser decisivo para que o produtor do texto consiga provar sua versão. Ora, se essa testemunha é um advogado ou um outro juiz, por exemplo, esse fato vai ter uma implicatura de sentido diferente se o papel social assumido pela testemunha fosse a mãe do réu, a esposa ou esposo do réu, ou um aliado do réu.

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

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

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

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

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

Vemos, dessa maneira, que fica evidente que a catáfora não é considerada um recurso importante e estratégico de manutenção da progressão textual. Essa visão é

equivocada, uma vez que construir ou perceber a coesão na escrita e na leitura de textos por meio do uso da catáfora, muitas vezes, exige um investimento cognitivo diferente de quando usamos a anáfora, ou seja, dependendo dos possíveis propósitos comunicativos do texto, o uso da catáfora exigirá do aluno um raciocínio mais cuidadoso para poder referenciar e, conferir, assim, a coesão no texto.

Considerando esse fator, a elaboração das questões limitam o aluno de ampliar as possibilidades de estratégias linguísticas na construção da coesão textual, considerando somente o trabalho com questões que tratam da coesão por anáfora.

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

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

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

isto é, do capítulo sobre pronome e ao se trabalhar a introdução à semântica.

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

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

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

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

É nesse contexto, porém, que vemos a grande importância do professor como um agente que pode enriquecer a discussão das atividades e dos conteúdos em sala de

aula. Ou seja, cabe ao professor levar os alunos um momento mais produtivo, significativo e possibilitador das habilidades linguístico-comunicativas dos alunos, de reconhecer o pontos positivos do livro didático e trabalhá-los em sala de aula, bem como reconhecer ainda olhares e perspectivas que poderiam ser melhor desenvolvidos nas práticas de linguagem em sala de aula.

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

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

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

8 REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APOTHÉLOZ, D. **Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual**. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.p. 53 – 84.
- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. **Definido e demonstrativos nas nomeações**. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13 – 176.
- ARAÚJO, Everaldo Lima de. **Era uma vez... coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.
- AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis : Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1984;1998).
- _____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BEAUGRANDE, Robert de. & DRESSLER, Wolfgang U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. Trad. Inglesa: **Introduction to Textlinguistics**.
- BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos**.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento de material didático com base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades e contribuições**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=nRALVo2QL4jX8gfwl7SQBw&gws_rd=ss

l#q=o+desenvolvimento+do+material+did%C3%A1tico+com+base+no+Interacionismo+sociodiscursivo. Acesso em: 29 de setembro. 2015, 19:32.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- GONÇALO, Fabiana da Costa. **Referenciação em atividades de leitura com crônicas**: uma análise dos livros didáticos de Português. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2013.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Português**: que língua vamos ensinar? / Paulo Coimbra Guedes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUITINHO, Antónia (organizadoras). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- HABERMAS, J. Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II., Paris, Fayard, 1987.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Rugaia. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HAWKINS, J. K. (1997a). **The pragmatics of definiteness**. Parte I. Linguistische Berichte, 47, 1-27.
- ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A.(Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor**: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfield Vilhaça. **A coesão textual**: São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto: 2000.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LYONS, J. **Sémantique linguistique**. Paris. Larousse. Trad. De Semantics II, Cambridge University Press, 1980.
- MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

- MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MAGALHÃES, M. Cecília. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto: o que é e como se faz.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- _____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- _____. **Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras.** **Revista Letras,** Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.
- _____. **Contextualização explicitude na fala e na escrita.** São Paulo: Ática, 1995.
- MEURER, J.L. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico,** vol.2,nº.1, jan/jun 2004.
- NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **A coesão textual em livros didáticos para ensino médio.** 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. **Que gramática estudar na escola?** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008;
- NOGUEIRA, Rafael Guimarães. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2010.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ORLANDO, Maria Célia da Silva. **A coerência e a coesão nas redações dos alunos do ensino médio sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2008.
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1985.

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

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

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

Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

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

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

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

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

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

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

- SILVA, Milton Francisco da. **A progressão-referencial anafórica na fala cotidiana**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- SÍRIO, Possenti. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SOUSA da SILVA, Maria Ivone. **A coesão Textual**. Disponível em:<https://www.google.com.br/#q=a+coes%C3%A3o+textual+ingedore+villa%C3%A7a+koch+download>. Acesso em: 30/setembro,11:40.
- SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011.
- SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 57-64.
- SOUZA, Elisabeth Gonçalves de. **A coesão textual em livros didáticos de português do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela rede pública municipal de Barbacena**. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- TAGLIANI, Dulce Cassol. **O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa**. Ling (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TUPPER, Letícia de Lima. **A referenciação nos livros didáticos de ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2013.
- VALÉRIO, Rubiane Guilherme. **A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- VIANA FILHO, Daniel Fernandes. **O gênero textual dissertação: um caso de referenciação anafórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.
- VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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