

A coesão nominal em livros didáticos do ensino médio: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo

The nominal cohesion in High School Textbooks: An analysis in the light of Sociodiscursive Interactionism

Francisco Walisson Ferreira DODÓ (UFC)
walissondodo@hotmail.com
Mônica de Souza SERAFIM (UFC)
mserafim15@gmail.com

DODÓ, Francisco Walisson Ferreira; SERAFIM, Mônica de Souza. A coesão nominal em livros didáticos do ensino médio: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 140-158, jan./abr. 2018.

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotada pelo Programa Nacional do Livro Didático –PNLD. Para tanto, verificou-se que o ensino da coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos com função de introdução ou de retomada; também foi analisado 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 se sua abordagem esvazia-se na nomenclatura gramatical ou estrutural. Para a análise, discutiram-se as contribuições dos estudos de Bronckart (1999; 2012), Machado (2009), Givón (1995), Dik (1978), Halliday & Hasan (1976), Apothéloz (2003) e Adam (2011). A pesquisa constatou que os livros trabalham a diferença entre anáfora e catáfora, atribuindo, no entanto, um olhar mais resumitivo a esta. Também constatou-se que, na maioria das questões, mesmo que sutilmente, o foco esvazia-se no ensino nomenclatural ou de identificação ou internalização de conceitos; 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. Tal fato evidencia, assim, uma perspectiva que vê as classes gramaticais como elementos de coesão, no entanto limitada.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Coesão nominal. Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: The main objective of this work is to analyze, in the light of sociodiscursive interaction, the teaching and learning proposals of nominal cohesion in two collections of textbooks of Portuguese of the High School adopted by the PNLD - 2015. To this end, we verify if the teaching of the nominal cohesion in the textbooks it addresses the cohesive elements with function of introduction or of resumption; we also analyze whether / as the proposals for approaching activities in textbooks consider grammar classes as linguistic elements that contribute to nominal cohesion. Or if its approach is emptied in grammatical or concept-structural nomenclature. For our analysis, we discuss the contributions of Bronckart (1999; 2012), Machado (2009), Givón (1995), Dik (1978), Halliday & Hasan (1976), Apothéloz (2003) and Adam (2011). The research found that the books work the difference between anaphora and cataphora, giving, however, a more summary look at this. Also, we can see that in most questions, even if subtly, the focus is emptied in nomenclatural teaching or in the identification or internalization of concepts, that is, when one claims to be working on grammatical contents in order to build cohesion in text, it is noticed that the questions hardly explored the possibilities of construction of textual progression, limiting the forms of cohesion to substitution exercises, aiming that the student learns the grammar classes, thus evidencing a perspective that sees grammar as an instrument of cohesion, however limited.

Keywords: Teaching Mother Language. Cohesion. Sociodiscursive Interactionism.

Introdução

Há tempos, a discussão acerca do ensino gramatical vem sendo foco de muitas pesquisas na área da Linguística. Nos documentos oficiais do Brasil, como os PCN (1997), percebemos um novo olhar dado às aulas de gramática, que compreende a língua como instrumento de prática social. Desse modo, para o ensino de língua materna tornar-se mais produtivo e significativo ao aluno, a abordagem da gramática precisa levar o estudante a refletir o uso da língua nas práticas sociointerativas, auxiliando-o na aprendizagem e apreensão de sua língua para que aprenda a produzir textos.

Dessa maneira, o objetivo deste artigo é refletir sobre a proposta didática do ensino de gramática, em particular da coesão nominal na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, em livros didáticos do Ensino Médio de autores mais utilizados no Brasil¹.

¹ Este artigo faz parte da nossa pesquisa de dissertação de mestrado (DODÓ, 2016) defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, intitulada “A coesão nominal em livro didático do Ensino Médio: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo”.

Para esse fim, tivemos, pois, como objetivo principal da pesquisa analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; e, como objetivos específicos, analisar se o ensino da coesão nominal nos livros didáticos aborda os elementos coesivos com função de introdução ou de retomada; além de analisarmos 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 se sua abordagem esvazia-se na nomenclatura gramatical ou estrutural.

Considerando, portanto, os objetivos da pesquisa realizada, desejamos, ao apresentar tais resultados neste artigo, suscitar reflexões acerca do ensino de língua materna, mormente, no que se refere à abordagem da coesão nominal no livro didático como auxílio para o ensino e aprendizagem da escrita.

Fundamentação teórica: o interacionismo sociodiscursivo: quadro epistemológico

142

É a partir da década de 80, no século XX, segundo Machado (2004), que se instauram as primeiras pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Jean-Paul Bronckart (2012), responsável por 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.

Dessa maneira, por causa de o ISD entender a linguagem como um instrumento de reflexão e de desenvolvimento, é que Machado (2004) vem dizer 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 (1999), “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).

Assim, uma vez que o ISD tem como finalidade primordial o desenvolvimento do humano, tal teoria 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, possibilitando que os interactantes 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. Portanto, respaldamo-nos nessa teoria para a realização do nosso estudo, uma vez que comungamos com a ideia de que a linguagem deve ser vista como um instrumento de reflexão e desenvolvimento do homem de acordo com Bronckart (1999).

A linguagem, portanto, vista nessa perspectiva, deve ser concebida como uma atividade, ou seja, as unidades verbais que formam o texto ou o discurso são, na verdade, a linguagem em atividade, por isso

podemos falar de desenvolvimento humano pelo uso da língua. Desse modo, quando compreendemos a linguagem com esse olhar, também compreenderemos que a língua não deve ser vista somente como um sistema de regras, mas como uma estrutura capaz de fazer com que o homem interaja por meio da produção de gêneros textuais.

Por essa questão, Schneuwly & Dolz (2004) defendem um ensino de língua pautado no texto como pilar das atividades languageiras, uma vez que o ISD considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas. Assim, o ensino de língua materna tornar-se-á ainda mais produtivo, quando ao aluno é dada a oportunidade de se desenvolver por meio do uso da linguagem, por isso o ISD defende que ao aluno seja dada a oportunidade de aprender a manusear a língua de forma crítico-reflexiva, aprenda, pois, a escrever gêneros textuais adequados a seus contextos de produção.

Pensando nesse contexto, é importante trazer à nossa discussão a concepção de texto. Nesse sentido, pode-se falar de atividade languageira de produção de texto, porque, segundo Bronckart (2012), toda produção textual advém de um comportamento verbal concreto, que caracteriza o contexto de produção, podendo influenciar nas construções de sentidos das práticas discursivas. São os mundos formais.

Para o autor, há o contexto físico que é o contexto de produção, considerando os agentes do texto e o modo de materialização do texto (BRONCKART, 2012).

Há ainda o mundo sociossubjetivo que pode ser formado pelo:

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).

Observando, portanto, as influências que o contexto de produção pode gerar na construção de sentidos do texto, para o ISD, falar em coesão nominal apenas como recursos linguísticos capazes de conferir progressão ao texto não basta. Sendo assim, quando construímos textos, precisamos articulá-los de forma coesa, mas precisamos considerar o contexto de produção no qual este discurso está sendo proferido.

Assim, a discussão a respeito da coesão nominal situa-se no que o autor denomina de mecanismos de textualização (BRONCKART, 2012). Ele aponta a importância de tais mecanismos como construtores de progressão temática, mas sem deixar de considerar que “as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos discursos específicos que esses mecanismos atravessam” (BRONCKART, 1999, P. 260). Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart (1999) afirma que este mecanismo explicita (...) “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 2012, p. 268), podendo introduzir no texto um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas e ainda retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Nos estudos sobre coesão, percebemos uma convergência entre o ISD e a Linguística Textual, além de o próprio Bronckart (2012) sugerir que dialoguemos com esta teoria. Quando o autor trata dos tipos de anáforas nominais e pronominais, ele reconhece a necessidade desse diálogo com outros autores que também estudam coesão de texto.

Sobre *anáfora fiel*, por exemplo, Apothéloz (2003) afirma que se trata de um referente anteriormente introduzido no texto, retomado, sendo acrescentado a ele um sintagma nominal (SN) definido ou demonstrativo. Em se tratando de *anáfora infiel*, temos um novo nome, sinônimo, por exemplo, retomando um termo anteriormente introduzido.

Citando as contribuições de Adam (2011) sobre *anáfora associativa*, o autor afirma que esse tipo de coesão se constitui pela retomada por um sintagma nominal definido, inferido pela presença de elementos linguísticos que pertencem ao mesmo campo semântico.

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, por exemplo, o uso de sinônimos.

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*, sugerida pelos estudos 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).

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)

Tomando como base os conceitos e tipos de coesão trazidos pela literatura, vemos a importância de compreendermos como podemos construir em nosso texto a coesão nominal. Para o ISD, saber usar os elementos linguísticos para construir a coesão é, sem dúvida, importante e necessário. No entanto, vale ressaltar a importância dos mundos formais no contexto de produção dos textos, uma vez que são os contextos de produção que, muitas vezes, influenciam a construção de sentido no texto. Desse modo, para essa teoria, é preciso estudar o texto em seu contexto de produção, pois as representações sociais assumidas pelos interactantes da comunicação serão decisivas para as escolhas e sentidos lexicais dos elementos linguísticos usados para construir um texto coeso e bem articulado.

Procedimentos metodológicos

Para a escrita deste artigo, tivemos que fazer um recorte em nossa pesquisa. Utilizamos duas coleções de livro didático do Ensino Médio, a coleção *Novas Palavras* e a *Português: Linguagens*, adotadas por escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Ceará.

O objetivo da pesquisa era analisar as propostas de ensino da coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio.

As análises foram feitas nos capítulos que abordam a gramática e nos capítulos que tratam sobre a produção de texto. Contudo, vale ressaltar que os capítulos analisados foram aqueles em que os autores assumiam categoricamente estar trabalhando com a coesão nominal vinculada aos conteúdos dos capítulos. Por questões de espaço, precisamos fazer um recorte do nosso trabalho, apresentando neste artigo apenas a análise de duas atividades do nosso *corpus*, para, a partir desses achados, levantarmos reflexões sobre o ensino de gramática que poderão ajudar o professor de língua materna ao trabalhar a língua em sala de aula.

A abordagem da coesão nominal nos livros didáticos – a coesão com função de retomada e de introdução

justificamos a relevância do nosso objetivo de pesquisa, 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 um outro dito anteriormente, caracterizando a anáfora. Nesse sentido, consideramos importante refletir essa questão em nosso artigo, uma vez que pretendemos, a partir da nossa discussão, oportunizar uma visão que compreende que o sistema linguístico permite o uso da língua de várias maneiras para construir a coesão e, por isso, enquanto falantes, precisamos dominá-las e saber aplicá-las, de modo consciente, nas construções de diversos gêneros textuais.

Verificamos que o fenômeno da coesão com função de retomada aparece com mais frequência que como função de introdução. Assim, foram totalizadas nas duas coleções: 43 questões que tratam sobre a referenciação anafórica; e 4 questões trabalham a referenciação catafórica.

Observando, portanto, os resultados do nosso estudo, vimos 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. O trabalho com a catáfora mostra-se, portanto, muito sumarizado.

Esse fato, porém, nos ajuda a levantar, neste artigo, 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 principalmente 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, 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, dos rumos que 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 melhor elaborado, isso fará com que ele consiga fazer um uso também cada vez mais reflexivo e responsável da língua, porque ao estudante estará sendo dada a oportunidade de poder desenvolver-se cognitivamente e responsabilmente pelo uso da língua.

Vejam, a seguir, como as classes gramaticais são abordadas como elementos que favorecem a coesão nominal.

A abordagem das classes gramaticais como elemento para coesão nominal

Nesta seção, respondemos à nossa indagação referente ao nosso segundo objetivo específico: 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 se sua abordagem se esvazia na nomenclatura gramatical ou estrutural.

Vejamos a questão a seguir:

Figura 1 – Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*.

4. Leia estes dois textos.

Texto 1

Basta ler meia página do livro de certos escritores para perceber que eles estão despontando para o anonimato.

PONTE PRETA, Stanislaw apud CASTRO, Ruy. *O melhor do mau humor: uma antologia de citações venenosas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 78.

Texto 2

Eles viviam na África e, há 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 2 milhões de anos, esses seres humanos, conhecidos como hominídeos, viviam principalmente nas regiões agora chamadas de Quênia, Tanzânia e Etiópia. [...]

BLAINNEY, Geoffrey. *Uma breve história do mundo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004. p. 6.

Os pronomes, como já vimos, são fundamentais para estabelecer a coesão textual. Certas formas pronominais podem estabelecer coesão tanto por referência anafórica como por referência catafórica.

(Fonte: *Novas Palavras*, 2015, p. 185).

Observando a questão do capítulo *Pronomes*, da obra *Novas Palavras*, 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 2 – Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*.

a) O tipo de referência que o pronome eles estabelece no texto 1 é o mesmo que estabelece no texto 2? Justifique.

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 a 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 retomada por outras expressões. No trecho, *eles* introduz a expressão *seres humanos*, criando, assim, uma cadeia anafórica.

Após descrever a estrutura que é pedida na resolução da questão, gostaríamos de, ao invés de criticar, 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 esvazia-se na nomenclatura. 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, ver possibilidades e estratégias de como abordar a questão, analisá-la e aplicá-la de modo que possa tornar o trabalho mais consistente.

Observemos que o que se pede, na questão, 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 como movimento de retomada, seja como 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 fonte? No caso, o aluno diria que é a palavra *eles*; mas vejamos que agora *eles* não será visto 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 se classifica apenas como 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 a questão, não abrangendo o leque de possibilidades para 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 para a progressão do texto.

Vejamos o próprio fragmento do trecho 2, na figura 1: “*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 Etiopia” (...).

Sabemos que o pronome *Eles*, ao introduzir uma informação nova, permite o uso de diferentes formas para estabelecer a coesão nominal no texto. Além dessa possibilidade de criar coesão no texto, essa “costura” dos textos pode-se dar por meio de: (1) verbos podem ser 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) pela 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*, caracterizam um tipo de anáfora nominal. Bronckart (2012) afirma que esse tipo de coesão é criada pela repetição da unidade fonte ou é usada uma estrutura sinonímica, como no uso da expressão *hominídeos*.

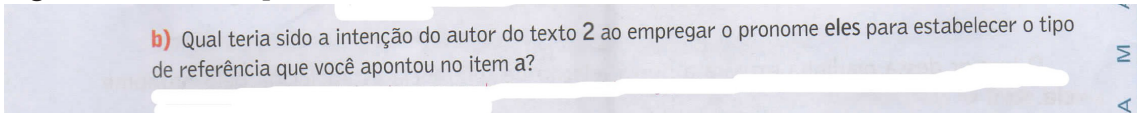
Observando essa explicação, vemos como é grande a possibilidade de construir e garantir a coesão em um texto. No caso, como o pronome *eles* é substituído ao longo do texto. A coesão pode ser, pois, garantida por meio do uso de expressões linguísticas e porque recorreremos à gramática, às estruturas 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, a gramática é compreendida como uma ferramenta para 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 a 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 da 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 3 – Questão para análise do volume 2 da obra *Novas Palavras*.

A screenshot of a question from a book. The text is: "b) Qual teria sido a intenção do autor do texto 2 ao empregar o pronome eles para estabelecer o tipo de referência que você apontou no item a?". The text is on a light blue background with a white highlight. On the right side, there are small letters 'A', 'M', and 'A' stacked vertically.

b) Qual teria sido a intenção do autor do texto 2 ao empregar o pronome eles para estabelecer o tipo de referência que você apontou no item a?

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 demanda, desde o início da leitura do texto, que o aluno fique atento para poder conseguir identificar quais as expressões que virão depois e que estarão se referindo ao pronome *eles*.

Compreendermos, portanto, a construção da 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 textos bem articulados e adequados aos seus contextos de produção.

Essa insistência em falar do texto como uma atividade situada, ou seja, em falar 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 texto; 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.

Observando essa análise, vimos 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 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.

Analisemos agora a questão da coleção *Português: Linguagens*.

Figura 4 – questão para análise do volume 2 da obra *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. *Sally Fanechild*, c. 1890/The Bridgeman 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 contribuiu para que o eu lírico alcance seu objetivo?

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

Nessa atividade, há três questões.

Na questão 1, 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.

Na questão 2, percebe-se que um dos objetivos é o de verificar se o aluno entende o uso das pessoas verbais de acordo com a gramática normativa. O outro objetivo é o de levar o aluno a refletir sobre o sistema pronominal em uso no português do Brasil. Essa concomitância de objetivos nos leva a acreditar que o uso da gramática deve ser acompanhado de reflexões sobre sua importância para a composição adequada de textos.

Na questão 3 da atividade analisada, 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 que 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 decisiva 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 do 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 reflexivo da linguagem, fator convergente com os 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 consciência sobre os usos que está fazendo da língua nos processos de interações sociais.

Nesse sentido, o que poderíamos acrescentar na questão seria uma pergunta ao aluno para 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, por exemplo, o uso do pronome *você*, no texto, ao se referir a alguém no mundo, pode ganhar uma carga de sentido diferente para cada papel social que esse ser assumir. 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).

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 do eu lírico, 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, observamos 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 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 a coesão textual, estamos refletindo sobre o uso da língua, por isso, pode-se falar em desenvolvimento humano pelo uso da língua nas interações sociais.

Considerações finais

Vimos que nossa discussão teve como objetivo geral analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de ensino e

aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio.

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 trabalham a coesão nominal, juntamente às classes gramaticais, cria-se uma expectativa em relação ao novo olhar dado à abordagem do assunto, porque as 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, ganha 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 eles conseguem construir a “costura textual”.

Esses achados nos permitem, desse modo, chegar à conclusão de que, mesmo os livros didáticos tendo melhorado 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, mostra-se ainda limitada, necessitando, assim, de um olhar mais cuidadoso e produtivo, para 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, 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 contextos de produção, gerando, desse modo, a interação e a comunicação.

Referências

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

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

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

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

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

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência do texto. In: GALVES, Charlotte *et al.* **O Texto**: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-91.

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

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

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (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.

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

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

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.

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

Recebido em: 02 de fev. de 2018.

Aceito em: 21 de mar. de 2018.