

## **A REFERENCIAÇÃO APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A COESÃO LEXICAL EM FOCO**

**Leosmar Aparecido da Silva<sup>1</sup>**

**Lana Carla Sousa<sup>2</sup>**

leosmarsilva@hotmail.com

lanna\_letras@hotmail.com

**RESUMO:** A relação entre gramática e produção textual tem sido pouco trabalhada nas escolas. Em vista disso, este artigo, resultado de um projeto de intervenção em uma escola pública de Goiânia, tem o objetivo de refletir sobre o ensino língua no que se refere à referenciação. Apoiados numa perspectiva cognitivo-funcional, faz-se uma análise de produções textuais dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio no que diz respeito à coesão lexical ou anáfora infiel, um dos recursos empregados para manter a coesão textual. A pesquisa revelou que o modo como o aluno faz uso da coesão lexical contribui para a construção de seu ponto de vista no texto e para o direcionamento argumentativo.

**Palavras-chave:** Referenciação; Coesão lexical; Ensino; Língua Portuguesa; Produção de texto.

### **INTRODUÇÃO**

O aluno, centro do ensino e da aprendizagem, necessita desenvolver competências e habilidades escritas para que seu texto seja fluido, coerente e coeso e para que possa participar das práticas sociais que envolvem letramento escrito. Em práticas de ensino realizadas em uma sala de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, os autores dessa investigação perceberam, já nas primeiras aulas, que boa parte alunos possuía alguma dificuldade de conferir coesão aos textos que produziam por escrito.

Nesse sentido, propuseram fazer um trabalho com a coesão textual, especificamente, a coesão lexical, para Abreu (2005), ou anáfora infiel, para Apothéloz (2003). A coesão lexical/anáfora infiel é entendida como um recurso

---

<sup>1</sup> Doutor em estudos linguísticos e professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Professora da rede pública e particular de ensino do município de Goiânia – Goiás.

linguístico em que um elemento da sentença *A* é retomado na sentença *B* por meio de um sinônimo ou hiperônimo. Veja o exemplo extraído de Abreu (2005: 15):

- (1) *Acabamos de receber trinta **termômetros clínicos**. Esses instrumentos deverão ser encaminhados ao departamento de pediatria.*

A retomada de *termômetros clínicos* por *esses instrumentos* é uma manifestação da coesão lexical. *Esses instrumentos* constitui um sinônimo superordenado de *termômetros clínicos*, expressão anteriormente enunciada. O trabalho inclui também casos de rotulação, definida por Francis (2003) como sintagmas nominais avaliativos, utilizados para categorizar ações, processos, estados prospectivamente (direção catafórica) ou retrospectivamente (direção anafórica).

A pesquisa enquadra-se na modalidade de pesquisa-ação, pois, com base em referenciais teóricos relacionados ao problema da pesquisa, procurou-se interferir positivamente no problema. A área de concentração da pesquisa são os estudos linguísticos, mais especificamente as teorias de texto e de léxico, amparadas pela linguística cognitivo-funcional, que, centrada no uso, procura explicar processos de apreensão, processamento e armazenamento de conhecimentos. A linha de pesquisa é a linguística aplicada, uma vez que serão abordadas questões relativas à educação, à escola, ao professor e ao aluno.

As principais perguntas deste trabalho são as seguintes: que efeitos discursivos são atingidos por meio do uso da coesão lexical em textos produzidos por alunos do Ensino Médio? De que modo o aluno atualiza a gramática no texto?

O texto está dividido em três seções. Na primeira, são abordadas, de maneira mais ampla, as noções de educação, escola, professor, aluno e as concepções de linguagem. Na segunda, aspectos teóricos sobre texto, textualidade e referenciação. Na terceira seção, é feita a análise de algumas produções textuais.

## **1. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROFESSOR, ALUNO E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

(Re)pensar a educação, a função da escola, o papel do professor de língua e o papel do aluno é uma necessidade na contemporaneidade. Não se buscam respostas exatas ou indiscutíveis, mas possibilidades de reflexões para melhor compreensão dessas esferas sociais.

Por *educação* lança-se mão do pensamento de Paro (2010: 23), que diz:

se pretendemos [...] tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito mais rigoroso, que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição. Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo que o homem produz ao fazer história).

Com a compreensão de que educação envolve apropriação da cultura, concebe-se que a construção do homem sócio-histórico é fruto das relações sociais. Se o homem é assim concebido, o seu modo de categorizar e de se referir ao ‘mobiliário do mundo’ também é fruto das relações sociais, culturais e discursivas que se estabelece no ato do discurso. A cultura é, segundo Tomasello (1999), nosso nicho ontogenético, ou seja, o lugar onde o ser humano se constrói como ser que pensa e apreende conhecimentos. Nesse sentido, apreender e aprender a cultura têm relação direta com educação, que dá ao aluno acesso a conhecimentos sistematizados que podem lhe oportunizar basicamente: 1) participação efetiva na reflexão crítica sobre o conhecimento historicamente construído; e 2) participação na produção de conhecimentos.

O acesso a essas duas oportunidades exige do aluno bom domínio da modalidade escrita padrão da língua, já que participa de uma cultura que prestigia essa modalidade, não podendo, portanto, escapar de aprendê-la.

A *escola*, por seu turno, é o espaço privilegiado da aprendizagem, das interações entre os professores e os seus pares, entre os alunos e os seus pares, entre o aluno e o professor, entre o aluno e o conhecimento. A escola é, portanto, um espaço de manifestação de linguagens tanto oral quanto escrita que precisam ser desenvolvidas no aluno para que tais interações ocorram com sucesso. Para Antunes (2003), existe na escola uma quase omissão da fala como objeto de exploração. Para autora, essa omissão pode ser explicada pela crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula. Em relação à escrita, ela varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza (ANTUNES, 2003: 48). A modalidade escrita, assim como a oral, também contribui para o sucesso comunicativo e precisa ser desenvolvida na e pela escola.

Para falar de educação e escola, não se pode esquecer o *professor* que, numa perspectiva sociointeracional, é o sujeito que faz a intermediação entre o conhecimento e o aluno. Para Paro (2010: 30), cabe ao professor: 1) querer ensinar para conseguir fazê-lo; 2) criar condições para o aluno querer aprender, 3) buscar formas de levar o aluno a querer aprender e, por último; 4) fazer o ensino tornar-se desejável. Dentre essas funções do professor, acredita-se, de acordo com Paro (2010: 32), que sua maior tarefa é a de “estar comprometido com o trabalho que realiza”. O professor de Língua Portuguesa, em específico, precisa, segundo Oliveira e Coelho (2003), fazer associação entre a produção textual e sua interface com as questões sociais que permeiam a atividade linguística. Dessa forma, a escola torna-se mais próxima das experiências sociocomunicativas do aluno e, em consequência disso, o mediador do processo de aprendizagem é capaz de cumprir a quarta função enumerada por Paro (2010).

O *aluno*, por sua vez, é o centro da educação, porque é o sujeito da aprendizagem. Segundo Paro (2010: 31), da parte do educando, sua educação só ocorre se ele

dele participa como detentor de vontade, como autor. Assim, não basta que ele aplique sua atividade no processo; é imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade. [...] O essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser correntes com esse fim. Sendo assim, o educando (que no processo de educação se transforma em sua personalidade viva para se constituir no ser humano educado, que é produto desse processo) precisa envolver-se nessa atividade como sujeito, como detentor de vontade, como alguém que aprende porque quer.

Para que o aluno possa se envolver na atividade da sala de aula como sujeito da aprendizagem, é preciso que as metodologias, os conteúdos, as práticas de ensino sejam produtivas. Assim, o ensino de classe de palavras, por exemplo, terá mais sentido e produtividade para o aluno se for aliado à produção textual, à explicitação de que os substantivos, os artigos, os adjetivos, os pronomes, as conjunções atuam ativamente nos processos de referenciação do texto, de construção do ponto de vista e da argumentação. Saber usá-los produtivamente, portanto, implica saber a gramática da língua.

Tratando-se do ensino da língua materna, Halliday *et al.* (1974) propõem um ensino *produtivo* de língua, que, acreditamos, ajuda a desenvolver as competências comunicativas do aprendiz. Para os autores, o ensino produtivo de língua, no geral,

objetiva ensinar novas habilidades linguísticas sem alterar padrões já adquiridos pelo aluno. Segundo Travaglia (2009), esse ensino contribui para aumentar os recursos que o aluno já possui de modo que tenha à sua disposição a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. Ainda tratando do assunto, Travaglia (2010) afirma que um ensino de língua que enfoca a significação e as funções de seus elementos constitutivos, os recursos disponibilizados para criar efeitos de sentido e as possibilidades de funcionamento textual-discursivo pode ser desenvolvido por atividades que:

- a) perguntam o que significam elementos linguísticos dentro de textos e/ou suas funções;
- b) comparam com a significação de recursos linguísticos alternativos, mas com significação de algum modo correlacionada, ou seja, com opções paradigmáticas que são objeto de escolha no momento da formulação dos textos;
- c) perguntam ou levam a verificar se a significação e/ou função altera em decorrência de uso em situações diferentes (TRAVAGLIA, 2010: 2).

Para se alcançar esse ensino *produtivo*, é necessário, então, que o professor de língua materna, instrumentalizador do processo, desenvolva suas próprias competências e habilidades ESTUDANDO. É necessário que ele: estude a relação entre a estrutura da língua e os diferentes contextos em que ela é usada; conceba a língua(gem) como instrumento de interação; trabalhe com dados reais de língua, em contextos efetivos de comunicação; trabalhe com diferentes gêneros discursivos; compreenda que o sentido é contextualmente dependente e não atômico e que as categorias não são discretas, mas fazem parte de um *continuum* e que, por isso, a estrutura é maleável; compreenda como o processo de referenciação se constrói discursivamente de maneira progressiva até que seja negociado entre enunciador e interlocutor o referente em si. Tudo isso está aliado à busca constante da formação e da pesquisa. O professor-pesquisador terá mais condições de desenvolver com qualidade as competências e as habilidades linguísticas de que o aluno necessita.

Em relação às *concepções de linguagem*, para os estudiosos (GERALDI, 1985; NEDER, 1992, VAL, 1992 citados por TRAVAGLIA, 2009), existem basicamente três. A primeira concepção compreende a linguagem como *expressão do pensamento*. A expressão construída na mente e quando falada ou escrita é um processo de tradução do mental. Nessa concepção, se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam direito. A segunda vê a linguagem como *instrumento de comunicação*, ou seja, a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam por

meio de regras, entendida como transmissão de uma mensagem de um locutor para um receptor. Já a terceira concepção entende a linguagem como *forma* ou *processo de interação*, como explica Travaglia (2009: 23):

nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/falante). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Este trabalho partilha da terceira concepção de linguagem, porque é a concepção que entende o *texto* como unidade sociodiscursiva responsável pela produção de sentido e também porque nele há materialização da linguagem. O *texto* é “ferramenta” sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o trabalho em sala de aula, em favor de ensino produtivo de língua. Muito embora a relação entre texto e gramática seja um parâmetro nacional para o ensino de língua materna, na prática, como já dissemos, essa relação ainda é pouco efetivada. O trabalho de análise desenvolvido neste texto propõe-se, então, estabelecer essa relação e, em vista disso, servir de referência para professores e pesquisadores.

## **2. TEXTO E TEXTUALIDADE: A REFERENCIAÇÃO COMO ATIVIDADE DISCURSIVA**

Segundo Koch (2001: 22), “o *texto* pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Num trabalho com textos, as aulas de língua materna devem propor *atividades linguísticas*, principalmente das unidades de textos e do objeto de ensino de gênero; *atividades epilinguísticas*, que buscam a reflexão sobre a organização e o funcionamento da língua(gem), não se preocupando com definições de conceitos; e *atividades metalinguísticas*, que utiliza a linguagem para pensar a própria linguagem. Além disso, ao se trabalhar com texto em sala de aula, é preciso estar atento ao que afirma Geraldi (1997: 137), segundo o qual, para construí-lo, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Koch (2004), citando Heinemann e Viehweger (1991), considera que, para que ocorra o processamento textual e cognitivo, atuam quatro sistemas de conhecimento: 1) *o linguístico*, que envolve os conhecimentos gramatical e lexical, responsável pela articulação entre som e sentido; 2) *o enciclopédico*, que corresponde ao conhecimento de mundo armazenado na memória das pessoas; 3) *o sociointeracional*, que envolve o conhecimento sobre as formas de interação por meio da linguagem; 4) *o conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais*, que permite ao falante reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo.

Para Silva (2012), o conhecimento enciclopédico, em específico, permite ao falante armazenar na memória de longo termo informações que representam experiências vivenciadas em sociedade e que servem de base para construir conceitos em redes. Cada unidade conceitual é um *slot* (uma vaga), que representa características típicas dessa unidade conceitual. Durante o processo de compreensão, os *slots* são preenchidos com valores concretos, chamados *fillers*. Essa rede de conceitos são estruturas ou Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), por meio dos quais o conhecimento se organiza. Depois de várias experiências do mesmo tipo, esses modelos, aos poucos, generalizam-se, de modo que as circunstâncias particulares específicas são abstraídas. Quando uma pessoa passa por uma avenida, por exemplo, e vê uma ambulância e o carro da polícia parados e com o *giroflex* ligado, várias pessoas em volta e uma pessoa caída ao chão, o observador da cena inferirá que aconteceu um **acidente**. O conceito de acidente nessa situação aciona diferentes elementos: ambulância, carro da polícia, aglomerado de pessoas etc. Todo esse ambiente que envolve o conceito de acidente é chamado de *frame* ou moldura. Devido a repetidas experiências, o usuário da língua domina o *frame* de acidente, assim como o de aniversário, de natal, de ano-novo, de restaurante e todos os outros que constituem experiências vividas e estocadas na memória. Fillmore ([1982] 2009) desenvolveu uma abordagem cognitivista chamada *Semântica de frames*. Para ele, o significado das palavras é subordinado a *frames*, de forma que o acesso ao significado de uma palavra ou construção aciona as estruturas de conhecimento, que foram acumuladas pelos falantes ao longo de suas experiências. Estocados na memória,

esses conceitos, organizados em rede, irão atuar no processo de referenciação quando da produção de um texto, contribuindo para que se construa a textualidade. É o que os estudiosos chamam de *anáfora associativa ou indireta*, em que a descrição de um referente é ativada por alguma outra entidade mencionada no texto, com a qual está associada por algum tipo de relação semântico-discursiva (cf. HAAG; OTHERO, 2003, p. 3).

Entendida como encadeamento semântico de um texto que o torna uma unidade comunicativa, a *textualidade* tem importância fundamental para o processamento textual e para a construção da referenciação. A coesão, um dos fatores de textualidade, diz respeito à retomada ou antecipação de alguma palavra no texto ou à harmoniosa relação dos termos que interligam palavras, orações, períodos e parágrafos. A coerência<sup>3</sup>, por seu turno, atua no texto como outro importante fator de textualidade, visto que promove, junto ou separadamente da coesão, a não contradição das ideias presentes nos textos.

Em relação especificamente à coesão, ela pode se manifestar num texto por meio de diferentes estratégias. Duas delas, segundo alguns autores, são as mais comuns: *as estratégias de coesão referencial* (uso de pronomes, numerais, artigos, advérbios locativos etc., uso de item lexical, sinônimos ou quase sinônimos, expressões nominais referenciais definidas, nominalizações, nomes genéricos etc., uso de elipse para se referir a algum elemento linguístico já enunciado) e *as estratégias de coesão sequencial* (por meio da repetição, do paralelismo, da paráfrase ou por meio do encadeamento lógico e discursivo com uso de conjunções).

A remissão a termos ou expressões evocadas num texto pode conferir aos referentes diferentes *status* no nível da informação. Em relação ao *status* informacional das entidades construídas discursivamente em um texto, há quatro tipos de informação: a *nova*, a *dada*, a *disponível* e a *inferível* (FURTADO DA CUNHA, 2009; NEVES, 2006). Um sintagma nominal *novo* é aquele referente introduzido pela primeira vez no discurso; o *dado* é aquele referente que já ocorreu no texto e é retomado por meio de diferentes estratégias; o *disponível* é único (sol, lua, Terra) e está estabelecido na memória de longo termo do usuário da língua; o *inferível* é identificado por inferência, a partir de informações dadas.

A anáfora indireta, a coesão referencial por meio do uso de elementos gramaticais como os pronomes e por meio da elipse e o *status* informacional dos

---

<sup>3</sup> Importa para este trabalho a coesão, porque está diretamente ligada aos objetivos propostos.



referentes serão mencionados na seção de análise, mas interessa para este trabalho a coesão lexical, que, como já dito, se caracteriza pelo uso de *sinônimos*, palavras de sentido próximo do referente em questão, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações; *hiperônimo*, palavras que apresentam significados abrangentes em relação à palavra inicialmente usada; *hipônimo*, as palavras com sentido mais específico; *antonímia*, que substitui um nome por uma expressão que o identifique com facilidade; *metonímia*, que diz respeito às diversas relações entre parte e todo.

A coesão lexical ou anáfora infiel confere maior clareza ao texto, é fonte adicional de informação, contribui para evitar a ambiguidade e ainda ajuda a manifestar uma atitude apreciativa ou depreciativa em relação aos termos-objetos da coesão (ABREU, 2005). Quando manifesta avaliação (apreciativa ou depreciativa), é chamada de *rotulação* e sinaliza para o leitor a orientação argumentativa do texto.

Ao rotular, referencialmente, *chocolate, brigadeiro, quindim* como *tentações*<sup>4</sup>, o usuário da língua não está estabelecendo um esquema categorial pré-existente, mas está colocando em prática uma atividade sociocognitiva em que as experiências advindas de sua atuação no mundo são transportadas intersubjetivamente para o texto de tal modo que a referenciação é construída.

Essas considerações nos conduzem a concluir que a visão representacionista da língua, que a considera um sistema de etiquetas que se ajustam às coisas, está em falência. Segundo Mondada e Dubois (2003), os sujeitos da ação interativa, locutor e interlocutor, constroem versões públicas do mundo, por meio de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas. Isso se conforma à ideia de que o falante faz uso de *objetos de discurso* e não a *objetos de mundo* ao: 1) fazer constantemente referência a algo, a alguém, a fatos, a eventos, a sentimentos; 2) manter em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; 3) ao desfocalizar referentes e os deixar em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso, conforme enumeram Koch e Elias (2011: 131). Assim, o famoso triângulo que associa *conceito, linguagem e mundo* dá lugar a relações dialógicas em que os sujeitos da interação, o *eu* e o *tu*, passam a ter um lugar ativo na rede referencial de tal modo que, segundo Marcuschi (2007: 72),

---

<sup>4</sup> Exemplo de Monteiro (2000) citado por Marcuschi (2007: 74).

o *conceito* não é uma representação que se acha em algum lugar, alocado na linguagem, mas é produzido no interior de uma relação em que a linguagem tem um papel central, sendo ao mesmo tempo determinante e determinado. Sem interlocução não há produção de sentido, já que o sistema não providencia mais do que o momento heurístico dessa construção, cabendo aos interlocutores o papel central na arena cognitiva.

Interessa-nos, então, verificar como esse processo de referenciação/rotulação é feito em produções textuais por alunos que estão iniciando o Ensino Médio, tema da próxima seção.

### **3. ANÁLISE DA COESÃO LEXICAL EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

No decorrer de sete aulas desenvolvidas em uma sala de aula de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia, trabalharam-se a leitura e a interpretação de notícias e também os processos de referenciação em linguagem apropriada para o nível dos alunos. Uma dessas notícias é a que se apresenta a seguir.

#### **Notícia trabalhada em sala de aula**

##### **Jovem fica paraplégico em acidente no segundo dia de trabalho**

Em Piracicaba, cidade vizinha a Limeira, o Globo Repórter conheceu Ramon, de 19 anos. Ele começou a trabalhar aos 14 e fez de tudo um pouco até arrumar serviço na construção civil. Aos 17 achou que tinha encontrado a oportunidade do futuro, mas o sonho acabou já no segundo dia, em um acidente enquanto ele descarregava o caminhão.

“O motorista distraído foi e puxou a corda das portas, e no que ele puxou, as portas caíram sobre mim, e me jogou para trás. Aí, eu fiquei lá no chão, caído, com as porta em cima. Fiquei um mês na UTI e um mês no quarto do hospital”, conta Ramon Ambrósio, de 19 anos.

Ramón está paraplégico e precisa de ajuda para tudo. A família ganhou na Justiça o direito a uma indenização. A empresa está pagando em prestações, mas o valor não chega nem perto da maior necessidade da família: uma casa com espaço suficiente para os móveis especiais que Ramón vai precisar para o resto da vida.

“O meu advogado ligou para o advogado da empresa. Ele falou assim: ‘Fale para a sua cliente parar de encher o saco lá na empresa’. Meu advogado disse para ele: ‘É porque você não tem um filho na cama igual ela tem. Um filho tão jovem, parado em cima de uma cama’”, lamenta Risiomar Gonçalves, empregada doméstica.

Ramón faz parte de uma estatística que começou a ser analisada há três anos, em Piracicaba. As ocorrências registradas no pronto-socorro e nos hospitais revelaram o que costuma ficar escondido nos prontuários: a quantidade de acidentes de trabalho com crianças e adolescentes.

“Só no ano passado, em 2012, tivemos 112 acidentes com menores de 18 anos, casos graves de tetraplegia, queimaduras, fraturas, amputações. Esses acidentes acontecem porque as empresas não têm política de gestão de segurança. Às vezes elas reduzem o custo, acabam contratando esse tipo de mão-de-obra, que é mais barata para ela”, afirma Marcos Hister, técnico do Centro de Saúde do Trabalhador de Piracicaba, SP.

Sem registro em carteira, até um pequeno acidente de trabalho pode virar um pesadelo. Que dirá um acidente como o de Ramón. Agora, ele quer fazer direito e se especializar em Justiça do Trabalho.

Depois de lida e discutida oralmente a notícia em questão e de se estudarem os modos de referenciação lexical no texto, foi apresentada aos alunos a seguinte proposta de produção textual:

**Proposta de produção textual utilizadas durante a execução da pesquisa**

Imagine que você seja dono(a) de uma frota caminhões, chefe do “motorista distraído” que deixou a porta cair sobre Ramon. Escreva uma carta para esse funcionário com o objetivo de levá-lo a refletir sobre o acidente provocado.

Em aulas anteriores, trabalhou-se a remissão a um referente inicialmente introduzido por meio de elementos lexicais que poderiam ser sinônimos, hiperônimos, hipônimos. Durante essas aulas, os alunos resolveram atividades, que posteriormente foram corrigidas em sala.

Embora a proposta direcionasse a produção para o gênero *carta*, os alunos produziram *cartas* e *relatos*. Segue o *Texto I*, que merece alguns comentários, inicialmente sobre o processo cognitivo *atenção*, que influencia a produção de texto, em seguida, sobre o estabelecimento da referenciação nesse texto.

**Texto I**

**Motoristas alcóolicos**

**Um motorista** tinha acabado de ser contratado por um empresa de frota de caminhões, no **seu** currículo estava que já **Ø** tinha sido motorista de uma empresa grande de caminhões e que **Ø** tinha experiência nesse meio de trabalho, assim **Ø** foi contratado pela empresa, no primeiro dia de trabalho deu tudo certo, **Ø** trabalhou bastante, **Ø** até chegou hiper cansado. **Ø** Tinha que ta no serviço muito cedo, então **Ø** nem descansou.

No dia seguinte **Ø** foi para o serviço bem cedo, **Ø** estava morrendo de sono, **Ø** começou o serviço logo cedo, **Ø** tinha que fazer uma entrega 7 horas da manhã em uma loja de bebidas alcólicas. **Ø** fez **sua** entrega de boa, e **Ø** foi chamado por alguns amigos que trabalham naquela loja, para tomar “uma”.

**Ele** estava meio embriagado com a bebida que **Ø** tomou. Quando **Ø** voltava para empresa **Ø** acabou dormindo no volante, assim **Ø** acabou avançando o sinaleiro que estava aberto para os pedestres. **Ele** acabou atropelando um jovem. A empresa foi avisada do ocorrido.

O jovem ficou parapléxico, **o homem que tinha acabado de entrar no seu serviço** corria o risco de ser despedido. O dono da empresa teve uma conversa muito séria com **o novo trabalhador**. Falou que **seu** erro foi muito grave, e que **seu** erro era irresponsável e que **Ø** estava despedido.

Como foi mencionado na seção 2, a escola é o espaço privilegiado para que o aluno, sujeito da aprendizagem, desenvolva as competências e as habilidades necessárias para suas práticas discursivas orais e escritas. Quando, então, o professor, mediador do processo, ensina algo, ele deseja que o indivíduo assimile, processe e

retenha a informação para fazer uso produtivo dela posteriormente, revelando competência comunicativa.

A atenção<sup>5</sup>, aqui entendida como um processo cognitivo graduável em que há ativação de estruturas conceptuais em uma rede neural da mente (CROFT; CRUSE, 2004), é fundamental para que o aluno retenha informações/conhecimentos relevantes, porque, por meio dela, ele poderá desenvolver produtos funcionalmente compatíveis com o que lhe foi solicitado.

No texto *Motoristas alcólicos*, o aluno centrou sua atenção em algumas partes focais do texto-base e da proposta de produção e acabou por produzir um relato em que alguém, diferente de Ramon (o jovem de 17 anos) fora recém-contratado pela empresa de construção civil. O aluno focou sua atenção: 1) na tarefa de se produzir um texto, sem atentar-se para o gênero; 2) na ideia de que o personagem *motorista* é quem fora recém-contratado pela empresa, atropelando um jovem pedestre. Esse jovem pedestre não consta no texto-base, nem a informação de que o caminhão estava em movimento. Há a possibilidade de que a reconstrução da história, ao modo do aluno, seja resultado de sua imaginação criadora, contudo, o não atendimento ao gênero textual constante da proposta deixa uma evidência de que informações isoladas do texto-base serviram de mote para a produção do texto.

Para Croft e Cruse (2004), a atenção, mais facilmente ilustrada pela habilidade visual, exige do observador um objeto ou outro para ser o foco de sua atenção. Cercado por um escopo atencional, o observador pode ver a cena em um plano mais geral (*coarse-grained*) ou em plano mais específico (*fine-grained*) e, a partir daí, produzir um dado de fala, de escrita ou qualquer outra forma de expressão comunicativa. Foi o que aconteceu com o autor do *Texto I*. Observando a cena em modo *fine-grained*, o aluno escolheu o motorista como foco de sua atenção, de modo que ele se tornou tema de seu texto de natureza narrativa.

Dado que o motorista é construído discursivamente no texto do aluno como agente da mudança de estado, ele se torna o personagem principal do relato, o que contribui para que recorrentemente ele seja retomado, mantendo as mesmas características e propriedades ou com alterações e com o acréscimo de outras.

Embora não seja objeto de estudo deste texto, o tipo de coesão mais utilizado foi a coesão por elipse, em que há omissão de um termo expresso anaforicamente no

---

<sup>5</sup> Embora o conceito de atenção não tenha sido explorado na seção 2, o fazemos na análise dos dados porque está diretamente relacionado à materialidade do Texto I, ora analisado.

texto. O predomínio desse tipo de referência se deve ao fato de que está ligado ao conhecimento partilhado entre o produtor do texto e o leitor potencial. Além disso, a natureza narrativa do texto contribui para que se acrescente um episódio após o outro envolvendo o mesmo personagem central. No texto, o símbolo “Ø” indica esse tipo de coesão.

As elipses do texto são, portanto, manifestações de um processo de remissão a informações *dadas* no decorrer do texto. Motivado pelo princípio da economia cognitiva em relação a entidades *dadas*, o autor do *Texto I* faz uso da elipse 16 vezes. O sujeito da sentença inicial – *o motorista* – constitui o sujeito oracional elíptico de outras dezoito orações, cujos verbos omitem o sujeito em sua forma lexical ou pronominal.

Além da coesão por elipse, o aluno usou os pronomes referenciais *seu, sua, ele* para remeter ao *motorista*, retomando-se um referente já *dado* no texto, ao mesmo tempo em que se apresenta uma informação *nova* sobre ele para, assim, construir a progressão referencial do texto.

Com relação à coesão lexical, nosso objeto de estudo, para se referir ao *motorista*, o aluno utiliza as construções *o homem que tinha acabado de entrar no seu serviço* e também *novo trabalhador*. A primeira construção é introduzida por um hiperônimo – uma vez que a palavra *homem* é mais ampla do que *motorista* – e sequenciada por uma sentença relativa – *que tinha acabado de entrar no seu serviço*. O uso da relativa parece ser para o aluno focal porque, além de não deixar dúvidas sobre de quem ele está falando, é uma informação relevante extraída do texto-base. Quanto à segunda construção, o *motorista* é categorizado como *novo trabalhador*, em que o qualificador *novo* remete para o fato de que “o motorista tinha acabado de ter sido contratado por uma empresa” e o nome *trabalhador* remete ao fato lógico de que o contratado desempenha uma função na empresa.

Ainda em relação à coesão lexical, o aluno fala do atropelamento e, no último parágrafo, considera que esse fato constituiu “um erro muito grave”. Para Neves (2006), cada expressão referencial nominal é uma categorização, ou seja, a colocação do referente em determinada categoria. Nomes designadores de ações, processos e estados, usados de forma remissiva num texto, *rotulação*, conforme Francis (1994), é, segundo a autora, terreno fecundo para observar a categorização. Para Apothéloz (2003), a categorização e, por consequência, a rotulação, representa o ponto de vista do enunciador ao construir o seu discurso. Nesse sentido, considerar o atropelamento

*um erro muito grave* sinaliza que o leitor deve apreender que a orientação argumentativa do texto é em favor do pedestre atropelado. Para Francis (2004), o rótulo indica ao leitor exatamente como a extensão do discurso deve ser interpretada, e isso fornece um esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido.

A coesão lexical possibilitou ainda no texto a criação de uma rede referencial em que se fez uso da anáfora associativa, ou anáfora indireta, um tipo particular de anáfora nominal não correferencial. Como já foi dito anteriormente, por meio da anáfora indireta ou associativa, um referente é introduzido como conhecido, embora ainda não tenha sido explicitamente mencionado, “mas que pode ser identificado com base em informação introduzida previamente no universo de discurso, configurada em outro referente disponível no contexto.” (NEVES, 2006: 106). No terceiro parágrafo do texto, o aluno utiliza elementos linguísticos que permitem inferir que, na volta para a empresa, o motorista estava dirigindo um caminhão. *Dirigir um veículo* evoca *frames* nos quais *volante, sinaleiro aberto, pedestre, atropelar[mento]* são elementos que estão nele inseridos. Embora seja a primeira vez que tais palavras são usadas no texto, o determinante é definido (*[n]o volante, o sinaleiro, o pedestre*), pois são acessadas pelo interlocutor como informação inferível, portanto, dada, uma vez que integram o enquadre de *dirigir um veículo*.

O texto II, a seguir, atendeu ao comando da proposta de o aluno supor ser o dono da frota de caminhões e escrever uma carta para o motorista distraído.

## Texto II

Senhor Renato, espero que tenha bons motivos para **esse grande erro** que cometeu. Eu sei que certamente não foi porque você quis, e sei também que foi **um acidente**, que por sinal foi muito trágico, mas por ser seu horário de trabalho e você ter cometido **um deslize** na minha empresa, eu sinto em dizer que **vamos ter que te avastar do cargo**.

Espero que entenda o meu ponto de vista, apesar que gosto muito do seu trabalho e do seu desempenho durante esses meses que trabalhou aqui, posso estar fazendo a coisa errada, porque não acho um funcionário assim a tempos. Essa decisão que estou tomando pode ser que não faça bem para você, mas é pelo bem da minha empresa. Enquanto ao rapaz ele está bem, mas perdeu o movimento das pernas, e não poderá mais trabalhar, não te culpo por isso, mas espero que vá até o Ramon pelo menos para esclarecer sobre **tudo que aconteceu**, sobre todo esse **mal entendido**.

Enfim, estou afastando você do cargo pelo bem da minha empresa, porque **notícias ruins** corre, e já está todo mundo sabendo **desse acidente**, não me leve a mal, quero que pense no bem da empresa, e que preste um pouco mais de atenção e que não ande distraído, pelo seu bem. Obrigado.

O texto apresenta marcas linguísticas que identificam o interlocutor imaginado da carta, Sr. Renato, motorista do caminhão. Embora o objetivo da carta seja demitir o Sr. Renato, há referências constantes ao acidente que provocou a deficiência física

de Ramon, o que contribui para tornar *o acidente* um eixo temático de relevância na produção textual. Isso porque o aluno utiliza-se de cinco construções lexicais que designam o mesmo referente: *um acidente, um deslize, tudo que aconteceu, mal entendido, desse acidente* para tratar da queda de Ramon.

Há, no texto, uma preocupação formal do enunciador em ser bastante polido com o motorista, seu interlocutor imaginado. Essa preocupação pode ser decorrente: 1) do gênero – nesse caso específico, uma carta de demissão; 2) da simulação de uma situação comunicativa pouco confortável tanto para quem demite quanto para quem é demitido do trabalho; ou 3) da necessidade do enunciador de construir uma imagem de patrão respeitador, educado, compreensivo com os empregados. Inicialmente, o enunciador demarca o seu ponto de vista e o direcionamento argumentativo do texto, considerando que o acidente constitui *um grande erro*. Esse grupo nominal constitui recurso da coesão lexical acrescida de uma avaliação negativa por parte do enunciador em relação à possível culpa do motorista. Isso está em consonância com a consideração de Abreu (2005) de que a coesão lexical, além de contribuir para fazer referência a palavras ou a expressões já usadas num texto, contribui para manifestar uma apreciação positiva ou negativa por parte do enunciador em relação ao tópico narrado.

Na sequência, porém, o enunciador modaliza o conteúdo do texto, dizendo que o fato ocorrido ‘certamente não foi porque o motorista quis’. Considera-se, agora, o fato como *um acidente*. Depois, atenua um pouco mais, e o fato é nomeado como *um deslize*. A construção *mal entendido* parece ser a que menos se aproxima da rede referencial de *acidente de trabalho*, constituindo, por isso, uma má escolha vocabular. Na urgência por selecionar uma palavra do repertório vocabular que possuem, os alunos fazem uma escolha próxima do significado âncora, sem se atentarem, às vezes, para a falta de combinação sintática, de harmonia semântica e da adequação pragmática. Além disso, segundo Charaudeau (1983 *apud* GIERING *et al.*, s/d), ao produzir um texto, existe um contrato entre o aluno e o avaliador de se usar a norma padrão, que restringe as possibilidades vocabulares para aquele tipo de variedade linguística. Essa restrição conta também com a coerção do gênero textual e com as regras sociolinguísticas de produção.

Para se referir à demissão do funcionário, utilizou-se inicialmente *vamos ter que te avastar* (sic) *do cargo*, com verbo *ir* no plural, demarcando que o ‘dono da frota de caminhões’ divide com ‘outras pessoas’ a incumbência de demitir um

funcionário. O anúncio da demissão é retomado como *a coisa errada*. Nessa construção, o enunciador avalia a própria atitude como um possível erro. Finalmente, a demissão ganha o *status* de *essa decisão*, deixando-se implícito que ‘a atitude de demitir’ foi racionalizada, pensada, decidida.

Os dados revelaram, enfim, que os alunos não fazem uso apenas de um recurso coesivo. Ao mesmo tempo em que fazem uso de uma expressão lexical, fazem uso também da elipse, de pronomes pessoais e possessivos e de outras estratégias. Isso mostra que eles possuem uma intuição linguística, aprendida na interação, que sinaliza, ora mais ora menos, os caminhos para se construir um texto que possa ser compreendido pelo leitor com o objetivo de se alcançar sucesso comunicativo.

O uso variado dos recursos coesivos aponta ainda para uma preocupação de evitar repetições desnecessárias num texto. Além das aulas sobre coesão, a oralidade, que também é coesa porque produz sentido, pode ter contribuído para a construção da coesão no texto escrito dos alunos participantes da produção porque, embora fala e escrita sejam modalidades discursivas diferentes, elas interagem com fatores de ordem linguística, cognitiva, pragmática, cultural, histórica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando aqui a necessidade de se praticar um ensino *produtivo* de Língua Portuguesa, ao qual se fez referência nas considerações iniciais, propõe-se que o ensino de gramática deva estar aliado ao ensino de produção textual (cf. PCNs, GERALDI, 1997, NEVES, 2002; ANTUNES, 2003; OLIVEIRA E COELHO, 2003; TRAVAGLIA, 2009 e outros). Também Pinilla (2011, p. 181) considera que “é preciso ter em mente que um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe [de palavras] atua na organização e na produção de textos”. Acrescenta que o estudo das classes de palavras “deveria contribuir para ampliar a expressão oral e escrita do aluno, permitindo-lhe explorar, com mais expressividade, as possibilidades combinatórias das palavras na construção do texto” (p. 181). Assim, ao se ensinar substantivo, por exemplo, pode-se discutir o uso dessa classe gramatical, no texto, como recurso coesivo. Com poucas aulas sobre coesão e com o repertório lexical dos colaboradores desta investigação, foi possível verificar que eles usaram substantivos para: 1) recategorizar referentes (usar *erro*, por exemplo, para se referir a *acidente*); 2) retomar termos por meio de sinonímia e



hiperonímia (*motorista* como *homem*); 3) especificar termos que se pressupõem desconhecidos do leitor (*motorista* como *homem que tinha acabado de entrar no serviço*); 4) encapsular segmentos textuais antecedentes ou subsequentes por meio da rotulação (*acidente* como *deslize*). Esses modos de atualização da gramática no texto mostram que os alunos têm a competência necessária para produzir um texto coeso. As aulas de língua, então, podem refinar tal competência por meio do desenvolvimento das habilidades necessárias.

Reiteremos que um ensino produtivo de língua materna é aquele em que o professor tem a preocupação de associar gramática e produção textual de modo que seja relevante para os usos sociais que o aluno fará da língua. Desse modo, retira-se do aluno a sensação de que ‘português é difícil’ ou de que ‘não sabe português’.

Neves (2002) aponta a necessidade de o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio ter conhecimento de linguística “para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática”. Segundo a autora, esse conhecimento deverá passar por um processo de transposição didática, de modo que não se transfiram as lições de linguística aprendidas na universidade como lições para os alunos do Ensino Médio. O ideal é, então, centrar-se nas necessidades e nos objetivos do ensino de língua materna nas escolas de nível básico. Se o objetivo dessas escolas é desenvolver as habilidades comunicativas de seus alunos para que tenham sucesso nas diversas atividades sociais de que necessitarem do uso da língua, faz-se necessário aproximar escola de realidade social. Munido de conhecimento linguístico, o professor encontrará, criativamente, a metodologia mais adequada para fazer a transposição.

Neves (2002: 267) considera ainda que “o conhecimento das diferentes teorias linguísticas é inquestionavelmente necessário para que o futuro professor de Português entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas”. Sabendo, por exemplo, que o sintagma nominal pode construir referentes num texto e que o sintagma nominal pode contribuir para recategorizar esses referentes, o professor saberá, como já se falou anteriormente, aliar o ensino de substantivo às estratégias de coesão textual tão necessárias para que um texto seja considerado um texto a ponto de que seu produtor faça-se entender em um relatório produzido para seu chefe, em sua redação em processo seletivo de grande escala, em uma apresentação oral de trabalho em feira de ciências, em uma carta escrita para os vereadores reclamando melhorias para o bairro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, A. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 2005.
2. ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
3. APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In.: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
4. CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive linguistics*. [Cambridge Textbooks in Linguistics]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
5. FILLMORE, C. Semântica de *Frames*. Trad. Galeno Fae da Silva. In.: *Cadernos de tradução*. n. 25. Jul./dez. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, [1982]2009. p. 25-54.
6. FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994.
7. \_\_\_\_\_. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.
8. FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTA, M. E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.
9. GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
10. GIERING, M. E.; JACOBUS, A.; MELLO, V. H. D. de. *Problemas de inadequação vocabular: propostas de sistematização*. s/d. Disponível em: <<http://www.unisinos.com.br>> Acesso: 04 jun. 2011.
11. HAAG, Cassiano Ricardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].
12. HALLIDAY, M. A. K; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.
13. KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
14. \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
15. KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

16. MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
17. MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In.: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CUILLA, A. *Referenciação*. Clássicos da linguística 1. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
18. NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
19. \_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
20. PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 4).
21. PINILLA, M. da A. de. Classes de palavras. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 169-183.
22. OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
23. SILVA, L. A. da. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
24. TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Cambgridge/London, Harvard University Press. 1999.
25. TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
26. \_\_\_\_\_. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12 In: TAGLIANI, D.; SILVA, E. N. da; OLIONI, R. da C.; FEIJÓ, R. N. (org.). *Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: o ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades*, Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em <[http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14](http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14)> . Acesso: 24 jun. 2015.

**ABSTRACT:** The relationship between grammar and text production has been little worked in schools. Result of an intervention public school in Goiânia, this paper aims to reflect on language teaching with regard to referencing processes. This paper has a cognitive-functional approach and we analyzed the lexical cohesion in textual productions written by students of the 1<sup>st</sup> high school. The survey revealed that the use of lexical cohesion contributes to building of the view point and the argumentative direction of the text.

**Keywords:** Referencing; Lexical cohesion; Education; Portuguese language; Text production.

Recebido no dia 25 de junho de 2015.

Aceito para publicação no dia 13 de julho de 2015.