



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**



Universidade Federal de São Carlos

FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARCAS COESIVAS: O ENSINO E O TRABALHO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Eliane Cristina Lopes Marchetti  
Bolsista CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marília Blundi Onofre

São Carlos – São Paulo – Brasil  
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M317mc

Marchetti, Eliane Cristina Lopes.

Marcas coesivas : o ensino e o trabalho de construção textual / Eliane Cristina Lopes Marchetti. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

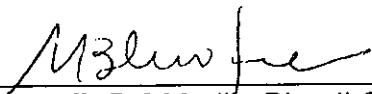
113 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

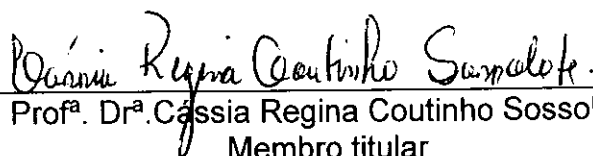
1. Linguística. 2. Produção de textos. 3. Ensino. 4. Coesão (Linguística). I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

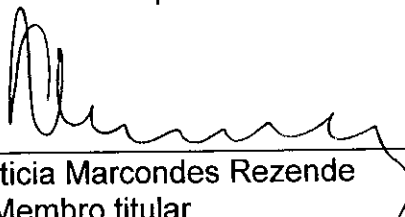
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
ELIANE CRISTINA LOPES MARCHETTI**



Prof.ª. Dr.ª. Marília Blundi Onofre  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos



Prof.ª. Dr.ª. Cassia Regina Coutinho Sossolote  
Membro titular  
UNESP/Araraquara



Prof.ª. Dr.ª. Leticia Marcondes Rezende  
Membro titular  
UNESP/Araraquara

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 26/fevereiro/2013.  
Homologada na 5ª reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

Ao Claudinei, por toda dedicação e  
companheirismo, e à Lavínia, por preencher  
meus dias e torná-los muito mais  
significativos.

(...) uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer.  
Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio  
*apesar de* que nos empurra para frente...

Clarice Lispector

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida, por minhas conquistas e pela convivência com as pessoas que amo,  
Ao meu amor, amigo e companheiro Claudinei com quem compartilho os momentos bons e também os momentos difíceis da minha vida,

À minha querida filha Lavínia, pela doçura e pelos momentos de alegria,

Aos meus pais, Lazaro e Judite, por terem feito o que puderam por mim,

A todos os alunos para os quais lecionei ao longo do meu percurso docente,

À Prefeitura Municipal de São Carlos, pelo afastamento concedido para a realização dessa dissertação.

À CAPES, pelo apoio financeiro,

À professora Marília Blundi Onofre pela orientação e por ter acreditado na realização desse trabalho.

À Jacqueline Jorente por sua importante colaboração e amizade.

Aos amigos do grupo de estudos: Glória, Stéfano, Duane e Solange.

Aos que cuidaram da minha filha nos momentos em que precisei de reclusão para o desenvolvimento desse trabalho, em especial à equipe da Escola de Educação Infantil Jeito Criança.

Aos meus amigos de muito tempo e aos recentes, mas que me fazem sentir a essência da verdadeira amizade,

Às professoras Letícia Marcondes Rezende e Cássia Regina Coutinho Sossolote pelas contribuições no exame de qualificação e pelas bonitas e incentivadoras palavras proferidas na defesa do trabalho.

## RESUMO

Esse trabalho constitui uma investigação sobre os recursos coesivos usados em narrativas produzidas por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para versar sobre tal temática optamos por analisar o uso dos termos *ele (s)* e *ela(s)*, já que os mesmos são bastante recorrentes nas produções apresentadas pelos alunos dos anos iniciais. Tomamos por base a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativa apresentada pelo linguista Antoine Culioli e também recorreremos à leitura de textos de estudiosos que fundamentam seus trabalhos na referida teoria enunciativa.

Mostramos que qualquer materialização linguística, e, portanto, as que apresentam a questão coesiva por nós focalizada, traduz um complexo processo linguístico-cognitivo do sujeito e observamos que, muitas vezes, a utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)* associada a todas as outras marcas do enunciado acentua o caráter indeterminado e ambíguo da linguagem. Isso ocorre, sobretudo, quando o conjunto de marcas escolhido e utilizado não se mostra suficiente para determinar o dizer, o que significa que a coesão textual se dá pelo uso de todas as marcas do enunciado e não apenas por meio da relação entre termos específicos.

O trabalho que propomos justifica-se pela necessidade de se entender o processo de significação como resultado da atividade de linguagem e de se pensar a questão coesiva de modo que se supere a polarização e a ênfase dada apenas à língua enquanto produto, mas como resultante da atividade do sujeito, o que pressupõe a articulação entre linguagem e língua e léxico e gramática.

**Palavras-chave:** produção textual; marcas coesivas; ensino e aprendizagem; operações enunciativas; indeterminação da linguagem.



## ABSTRACT

This work is an investigation of the features used in cohesive narratives produced by children in the third year of elementary school. To examine this issue, we chose to analyze the use of terms he (s) and she (s), since they are quite recurrent in productions presented by students of the early years, based on the Theory of Predicative and Enunciative Operations presented by linguist Antoine Culioli and also texts by scholars who base their work on that enunciative theory.

We represent that any linguistic materialization and therefore those having the question we focused by cohesive, reflecting a complex linguistic-cognitive process of the subject and found that often the use of the terms he (s) and her (s) associated all other marks of the statement emphasizes the character of indeterminate and ambiguous language. This occurs especially when the chosen mark set used by the students and does not determine the meaning, which means that text cohesion is through the use of all marks of utterance and not only through the relation between specific terms.

The research is justified by the need to understand the process of meaning as a result of the activity of language and thinking about the cohesive marks so that we overcome the about the polarization and the emphasis the language as a product but as a result of activity of the subject, which requires the linkage between language and language and lexicon and grammar.

**Keywords:** textual production; cohesive marks; teaching and learning; indeterminacy of language; enunciative operations.

## SUMÁRIO

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b> | <b>10</b> |
|------------------------|-----------|

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAPÍTULO I - O TRABALHO COM A COESÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS .....</b> | <b>17</b> |
|---|-----------|

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Atividades utilizadas no ensino.....  | 17 |
| 1.2 Sobre as atividades apresentadas..... | 22 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEPÇÕES GRAMATICAIIS.....</b> | <b>24</b> |
|---|-----------|

|  |    |
|--|----|
| 2.1 A linguagem entendida como expressão do pensamento.....              | 25 |
| 2.1.1 A coesão sob a perspectiva prescritiva .....                       | 28 |
| 2.2 A linguagem como instrumento de comunicação .....                    | 29 |
| 2.2.1 Pressupostos funcionalistas.....                                   | 30 |
| 2.2.2 A coesão sob o viés funcionalista de Halliday .....                | 32 |
| 2.3 Contribuições de Émile Benveniste para os estudos linguísticos ..... | 37 |
| 2.4 A linguagem como um meio de interação .....                          | 38 |
| 2.4.1 Sobre o referencial teórico por nós assumido.....                  | 38 |
| 2.4.2 A coesão vista por meio da gramática operatória .....              | 41 |
| 2.5 A coesão linguística no ensino .....                                 | 42 |
| 2.5.1 Sob a perspectiva da gramática normativa .....                     | 43 |
| 2.5.2 Sob a perspectiva da gramática funcional descritiva .....          | 44 |
| 2.5.3 Sob a perspectiva da gramática operatória .....                    | 46 |
| 2.6 Sobre os outros exemplos de atividade.....                           | 48 |
| 2.7 Considerações sobre o que foi apresentado .....                      | 51 |

### **CAPÍTULO III – A ARTICULAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO DE TEXTO E GRAMÁTICA.....54**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 A articulação entre linguagem e língua no ensino .....                    | 55 |
| 3.2 A (des)articulação entre linguagem e língua: pressupostos estáticos ..... | 56 |
| 3.3 A articulação entre léxico e gramática: pressupostos dinâmicos .....      | 57 |
| 3.4 As operações de referenciação e os valores referenciais .....             | 58 |
| 3.5 A articulação entre léxico e gramática no ensino .....                    | 59 |
| 3.6 A articulação produção de texto e gramática .....                         | 61 |
| 3.7 A atividade parafrástica.....   | 62 |
| 3.8 A indeterminação e a ambiguidade da linguagem .....                       | 64 |

### **CAPÍTULO IV- DA TEORIA AOS DADOS E DOS DADOS À TEORIA.....68**

|  |    |
|--|----|
| 4.1 Metodologia.....                       | 69 |
| 4.2 Análise de corpus .....                | 72 |
| 4.2.1 Análise 1.....                       | 72 |
| 4.2.2 Análise 2 .....                      | 80 |
| 4.2.3 Análise 3.....                       | 84 |
| 4.2.4 Análise 4.....                       | 86 |
| 4.2.5 Análise 5.....                       | 89 |
| 4.3 Sobre o ensino da coesão textual ..... | 90 |

### **CAPÍTULO V - POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A TOPE E OS PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS DE APRENDIZAGEM .....97**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1- Pressupostos construtivistas de aprendizagem..... | 97  |
| 5.2- A TOPE e os pressupostos construtivistas .....    | 101 |

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....107**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 111**

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a coesão textual, pode-se dizer, ganharam maior visibilidade por meio das reflexões que tiveram lugar na Linguística Textual quando passou-se a considerar que o texto não se constitui por um aglomerado de frases e orações desconexas, mas como uma unidade de sentido que se articula pelo uso de determinados termos ou expressões linguísticas. Desse modo, a coerência e a coesão textual passaram a ser consideradas como aspectos essenciais para a constituição de um texto.

Essas reflexões desenvolvidas no âmbito da Linguística ampliaram-se e foram tomadas como referenciais no ensino da Língua Portuguesa. Porém, à medida que outros estudos acerca da questão surgiram, foi possível observar modos diferentes de se pensar a questão, assim como de como contemplá-la no ensino.

Em nosso trabalho intitulado *Marcas coesivas: o ensino e o trabalho de construção textual*, contemplamos a coesão textual em narrativas produzidas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e tomamos como referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Abordamos a temática a partir de uma ocorrência linguística que elegemos como objeto de investigação de nossa pesquisa que se trata do emprego recorrente dos termos *ele(s)* e *ela(s)* na produção de texto de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse caso, em geral, é considerado pelos professores como um “problema” presente nos textos produzidos pelos alunos, já que se almeja encontrar nos mesmos uma variedade de recursos coesivos. Portanto, mostra-se como uma ocorrência a ser investigada.

Nosso interesse por tal questão surgiu ao longo do nosso trabalho como professora de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Ao propormos atividades de produção textual escrita aos alunos, notávamos, na maior parte dos textos produzidos, uma presença repetitiva de alguns termos utilizados, sobretudo de elementos denominados coesivos. Entre tais termos, chamou-nos a atenção a contínua utilização dos pronomes pessoais *ele(s)* e *ela(s)*.

---

<sup>1</sup> Há doze anos, somos professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Carlos.

Nossa inquietação intensificou-se após a participação da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos no SARESP<sup>2</sup> (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que consiste na aplicação de uma prova como forma de avaliação.

A primeira aplicação desse sistema de avaliação, na referida Rede Municipal, deu-se no ano de 2009. Nessa época, éramos professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, classe que participou do processo avaliativo, já que nos anos iniciais a avaliação se dá nos terceiros e quintos anos.

Tal avaliação apresentava uma proposta de produção de texto na qual o professor lia para os alunos um conto com o qual se supunha que eles deveriam ter certa familiaridade. Depois disso, eles deveriam fazer a reescrita<sup>3</sup> do trecho final de tal história.

O que nos chamou a atenção foi o roteiro de correção das provas de língua portuguesa que trazia para a questão número cinco a seguinte comando:

**A questão 5 se desdobra em dois itens: 5.1 e 5.2.**

**Reescrita de um trecho de um conto conhecido**

Reescrever um conto conhecido é uma situação de produção textual com apoio : reescreve-se um conto cujas informações principais são conhecidas, pois estão presentes no conto. Então a referência para a produção é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo de um conto, também costumam aprender algo da forma, da linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. E se utilizam dessa linguagem na reescrita, colocando-se como escritor do conto.

Ao realizar este tipo de tarefa, espera-se que os alunos utilizem um formato que caracterize o gênero conto, expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, seleção das informações pertinentes à comanda da produção do conto e elementos para unir os enunciados e dar coesão ao texto produzido.

Item 5.1. – Reescrita de um trecho de uma história – garantindo a presença dos acontecimentos narrados

Categorias de respostas:

- (A) Reescreveu, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados.
- (B) Reescreveu, garantindo pelo menos a metade dos acontecimentos narrados.

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Desde 2007, os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio SARESP ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. ( <http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/>)

<sup>3</sup> Usaremos o termo reescrita para falar da atividade na qual o aluno escreve uma história conhecida usando as próprias palavras.

- (C) Reescreveu menos da metade dos acontecimentos narrados.
- (D) Presença de escrita, mas não o solicitado.
- (E) Ausência de escrita.

Item 5.2. – Reescrita de um trecho de uma história - utilizando elementos da linguagem escrita característicos dos contos tradicionais

Categorias de respostas:

- (A) Produziu texto com características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (conto).
- (B) Produziu texto com algumas características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (conto).
- (C) Produziu frases que remetem ao conteúdo do conto, mas não chegam a formar um texto.
- (D) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- (E) Ausência de escrita.

**Atenção:**

O que se está chamando de “características da linguagem escrita” são diferentes aspectos da textualidade, como:

- o aluno utiliza elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados (Ex.: “mas”, “porém”, “então”, “enquanto isso”, “no entanto” etc.);
- o aluno utiliza pontuação para dar coesão ao texto;
- o aluno não utiliza elementos da oralidade como ligação entre enunciados (Ex: “aí”, “daí” etc.);
- o aluno utiliza expressões e tempos verbais adequados ao gênero (conto) em que está escrevendo e ao que está sendo dito;
- o aluno escreve na posição do narrador e, eventualmente, também das personagens (discurso direto).

([https://ssl.vunesp.com.br/sis/documentos/RoteiroParaCorrecaoDasProvas\\_LingPortug.pdf](https://ssl.vunesp.com.br/sis/documentos/RoteiroParaCorrecaoDasProvas_LingPortug.pdf))

Portanto, a escrita do aluno deveria adequar-se aos requisitos citados acima para que fosse considerado um texto que apresentasse os elementos característicos da língua escrita. E quanto à coesão textual, se o aluno fizesse uso, por várias vezes, de um mesmo elemento linguístico “para unir os enunciados e dar coesão ao texto produzido”, como é pontuado na citação, tal aspecto seria considerado como repetição ou marca de oralidade, o que faria com que a produção textual se distanciasse das características de uma narrativa escrita.

A partir desse momento, nossa inquietação intensificou-se porque queríamos encontrar um modo mais aprofundado de entender a questão coesiva para desenvolver um trabalho com maior sustentação teórica.

Por isso, tomamos como referencial teórico de pesquisa a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, apresentada pelo linguista francês Antoine Culioli, e trabalhamos com a hipótese de que atividades que se pautam na identificação, localização ou substituição dos elementos coesivos repetidos em um texto, sem uma reflexão sobre tais processos, não são suficientes para que os alunos refinem sua escrita.

Em relação ao corpus escolhido, utilizamos as próprias narrativas produzidas por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Dentre, aproximadamente, cento e vinte produções escolhemos cinco para serem analisadas e apresentar as constatações a que chegamos, de acordo com a teoria enunciativa a qual nos filiamos.

Pretendemos demonstrar por meio delas que a produção textual é a materialização de um complexo processo inerente à atividade de linguagem. Os sujeitos diferem-se pelo contexto de vida, por experiências empíricas e linguísticas geradas nas relações entre fatores que se dão pelos aspectos físico-culturais e sociais e são os arranjos linguísticos que mostram tal diversidade.

O aluno chega à escola com domínio de sua língua, sobretudo na modalidade oral. Nesse sentido, a constante utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)* mostra a intrínseca relação entre o formal e o empírico, os alunos constroem seus textos pautados na experiência que tem como falantes da língua materna.

Segundo o quadro teórico que adotamos, existem invariantes dinâmicas que possibilitam as inúmeras construções linguísticas. Portanto, o mesmo mecanismo invariante que possibilita construções linguísticas mais próximas à modalidade escrita também sustenta aquelas que se aproximam da modalidade oral. Acreditamos que reconhecer tal fato é reconhecer a existência de uma “gênese comum” que possibilita dizer que não há uma única forma de proferir um enunciado e que as diferentes materializações linguísticas, orais ou escritas, somente podem ser julgadas válidas e adequadas considerando-se a situação de interlocução na qual foram empregadas.

Uma das questões que apontamos como relevante para a nossa reflexão é o fato de que a criança não tem a percepção de que o texto escrito exige que se sustente a ausência de um cenário de interlocução no momento de sua escrita, não há no momento em que se escreve um interlocutor para questionar ou afirmar o que está sendo dito, diferentemente dos contextos imediatos de interação oral. Portanto, acreditamos que o ensino deva se dar de modo a contribuir para o desenvolvimento dessa percepção do aluno, o que pode ocorrer mediante à reflexão acerca da diferenciação entre as representações linguísticas, que seriam as variações de forma e expressão, assim como dos pontos de encontro entre as diferentes construções, ou das invariantes dinâmicas que as sustentam, sejam elas escritas ou orais.

Nossas análises, acerca das produções textuais, levam-nos a observar que a utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)* nos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes, evidenciam o caráter indeterminado e ambíguo da linguagem. No processo de construção de texto há,



sempre, duas ou mais possibilidades de leitura-escrita e o leitor opta por uma delas, ainda que esse processo não seja consciente. Isso se dá, sobretudo, quando todo o conjunto de marcas escolhido e utilizado no enunciado não se mostra suficiente para determinar o dizer. O que significa, então, que a coesão não pode ser vista apenas como um caso de articulação entre sentenças que se faz por meio de termos específicos, mas que deve ser entendida como resultante da interrelação entre todas as marcas presentes no enunciado ou por meio de sua construção como um todo.

Tal fato evidencia que a questão coesiva deva ser vista de modo que se supere a polarização e a ênfase dada apenas à língua enquanto produto, mas como resultante da articulação entre linguagem, entre léxico e gramática.

Para a teoria enunciativa que sustenta nosso trabalho, a linguagem, enquanto processo de construção de significação que ocorre por meio da representação mental, referência linguística e regulação intersubjetiva, é uma atividade do sujeito que investe de significação os textos que produz ou interpreta durante uma situação de interlocução. Portanto, trabalha-se com uma gramática que se pauta no processo de produção, no dinamismo da linguagem, na atividade que o sujeito realiza e não somente nos produtos linguísticos.

A língua é vista como um modo de viabilizar um complexo processo anterior que é a própria atividade de linguagem. Trabalha-se com uma gramática operatória que considera a existência de um processo anterior à materialização linguística, processo que se configurará pelos arranjos linguísticos proferidos. Portanto, as diferentes construções textuais resultam da relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com a própria linguagem, relações que se tenta apreender pela própria materialização linguística.

Nesse sentido, desfaz-se a ideia da existência de signos preestabelecidos e trabalha-se com as noções construídas no próprio processo predicativo. É no processo de predicação que as unidades linguísticas poderão ser determinadas; serem determinadas, aliás, de modo diferente, dependendo do modo como os interlocutores investem o texto de significação.

A língua, portanto, é entendida enquanto um modo de viabilizar a linguagem ou de apresentar rastros de uma ampla atividade anterior e o léxico como sendo construído pelo uso de uma gramática operatória que se respalda na própria atividade de linguagem e que cria na predicação valores de referência e construção de significados.

Para sustentar o que dissemos até agora, vamos estruturar nosso trabalho do seguinte modo: no capítulo I, *O trabalho com a coesão textual nas escolas*, mostramos o modo como nossa questão de pesquisa, o uso frequente dos termos *ele(s)* e *ela(s)*, enquanto recursos

coesivos, em reescritas de histórias de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, é, normalmente, trabalhada nas aulas de língua portuguesa. Fazemos isso, apresentando exemplos de atividades bastante utilizadas no ensino. A partir de tais exemplos, podemos pontuar os pressupostos que, normalmente, fundamentam o ensino e o que acreditamos, de acordo com a teoria enunciativa por nós assumida, contribuir para o refinamento da escrita dos alunos.

No capítulo II, *Concepções de linguagem e concepções gramaticais*, discorremos acerca das principais concepções de linguagem e de gramática que, normalmente, direcionam o estudo dos fatos linguísticos e, portanto, o ensino da língua materna. Como queremos demonstrar que as concepções gramaticais normativas e descritivas são as que, normalmente, regem o ensino quanto ao trabalho com a coesão textual, analisamos as atividades apresentadas no capítulo I<sup>4</sup>, de modo a refletir sobre as fundamentações teóricas que as embasam. Depois disso, apresentamos uma conclusão sobre o que foi constatado, por meio das análises realizadas e discussões apresentadas e retomamos nosso posicionamento, pelo viés dos pressupostos linguísticos enunciativos por nós assumido.

No capítulo III, *Articulação entre produção de texto e gramática*, apresentamos pressupostos da TOPE que foram essenciais para a realização da análise do nosso corpus e que serviram de base para nossas reflexões. Ressaltamos no capítulo que o ensino não deve pautar-se em concepções que tomam seu objeto de estudo de modo polarizado, o que se dá quando se pauta na língua ou no produto linguístico sem que se considere o processo de produção ou a própria atividade de linguagem. Para isso, discorremos sobre algumas articulações tidas como fundamentais para a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, e, portanto, para o ensino de língua materna, são elas: a articulação entre linguagem e língua, entre léxico e gramática e, conseqüentemente, entre produção de texto e gramática.

No capítulo IV, *Da teoria aos dados - dos dados à teoria*, apresentamos nossa metodologia de análise e as análises de corpus realizadas a partir dos pressupostos enunciativos. Também tecemos algumas reflexões sobre elas.

No capítulo V, *Possíveis diálogos entre a TOPE e os pressupostos da teoria construtivista de aprendizagem*, abordamos alguns pontos teóricos essenciais que sustentam a teoria construtivista de aprendizagem. Em seguida, estabelecemos algumas relações entre os

---

<sup>4</sup> Página 17.

pressupostos teóricos da teoria enunciativa e da teoria construtivista de aprendizagem. Fizemos isso, para compreender, segundo a abordagem construtivista, o processo de construção de conhecimento do sujeito e relacioná-lo aos textos escritos pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para finalizar, no capítulo VI, apresentamos nossas *Considerações finais*, por meio das quais fazemos uma breve retomada do que apresentamos ao longo do trabalho ressaltando as constatações a que chegamos com a pesquisa.

## CAPÍTULO I

### O TRABALHO COM A COESÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS

Nosso objetivo, nesse capítulo, é fazer algumas considerações sobre o modo como a coesão textual, em geral, tem sido trabalhada nas aulas de língua portuguesa. Apresentamos, para tanto, exemplos de atividades<sup>5</sup> bastante utilizadas no ensino. A partir de tal apresentação, discutimos ao longo do trabalho, os pressupostos linguísticos e gramaticais que, normalmente, fundamentam o ensino e pontuamos o que, de fato, acreditamos ser importante para desenvolver a capacidade discursiva dos alunos.

Gostaríamos de salientar que, por muito tempo, aplicamos atividades semelhantes a essas que apresentamos abaixo, acreditando que dessa forma pudéssemos contribuir para a melhora dos aspectos discursivos nos textos produzidos pelos alunos. Porém, não obtivemos os resultados que esperávamos. Esse fato também motivou-nos a um trabalho de pesquisa que nos proporcionasse um modo diferente de pensar a questão. Encontramos tal caminho por meio da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, proposta por Antoine Culioli<sup>6</sup> e é esse olhar, respaldado em pressupostos enunciativos, que abordamos ao longo do nosso trabalho.

Por ora, apresentamos as atividades a que nos propusemos, sobre as quais fazemos breves considerações.

#### 1.1 ATIVIDADES UTILIZADAS NO ENSINO

---

<sup>5</sup> Procuramos atividades que contemplam nossa questão de pesquisa em vários materiais: livros, manuais, apostilas, etc. Encontramos poucos exemplos e todos bastante parecidos. Então, optamos por utilizar atividades sugeridas em uma edição especial da revista Nova Escola. Fizemos tal opção porque no material não havia apenas as atividades, mas também orientações complementares para o professor. Além disso, outro fato que nos levou à escolha é o de que a revista é tida, em âmbito escolar, como um material que apresenta propostas interessantes e inovadoras aos professores.

<sup>6</sup> Quanto a isso é importante mencionar que o autor não liga diretamente sua teoria ao ensino. Tal mediação é feita por professores pesquisadores que se pautam em tal fundamental teórica, como as professoras Letícia Marcondes Rezende e Marília Blundi Onofre.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (2001), o trabalho com a produção de texto deve visar à formação de escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes e coesos. Mencionam que,

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. (PCN, 2001, p. 66).

Portanto, tais parâmetros apresentam a atividade de produção textual como um processo reflexivo, ao longo do qual o aluno deve analisar sua própria escrita, garantindo que, ao final, ela esteja discursivamente adequada. Tal adequação pressupõe uma escrita livre de elementos que possam deixá-la inadequada, tais como a repetição e a redundância, o que, segundo os PCN's, pode deixar a produção do texto obscura e ambígua. Pode-se pensar, então, segundo tal orientação, que os recursos coesivos, enquanto elementos inerentes à textualidade e à construção de significações, devam ser usados de modo a garantir ao texto uma clara articulação entre as ideias apresentadas.

Nesse sentido, tentando propor um trabalho que faça com que o aluno observe os recursos linguísticos empregados para articular os enunciados, assim como perceba as redundâncias e inadequações causadas por algumas dessas utilizações, como indicam os PCN's, os professores, em geral, fazem uso de certas propostas de atividades. A seguir, apresentamos modelos de atividades que exemplificam o modo como a questão coesiva tem sido trabalhada nas aulas de língua portuguesa, acreditando-se, assim, proporcionar ao aluno uma observação mais apurada sobre a coesão textual.

Primeiramente, mostramos uma proposta de atividade pautada na reescrita de um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental<sup>7</sup> e, em seguida, alguns exercícios sugeridos por uma conceituada revista que circula pelos ambientes escolares que traz dicas de aulas e planejamento aos professores, a Revista Nova Escola. Tais exercícios foram sugeridos, pautando-se em atributos exigidos por um sistema de avaliação externa chamada Prova Brasil, para o trabalho com a coesão e coerência.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Verificamos, ao longo de nossa prática docente, que esse tipo de atividade é muito utilizado pelos professores com o objetivo de evitar a repetição de termos em produções escritas realizadas pelos alunos.

<sup>8</sup> Os exemplos foram retirados da Revista Nova Escola- Edição Especial Prova Brasil, Agosto 2009.

### Exemplo 1

Os textos produzidos pelos alunos costumam ser empregados no trabalho que se propõe acerca da coesão textual. Observemos a proposta abaixo:

Reescreva o trecho sublinhado substituindo as palavras **ele** por outras equivalentes (em negrito):

– Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

*Chegando lá ela pegou **ele** e largou o sapo na parede e quando **ele** caiu no chão **ele** virou um príncipe. E **ele** contou o que aconteceu com **ele** que uma bruxa transformou em sapo.*

Normalmente, costuma-se fazer uma lista juntamente com os alunos com sugestões de termos que “equivalham” ao *ele*, para que sejam realizadas substituições.

### Exemplo 2

#### Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.  
 Mas por dentro é diferente.  
 A floresta está sempre em movimento.  
 Há uma vida dentro dela que se transforma  
 sem parar.  
 Vem o vento.  
 Vem a chuva.  
 Caem as folhas.  
 E nascem novas folhas.  
 Das flores saem os frutos.  
 E os frutos são alimento.  
 Os pássaros deixam cair as sementes.  
 Das sementes nascem novas árvores.  
 As luzes dos vaga-lumes são estrelas na  
 terra.  
 E com o sol vem o dia.  
 Esquenta a mata.  
 Ilumina as folhas.  
 Tudo tem cor e movimento.

No trecho "Há uma vida dentro **dela** que se transforma sem parar" (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
- (B) chuva.
- (C) terra.
- (D) cor.

### Análise

O foco, aqui, é a identificação do referente que foi substituído por uma contração (dela). É necessário ler o texto inteiro para identificar que "dela" se refere à floresta, pois o referente e a palavra que o substitui não estão no mesmo período.

### Orientações

Para garantir os sentidos de um texto, as diferentes informações que vão sendo apresentadas são ligadas por meio de expressões que retomam aspectos citados anteriormente ou que anunciam outros que serão tratados a seguir. Para aprofundar esse conhecimento, peça que a meninada analise textos com recursos coesivos variados, como pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos), numerais, sinônimos, hiperônimos e elipses, entre outros recursos. É importante a identificação de referente e coesivo no mesmo período e em períodos diferentes.

Temos, nesse primeiro exemplo, uma sugestão que contempla a coesão aos moldes em que foi apresentado por Halliday e Hasan<sup>9</sup>, nos primórdios dos estudos funcionalistas. A referenciação é vista como uma substituição anafórica ou catafórica<sup>10</sup> que consiste no uso, principalmente de pronomes, para ligar ou retomar as expressões.

### Exemplo 3

#### **EVA FURNARI**

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas - e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los... Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais. Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - Trucks (Ática, 1991),

<sup>9</sup> Falamos da teoria dos referidos autores no próximo capítulo, página 32.

<sup>10</sup> A anáfora ocorre quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto e a catáfora se dá quando o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto. (FAVERO, 2006, p.13).

A *Bruxa Zelda e os 80 Docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) - sete láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre **eles** contam o Jabuti" (l. 19-20), a palavra destacada refere-se a:

- (A) lápis.
- (B) livros.
- (C) pincéis.
- (D) **prêmios.**

#### Análise

Neste caso, a informação solicitada está na frase que serve de enunciado para a questão: relendo-a, a criança terá de identificar que o referente "prêmios" foi substituído pelo pronome "eles".

#### Orientações

A habilidade requerida por este descritor deve ser exercitada com base na leitura de textos de vários gêneros e de diferentes graus de complexidade. Durante a atividade, proponha a identificação dos referentes e das palavras que os substituem (os coesivos). É necessário lembrar ainda que, assim como a leitura, a escrita também traz avanços nessa habilidade. Estar no lugar de produtor de texto, em que frequentemente se defronta com problemas semelhantes, é outro meio de obter avanços como leitores.

Esse exercício é proposto do mesmo modo que o anterior. O aluno tem de observar que o termo "prêmios" foi substituído por "eles" no trecho apresentado. A orientação ressalta, também, que o trabalho deve contemplar os diferentes gêneros, mas continua enfatizando a questão da substituição.

Exemplo 4:



BIRD, M. *Manual Prático de Bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 25.

No trecho "Caso a vassoura não preste, **ela** poderá ter outras utilidades", a palavra sublinhada refere-se à



- (A) altura do voo.
- (B) bengala da bruxa.
- (C) bruxa machucada.
- (D) **vassoura mágica.**

#### **Análise**

Para responder à pergunta, o aluno precisa relacionar o pronome "ela" (coesivo) à vassoura (referente). A resposta está no último quadrinho do texto, trecho de um suposto manual de instruções sobre como construir e utilizar uma vassoura de bruxa.

#### **Orientações**

Uma boa atividade para aprimorar essa habilidade é distribuir às crianças um texto em que o coesivo não recupera corretamente o referente. Exemplo: em vez de se relacionar a ele no singular, faz isso no plural. O objetivo é que elas percebam, durante a leitura, que essa troca gera um problema de compreensão. Quando identificarem isso, peça que substituam o coesivo errado pelo correto.

Notamos, novamente, que a questão da referência é tratada como nas atividades anteriores. Porém, por meio das orientações, que sugerem outro modo de conduzir a atividade, no caso usando-se um coesivo que não recupera, em relação ao número, corretamente, o referente, propõe-se que se explore a dificuldade de compreensão que isso gera. Essa atividade parece ser mais interessante do que as sugeridas anteriormente, quando se propôs apenas a identificação do elemento coesivo e seu referente, justamente, por focar não apenas o movimento de substituição, mas a observação da significação gerada por tal troca.

Outros exemplos de atividades foram apresentados na edição da revista, mas, como todos são muito próximos, julgamos que os que apresentamos acima são suficientes para observarmos a maneira como, normalmente, direciona-se o trabalho coesivo, no que diz respeito ao foco da nossa pesquisa.

## **1.2 SOBRE AS ATIVIDADES APRESENTADAS**

Nesse sentido, em face ao que é oferecido pela escola, no que diz respeito à coesão textual, é importante fazermos alguns questionamentos: a simples substituição de um termo por outro garante uma construção textual mais rica e refinada? Não existe diferença alguma, em termos enunciativos, quando substituímos, por exemplo, *vassoura mágica* por *ela*? As atividades apresentadas proporcionarão aos alunos uma oportunidade de reflexão em termos de possibilidades de construção, como pontuam os PCN's?

Acreditamos que tais atividades não são suficientes para suscitar um olhar mais refinado acerca do processo de produção e interpretação de textos e, conseqüentemente, da questão coesiva. Entendemos que para que ocorra tal refinamento é preciso que o ensino seja

pautado em uma fundamentação teórica que não desarticule linguagem e língua, léxico e gramática.

Portanto, com o intuito de sustentar nosso posicionamento, apresentamos, no próximo capítulo, as três principais concepções linguísticas nas quais se sustentam, grosso modo, os estudos linguísticos e o ensino da língua materna. Apresentadas tais fundamentações, observamos o que as diferenciam e que tipo de gramática elas geram. A partir disso, pretendemos mostrar que a gramática que julgamos adequada ao ensino, entendendo a importância do processo formativo dos alunos, é aquela que se pauta no processo de construção linguística, na articulação entre linguagem e língua e não apenas no produto linguístico. Então, passemos aos três principais pressupostos linguísticos que podem, de modo geral, fundamentar o ensino da língua materna.

## CAPÍTULO II

### CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEPÇÕES GRAMATICAIS

Acreditamos ser necessário pensar sobre as diferentes concepções de linguagem e, também, sobre o conceito de gramática que subjaz a cada modo de entender a linguagem, quando se faz uma pesquisa na área de ensino da língua materna. O modo como o professor concebe seu objeto de trabalho, a linguagem, assim como entende o processo de ensino-aprendizagem, irá direcionar seu modo de trabalhar com os alunos.

Por isso, nesse capítulo, discorreremos acerca das principais concepções de linguagem que, normalmente, direcionam o estudo dos fatos linguísticos e o ensino da língua materna. São elas: a linguagem entendida como expressão do pensamento, a linguagem enquanto instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Ao falarmos de cada concepção linguística também abordamos o conceito gramatical que se relaciona a cada maneira de entender a linguagem.

Quando falamos da linguagem enquanto expressão do pensamento, tomamos, de modo sucinto, as discussões estabelecidas em torno da natureza da linguagem, ainda na Grécia Antiga. Passamos, a seguir, aos questionamentos sofisticados que possibilitaram reflexões posteriores, como as tecidas por Platão e Aristóteles que passam a sinalizar o caráter representativo da linguagem. A partir de tal percurso, apresentamos as fundamentações e objetivos que impulsionaram o surgimento da gramática prescritiva. Então, abordamos como a coesão linguística é vista sob a ótica da gramática normativa.

A seguir, apontamos o período no qual a linguística passou a ser instituída enquanto ciência, o que se deu por meio dos estudos apresentados por Ferdinand Saussure. Então, tomamos a linguagem e a língua concebida pela visão estruturalista. Tendo em vista que o nosso foco de pesquisa relaciona-se à questão coesiva, apresentamos também os pressupostos da teoria funcionalista, focalizando a abordagem apresentada por Michael Halliday, que é muito usada no ensino, tratando-se do trabalho com a coesão textual. Contemplamos, assim, a coesão a partir da visão apresentada pelos pressupostos da gramática funcional descritiva.

Antes de passarmos à terceira concepção, a linguagem vista como um meio de interação, mencionamos a importância do trabalho precursor do linguista Émile Benveniste, no que diz respeito aos estudos linguísticos. Em seguida, abordamos a linguagem entendida como um meio de interação e posicionamo-nos quanto à teoria que adotamos para discutir a questão do uso dos termos *ele(s)* e *ela(s)*, enquanto recursos coesivos: a TOPE, Teoria das

Operações Predicativas e Enunciativas. Iniciamos nosso posicionamento sobre nossa questão de pesquisa nesse capítulo, mas tentamos sustentar o que dizemos ao longo de todo o trabalho. Sobre tal posicionamento, podemos adiantar que a TOPE toma por referência uma gramática operatória e a partir de tal olhar a coesão não pode ser concebida como uma relação termo a termo ou de uma expressão, mas a todo o conjunto de marcas presente no enunciado.

Como pretendemos demonstrar que as concepções gramaticais normativas e descritivas são as que, normalmente, regem o ensino da coesão textual, analisamos as atividades apresentadas no capítulo anterior<sup>11</sup>, de modo a refletir sobre as fundamentações teóricas que as embasam. Depois disso, apresentamos uma conclusão sobre o que foi verificado, por meio das observações realizadas e discussões apresentadas, no que diz respeito ao ensino da coesão, e retomamos nosso posicionamento, de acordo com os pressupostos linguísticos enunciativos.

Para tanto, iniciamos apresentando os aspectos primordiais da abordagem que vê a linguagem como um modo de reproduzir o pensar.

## 2.1 A LINGUAGEM ENTENDIDA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Em relação à concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, podemos pensar, grosso modo, em três momentos. Inicialmente, na discussão surgida na Grécia Antiga, que abordava a relação entre o nome e a coisa. Em um momento posterior, quando, por meio das reflexões pontuadas pelos sofistas, pôde-se evidenciar uma mudança de foco e os questionamentos deixaram de incidir sobre a relação direta entre o nome e a coisa para recaírem sobre a função da linguagem. E mais tarde, quando Aristóteles e Platão passaram a considerar a função representativa da linguagem.

Na Grécia antiga, os questionamentos giravam em torno da natureza da linguagem: seria ela natural ou convencional?

Trata-se da questão da justeza dos nomes, confrontando as duas teses opostas, a que defende a origem natural e a que defende a origem convencional da linguagem. Na verdade, o problema central do diálogo, que é o dessa relação **nómos/phýsis**, assenta-se em um terreno mais amplo que o da linguagem. No fundo, é o problema da essência do homem, sua relação com a natureza.” (NEVES, 1987. P.46).

---

<sup>11</sup> Capítulo I, página 17.

Portanto, se o nome fosse considerado como *phýsis* ele seria tido como natural, “com princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem” (LYONS, 1979, p.4) e se fosse concebido como *nómos* era visto como convencional “resultado do costume e da tradição” (LYONS, 1979, p.4).

Evidencia-se que os questionamentos, até tal momento, estavam atrelados à natureza da linguagem. Mais tarde, a questão da função da linguagem passou a ser repensada pelos sofistas. Estes, portanto, extrapolando a dicotomia *nómos/phýsis*, apresentaram reflexões nas quais se investigava não mais a natureza da linguagem, mas a sua função. Tal interesse originou-se mediante ao fato de importar para esses estudiosos, devido a seus objetivos políticos, o proveito que se pode tirar por meio do uso da linguagem; a linguagem para fins de persuasão. Nesse sentido, a preocupação de tais estudiosos não estava relacionada com a verdade, mas com o convencimento sobre aquilo que estava sendo dito. As palavras sendo usadas para se fazer acreditar no que se dizia, independentemente da verdade dos fatos.

Tais estudos foram importantes porque possibilitaram a filósofos posteriores um posicionamento diferente daquele em que apenas se questionava a natureza da linguagem.

Desse modo, os estudos passaram a conceber a linguagem como “sinais que representam as ideias e as coisas” (NEVES, 1987, p.55); as palavras vistas como sinais capazes de representar as coisas do mundo e as ideias dos homens. Os questionamentos relacionados ao caráter natural ou convencional da linguagem deram lugar, então, à proposição.

A partir da ideia de que o nome não é a própria coisa, passou-se a pensar na questão da proposição para se chegar à verdade. “Distinguem-se o dizer (*légein*) e o denominar (*onomázein*) e a verdade não é buscada no nome, mas na atribuição de um verbo a um nome, correspondente à atribuição de uma propriedade a uma coisa” (NEVES, 1987, p. 55).

Destacaram-se, então, as reflexões apresentadas por Aristóteles para quem os nomes resultam de uma convenção e instituem dada significação, algo na esfera do simbólico. Por meio da linguagem o homem produz, interpreta e julga. Porém, só é possível chegar à *Phýsis* por meio da proposição.

Os termos isolados são, portanto, significativos, mas não são nem verdadeiros, nem falsos, enquanto a composição ou a divisão manifestam a relação entre as coisas porque, julgando-as, constituem o lugar da verdade e da falsidade. (NEVES, 1987, p. 67).

Considerou-se que os nomes e os verbos por si não são verdadeiros nem falsos, mas que podem passar a ser uma coisa ou outra, de acordo com a proposição construída.

Aristóteles apresentou, portanto, a predicação como um modo de relacionar as categorias do mundo às categorias da língua. Por meio de tais categorias pode-se julgar, conceber e raciocinar. As categorias, às quais se refere Aristóteles serviram como base para o surgimento da gramática normativa.<sup>12</sup> Portanto, pressupõe-se que há regras para que se dê a organização lógica do pensamento e, por sua vez, da linguagem.

Sobre o surgimento da gramática normativa, destacou-se o período helenístico no qual os gregos sofreram uma perda de autonomia política, fato que os levou a busca pela preservação da língua. Passaram, então, a serem traçadas regras para o bem falar com o intuito, nesse momento, de preservar a identidade linguística dos gregos.

A partir desse momento, a gramática tradicional começou a ser delineada por traços que ainda hoje fazem parte dela, como um conjunto de normas e regras estabelecidas para que se fale e para que se escreva bem.

De acordo com Franchi (1988), para a gramática normativa,

A análise gramatical seguiria paralela à análise do mundo. Neste há pessoas, coisas, animais, lugares, seres que se identificam como estáveis no correr do tempo e na mudança das perspectivas: possuem uma “substância” própria que os fazem ser o que são. Nas línguas, paralelamente, estão os substantivos. Esses “seres” estão no mundo de um certo modo e se envolvem em certas ações, acontecimentos e “paixões” assumem acidentalmente propriedades características ou acessórios em diferentes estados de fato sujeitos à variação das circunstâncias. Nas línguas, esses processos, qualidades e circunstâncias são, respectivamente, representados por verbos, adjetivos e advérbios. Falar nada mais é do que descrever aspectos das coisas... (FRANCHI, 1988, p. 16)

Carlos Franchi menciona que a primeira gramática normativa construída “aparece nos gramáticos de Port-Royal, no século XVII, que vinculava o bom uso da linguagem à arte de pensar” (FRANCHI, 2006, p. 17).

Portanto, a linguagem, nessa perspectiva, é vista como uma forma de veicular e representar as ideias dos homens, por meio das categorias linguísticas, e o ato de falar não se

---

<sup>12</sup> Qualquer resposta à pergunta que é (tí esti;) tem um lugar entre as categorias. Elas compreendem, portanto, todas as palavras possíveis ou declarações possíveis e, assim, correspondentemente, compreendem todos os conceitos e todas as coisas. São elas divididas em dez gêneros, os gêneros dos enunciados, que são as diferentes maneiras pelas quais se atribuem propriedades às coisas, representando diferenças existentes no mundo real. Na base da classificação dos modos de predicação e de ser está a ideia de que o mundo físico é composto de coisas (substâncias) que têm certas propriedades (acidentes), que desencadeiam ou sofrem certos processos, que mantêm entre si relações ou que tem certa extensão ou localização no espaço ou no tempo. Assim, diz Aristóteles que as categorias, isto é, as coisas que se dizem sem entrar em uma combinação, são: a substância, ou quanto; ou qual; ou em relação a quê; ou onde; ou quando; ou estar em posição; ou estar em estado; ou fazer; ou sofrer (categorias 4, 1b 25). (NEVES, 1987. P.69)

constitui como uma necessidade comunicativa. A língua é vista como uma condição para que o pensamento se dê, ela é necessária mesmo na solidão.

Segundo Bakhtin (1997), de acordo com a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento,

A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo... A língua só requer o locutor- apenas o locutor- e o objeto do seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca a sua essência. (BAKHTIN, 1997, p. 289)

Pode-se apreender por meio da expressão “concepção de linguagem como um modo de reproduzir o pensamento” que o pensamento é organizado e claro quando mostra uma organização lógica nas materializações linguísticas proferidas pelo falante. Se as proposições linguísticas apresentam contradições, isso demonstra que o mesmo ocorreu com o pensamento. O bem falar está relacionado e será determinado pelo ato de bem pensar e, para isso, há as regras gramaticais. A boa organização do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem se dará mediante à utilização das normas e regras da gramática normativa ou prescritiva.

É possível observar que a gramática continua com o mesmo perfil, nos dias atuais. São inúmeras classificações e subclassificações que se dividem por uma mistura de critérios formais e semânticos.

### **2.1.1 A coesão sob a perspectiva prescritiva**

Em relação à questão coesiva, como a gramática normativa toma como objeto de análise frases e orações, ela apresenta a existência de classes de palavras usadas para fazer a retomada de elementos presentes na oração. Como no caso dos pronomes que são classificados, segundo Cegalla (1992), como “palavras que representam os nomes dos seres ou os determinam, indicando as pessoas do discurso” (CEGALLA, 1992, p. 150), ou melhor, indicam e retomam os nomes. O autor também apresenta a existência de um grupo de palavras responsáveis pela ligação entre palavras ou orações denominado conectivos. Tal grupo divide-se em dois subgrupos: os coordenativos, que ligam orações coordenadas. Como exemplos de conjunções coordenativas, temos: os aditivos e os adversativos. E o outro subgrupo diz respeito às conjunções subordinativas, como as causais e as concessivas. Portanto, para a

gramática normativa, existem termos específicos responsáveis por estabelecer uma ligação entre palavras e orações. Isso, como dissemos, tomando por base as unidades de análise dos manuais gramaticais tradicionais: a frase e a oração.

Passemos, agora, a concepção que entende a linguagem como um meio de comunicação, tal abordagem apresenta como ponto de partida os estudos do linguista Ferdinand de Saussure. A partir de seus estudos, a linguística passa a ser considerada uma ciência.

## **2.2 A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO**

A grande ruptura em relação à concepção de linguagem como expressão do pensamento foi observada pelos estudos realizados por Ferdinand Saussure, no início do século XX. O foco dos estudos linguísticos deixou de ser a relação entre linguagem e realidade e passou a ser as relações entre os elementos no interior do sistema linguístico. “O signo linguístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (Saussure, 1988, p.80). Assim, a língua foi definida, por tal pressuposto, como um sistema composto por signos, sendo que estes correspondem à conexão entre o significado (conceito) e o significante (imagem acústica).

Estabelecendo a dicotomia *Langue e Parole* (Língua e Fala), Saussure elegeu a língua como objeto de estudo, por seu caráter social, homogêneo e passível de sistematização. Optou por estudar o sistema linguístico pautado em seus aspectos sincrônicos, ou seja, ocorridos em um momento específico da história, em contraste à visão diacrônica que se pautava no estudo da mudança dos signos no eixo das sucessões históricas “A língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos” (SAUSSURE, 2001, p.95)

A *parole*, por sua vez, ficou destituída de tais estudos porque Saussure reconheceu seu caráter individual, sua heterogeneidade e a amplitude e as dificuldades de se trabalhar com ela. O autor, então, procedeu em seus estudos de modo a estabelecer um modelo estruturalista de análise linguística, observando a língua e descrevendo-a. Pode-se dizer que ele propôs uma gramática descritiva porque buscava observar e descrever o modo como ocorre a estruturação sistêmica da língua.



A comunicação é vista, segundo a concepção de linguagem que ora contemplamos, como algo “preciso”, ou seja, o emissor transmite uma mensagem que é decodificada pelo receptor. Para isso, o emissor faz uso de um código que é conhecido pelo receptor.

Sobre isso, reitera Travaglia (1995),

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 1995, p. 22)

Portanto, a linguagem, sob essa perspectiva, é vista como algo exterior ao sujeito. Ele faz uso das estruturas linguísticas quando busca passar uma mensagem ao receptor. Como o próprio nome diz, é uma concepção instrumental, a língua enquanto um instrumento capaz de atender as necessidades comunicativas.

O estruturalismo, originado pelos estudos de Saussure, impulsionou o surgimento de várias correntes de estudos linguísticos, que nem sempre compactuaram com todas as suas concepções. Dentre elas, destacamos a teoria funcionalista.

### **2.2.1 Pressupostos funcionalistas**

Diferentemente dos preceitos gramaticais formalistas para os quais a língua deveria ser analisada como um objeto autônomo interessando a observação da estrutura, do sistema, independentemente do uso, o funcionalismo procurou observar o uso das unidades linguísticas em situações de interação verbal entre falantes. Segundo Neves (1994),

Uma gramática formalmente orientada, diz Hoffman (1989, p. 114), trata da estrutura sistemática das formas de uma língua, enquanto uma gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as funções em uma língua. (NEVES, 1994, p.114)

A abordagem funcional surgiu com a preocupação de considerar a linguagem como um recurso a ser utilizado na interação social entre os falantes de uma língua e, mais do que isso, segundo Neves (2001)“(...) trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões de uso” (NEVES, 2001, p. 15).

Os estudos funcionalistas iniciaram-se na Escola Linguística de Praga, constituída por um grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930. Tal escola apresentou estudos representativos relacionados à visão funcionalista de linguagem. Inicialmente, nesses estudos fazia-se uso de frases como objeto de análise.

As frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelecem ligação com a situação de fala e com o próprio texto linguístico. Nesse sentido, o que se analisa são as frases efetivamente realizadas, para cuja interpretação se atribui especial importância ao contexto, tanto verbal como não verbal. Concebe-se que, mesmo no nível do enunciado realizado, podem encontrar-se regularidades que licenciam tentativas de organização e descrição. (NEVES, 2001, p. 17)

A medida que os trabalhos desenvolvidos por estudiosos que se pautavam nos pressupostos funcionalistas foram apresentados, evidenciou-se que as funções atribuídas à linguagem foram conceitualizadas de modo diferente, de acordo com a teoria apresentada por cada autor. Por exemplo, para Roman Jakobson existem seis funções da linguagem, são elas: a função referencial, função emotiva, função conativa, função fática, função metalinguística e função poética.

Para Jakobson (1969) em cada mensagem se incorpora um “feixe” de funções da linguagem; entre os seis fatores envolvidos no processo de comunicação, um é destacado um determinado enunciado, outro é enfatizado noutro enunciado, e assim por diante, configurando-se, pois, em cada mensagem, a existência de uma função primária e outras secundárias, isto é, uma hierarquia de funções. (NEVES, 2001, p. 11)

Para Halliday, a linguagem serve, primeiramente, para expressar um conteúdo, o que está relacionado à função ideacional. Por meio dessa função, o falante e o ouvinte organizam e incorporam experiência de vida e percebem, entendem o mundo. Essa função está subdividida, segundo o autor, em função experiencial e lógica. Em segundo lugar, estaria a função interpessoal que está relacionada ao uso que o falante faz da língua para participar dos eventos de fala. O falante assume uma posição na situação comunicativa, julga, aprecia, discorda, etc. O elemento interpessoal também estabelece os papéis sociais, portanto é interacional e pessoal porque se relaciona ao mundo interno e externo do indivíduo. A terceira função é a instrumental que também é tida por função textual. Por ela ocorre a criação do texto, “a linguagem contextualiza as unidades linguísticas, fazendo-as operar no co-texto e na situação: o discurso se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo.” (NEVES, 2001, p. 13).

Os trabalhos apresentados por Halliday foram de suma importância para os estudos textuais. Portanto, a seguir, falamos sobre o surgimento da Linguística Textual e dos estudos apresentados por Halliday e seu companheiro Hasan, embora esse não seja o referencial teórico que tomamos por base em nosso trabalho.

### **2.2.2 A coesão sob o viés funcionalista de Halliday<sup>13</sup>**

A preocupação com os mecanismos inerentes à construção do texto, e mais especificamente com os elementos coesivos, teve como uma de suas correntes predominantes a abordagem da Linguística Textual.

A Linguística Textual começou a desenvolver-se da década de 60, na Europa e apresentou como proposta de trabalho a análise não mais da palavra isolada ou frase, mas do texto. De acordo com Leonor Lopes Fávero e Ingedore G. Villaça Koch (1988) houve a necessidade da passagem de uma teoria da frase a uma teoria do texto por perceberem que na análise de frases isoladas, ou palavras, restavam várias lacunas.

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional. (FÁVERO e KOCH, 1988, p. 12).

A partir de então, a trajetória da linguística textual esteve atrelada a três momentos: no início da década de 70, às análises transfrásticas ou à construção de uma gramática do texto. Nessa época predominou o conceito de coesão sendo equiparado ao de coerência, os dois eram vistos como propriedades do texto, que se confundiam conceitualmente.

---

<sup>13</sup>Antes de iniciarmos esse subitem no qual contemplamos a importante contribuição de Halliday para os estudos relacionados à coesão textual é importante ressaltarmos que tendo em vista que a questão coesiva é central no quadro teórico funcional, nosso interesse pelos pressupostos apresentados por tal autor se deve ao fato de que o ensino de língua foi, e continua sendo, fortemente influenciado por eles para direcionar o trabalho relacionado à observação, análise e utilização das marcas coesivas. Desse modo, estamos apresentando os pressupostos básicos de tal teoria porque eles são bastante vigentes em âmbito escolar, no trabalho didático que se propõe quanto à coesão, embora esse quadro não seja o referencial teórico de nossa pesquisa.

Deu-se prioridade ao estudo das relações referenciais presentes no texto, mais precisamente à correferência, ou melhor, às relações de anáfora e catáfora<sup>14</sup> e, assim, diante do fato de se entender o texto como um “múltiplo referenciamento” definiu-se o texto como uma sucessão de unidades linguísticas que ocorre devido à concatenação ininterrupta de pronomes.

Nessa fase, as análises passaram a ser realizadas do texto à frase, do seguimento maior às unidades menores. Porém, é importante ressaltar que o estatuto de texto era atribuído a duas ou mais sequências ou enunciados e os estudos seguiam diretrizes ora estruturalista, ora funcionalista.

No segundo momento, em torno da década de 80, houve uma ampliação do conceito de coerência adotando-se uma visão pragmático-enunciativa. A coerência passou a ser entendida não mais como uma mera propriedade ou qualidade do texto em si, confundindo-se com a coesão, mas como algo construído em dada situação de interação em função de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.

A partir da década de 90, a Linguística Textual passou a trabalhar de modo enfático com os aspectos de ordem sócio cognitivos. De acordo com Koch (2004)

Além da ênfase dada aos processos de organização de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes- isto é a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor.(KOCH, 2004, p. XLV- introdução)

Inserido na perspectiva referente ao primeiro momento da Linguística Textual, Halliday seguiu a linha de estudo funcionalista. Segundo NEVES (2001),

A teoria à qual se liga a gramática funcional de Halliday é uma teoria sistêmica...Sistema é usado no sentido firthiano de paradigma funcional, mas é desenvolvido no construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma teoria da língua enquanto escolha. À interpretação funcionalista da linguística se acopla uma descrição sistêmica, na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um dado tipo de constituinte. (NEVES, 2001, p.59)

---

<sup>14</sup> A anáfora ocorre quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto e a catáfora se dá quando o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto. (FAVERO, 2006, p.13).

O modelo apresentado por Halliday propõe a observação da constituição estrutural sistêmica de enunciados produzidos em diversas situações de interação e considera o fato de que a língua se compõe por um conjunto de elementos capazes de possibilitar a comunicação entre as pessoas, cabendo aos interlocutores as escolhas paradigmáticas adequadas<sup>15</sup>.

Portanto, preocupa-se em analisar e descrever o modo como o sistema linguístico é utilizado em textos oriundos de diversas situações de interlocução, inclusive os que apresentam características coloquiais que remetem à oralidade. É considerado como essencial o fato do sistema ser usado de modo a cumprir seu papel comunicativo, independentemente, da variação linguística utilizada. Essa é uma mudança considerável em relação aos padrões gramaticais prescritivos que tinham por referência apenas os textos escritos.

Pelos pressupostos funcionalistas, as relações sintagmáticas e paradigmáticas estabelecidas entre os elementos linguísticos possibilitam o funcionamento do sistema. A primeira está relacionada à cadeia de elementos usados para a constituição do enunciado e a segunda às diferentes escolhas linguísticas que se pode fazer para constituir dada cadeia linguística. O modelo funcional proposto por Halliday, diferentemente do formalismo, enfatiza as escolhas paradigmáticas na constituição de um enunciado.

Partindo dos pressupostos funcionais e entendendo o texto como uma unidade de sentido construído pelo funcionamento do sistema linguístico, Michael Halliday e seu companheiro Rugaiya Hasan<sup>16</sup> realizaram um estudo minucioso sobre os elementos necessários à construção textual, ou seja, aqueles que fazem com que a soma de períodos e orações configurem-se como texto e não apenas como um aglomerado desconexo. Os autores mencionam que “A palavra texto é usada em linguística para referir-se a qualquer trecho, falado ou escrito, que forma um todo unificado, qualquer que seja a sua extensão.”<sup>17</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.1) .

---

<sup>15</sup> Referindo-se à “gramática sistêmica” de Halliday, Christie (1979, p.257) aponta que a diferença básica entre essa gramática e a gerativa é a consideração de que a “gramática profunda”, a base de um enunciado, não é encontrável em uma estrutura profunda abstrata, mas nas escolhas que o falante faz quando compõe um enunciado para um propósito específico. A gramática sistêmica, assim, não tem nada que ver com a competência abstrata de um falante ou ouvinte ideal em alguma comunidade homogênea de fala, que é uma ficção científica; ela diz respeito, sim, às escolhas reais no uso da língua, feitas por falantes reais em contextos sociais reais. (NEVES, 2001, p. 49)

<sup>16</sup> Destaca-se a obra *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan, publicada em 1976, tida como um marco no que se refere aos estudos sobre a questão coesiva.

<sup>17</sup> Tradução do trecho “ The word texto is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole”(HALLIDAY e HASAN, 1976, p.1).

Halliday e Hasan apresentam como equívoco a ideia de que um texto seja uma super sentença ou a composição de uma unidade maior a partir de unidades menores.

Para definir coesão, eles dizem,

O conceito de coesão é semântico: refere-se às relações de significado que existem dentro do texto, e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento na fala depende da interpretação de um outro elemento. Um pressupõe o outro, no sentido de que aquele não poder ser efetivamente decodificado, exceto recorrendo a este.(HALLIDAY e HASAN, 1976, p.4)<sup>18</sup>

O conceito de “textura” passa a ser usado, segundo os pressupostos apresentados pelos autores, para apresentar as propriedades que um texto deva possuir no que se refere a certos traços linguísticos que podem ser identificados e necessários para a construção de uma unidade de sentido. Portanto, a textualidade e os elementos que fazem com que um texto seja de fato um texto passaram a ser alvo de estudos dos autores.

Por meio do clássico exemplo “Lave e tire os caroços de seis maçãs para cozinhar. Coloque-as num prato à prova de fogo”, os autores funcionalistas consideram que o pronome “as” é anafórico porque retoma “seis maçãs”. Então, a função anafórica do “as” dá coesão ao texto de modo a possibilitar a interpretação como um todo. O termo “maçãs” e “as” referem-se a mesma coisa. Porém, apresentam uma ressalva “Mas a coesão é efetivada não pela presença do item referente isoladamente, mas pela presença tanto deste como do item a que ele se refere”<sup>19</sup> ( HALLIDAY e HASAN, 1976, p.2)

Para os autores, os termos devem estar ligados, ou melhor, devem estar coesamente relacionados, para que um texto adquira as propriedades semânticas que o faça ser considerado como texto. É, portanto, o conceito de ligação que torna possível a análise de um texto quanto às propriedades de coesão e dão uma noção sistêmica de seus padrões de textura.

Desse modo, tem-se a coesão como a relação semântica estabelecida pelas unidades estruturais do texto. Para os autores as principais divisões, quanto aos diferentes tipos de ligação, são: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão léxica.

---

<sup>18</sup> “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.4).

<sup>19</sup> “ But the cohesion is effected not by the presence of the referring item alone but by the presence of both the referring item and the item that it refers to” ( HALLIDAY e HASAN, 1976, p.2)

Segundo FÁVERO, (2006, p.13 e 14), a função referencial “está relacionado à função pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto extralinguístico. Ela pode ser situacional ou exofórica (isto é, extratextual) e textual ou endofórica”. A substituição diz respeito “a colocação de um item no lugar de outro ou até de uma oração inteira . Pode ser nominal... ou verbal...”; a elipse que é “omissão de um item lexical recuperável pelo contexto”; conjunção apresentada como os elementos conjuntivos responsáveis pelas relações estabelecidas entre orações, períodos e parágrafos e a coesão lexical diz respeito à “reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente”.

Porém, posteriormente, a maior parte dos estudiosos passou a classificar os recursos coesivos em dois grupos: os remissivos ou que estabelecem uma relação de referência com os elementos anteriores e os que ocasionam a coesão sequencial e que, portanto, garantem a continuidade do texto.

A necessidade de dividir a coesão lexical em dois grupos se deve ao fato de Halliday haver postulado que ela envolve dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração que se realiza por meio da repetição de um referente textual pelo uso dos mesmos itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões nominais tem a mesma função dos demais recursos de remissão textual. Enquanto a colocação, por sua vez, permite que se faça o texto progredir, garantindo, simultaneamente, a manutenção do tema. Os recursos responsáveis pela coesão referencial podem ser, então, de ordem gramatical (pronomes pessoais, demonstrativos, numerais, artigos, etc.), de ordem lexical (repetição de um mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes, genéricos e formas nominais) e há casos em que ocorre a remissão de elementos lexicais (elipse).

Observando os pressupostos da renomada obra funcionalista de Halliday e Hasan, constata-se uma ênfase aos elementos funcionais paradigmáticos. Para que uma sequência de períodos tenha os atributos coesivos necessários para se constituir como texto, as escolhas dos elementos linguísticos utilizados pelo falante devem estabelecer entre si uma relação de ligação. Desse modo, uma escolha equivocada dos itens lexicais pode gerar um problema ao texto.

Segundo Costa Campos (1991), no exemplo, “Ana viu um rapaz na praia. Um rapaz tinha os cabelos verdes” verifica-se que há um problema de constituição da sequência.

A má formação desta sequência está, sem dúvida associada à impossibilidade de estabelecer uma relação de interpretação referencial entre as duas expressões indefinidas. Este fato, aqui apenas exemplificado, permite sublinhar a natureza estruturadora da relação anafórica na construção da significação do texto. (CAMPOS, 1991, p. 363)

Encerrando, por ora, o que tínhamos a dizer sobre tais pressupostos, passamos a seguir a uma sucinta explanação sobre o importância dos trabalhos apresentados por Émile Benveniste para os estudos linguísticos. Os trabalhos apresentados por ele serão de fundamental importância para o surgimento de teorias que conceitualizam a linguagem como um meio de interação, a terceira concepção que iremos abordar.

### **2.3 CONTRIBUIÇÕES DE ÉMILE BENVENISTE PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Os estudos sobre a enunciação, em geral, e, portanto, a teoria enunciativa proposta por Benveniste, trazem para o cenário das preocupações linguísticas, sem desconsiderar as proposições estruturalistas anteriores, o sujeito, personagem tido como secundário pela linguística estruturalista saussuriana. Os conceitos de subjetividade, sentido e contexto possibilitaram uma nova forma de pensar a linguagem.

Para Émile Benveniste, é redutor compreender a linguagem apenas como uma forma de reproduzir o pensamento ou como um instrumento de comunicação.

(...) a comparação da linguagem com um instrumento, e realmente é preciso que seja como um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é por em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1958, p. 285 )

Benveniste ressalta que não se pode tomar a linguagem como algo exterior ao homem, como um instrumento que se usa, quando se quer, e do qual se dispõe, quando assim convier. Diferentemente de tal entendimento, o autor conceitua a linguagem como inerente à natureza humana, o homem constitui-se como homem pela linguagem. Desse modo, homem e linguagem estabelecem relações de imbricação, de indissolubilidade. Além disso, ele menciona que a constituição do homem também está atrelada ao uso da linguagem em situações de interação e a relação entre o eu e o outro é essencial para sua constituição.



Portanto, ressalta-se a relevância dada ao papel do sujeito e a sua constituição por meio da linguagem, nas relações estabelecidas com o outro.

Segundo Benveniste (1970),

Antes da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno...desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutório. Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1970, p. 84).

Desse modo, o autor institui o caráter indispensável da relação eu-tu para a enunciação. Há um eu que se reporta e um tu que, por sua vez, voltará a pronunciar-se, há uma relação interativa na qual a língua é usada para instituir a relação dialógica entre os interlocutores. Passa a destacar-se, então, outro modo de conceber a linguagem que postula, fundamentalmente, o papel do sujeito nas situações de interlocução e o caráter dialógico da linguagem.

## **2.4 A LINGUAGEM COMO UM MEIO DE INTERAÇÃO**

A linguagem entendida como um meio de interação sustenta diversas correntes de estudo que tomam por base as materializações linguísticas advindas das diversas situações de interlocução vivenciadas pelos sujeitos para as quais interessa, como dissemos, de modo primordial o caráter dialógico da linguagem. Segundo Travaglia (1996), “essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23) .

Em nosso trabalho assumimos uma posição teórica enunciativa que se respalda na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, sobre a qual falamos a seguir.

### **2.4.1 Sobre o referencial teórico por nós assumido**

Proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, a TOPE concebe a linguagem como um trabalho ou uma atividade de construção de significação que se dá pela representação

mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva e as línguas naturais como responsáveis por viabilizar a atividade de linguagem por meio dos arranjos linguísticos.

A representação mental está relacionada ao modo como o sujeito apreende o mundo na medida em que interage com o meio e recebe inferências físico-culturais. O sujeito constrói suas representações por meio do contato com o outro, com os objetos, com o mundo. É um processo de categorização que ocorre pela relação entre o extralinguístico e o linguístico.

A referenciação linguística está relacionada ao agenciamento de um enunciado. Por meio de construções linguísticas, os enunciadores estabelecem relações de interação que se dão mediante à construção de significados, possibilitados por meio dos arranjos linguísticos. Portanto, o enunciado é tomado como uma materialização linguística que possibilita a significação por meio de valores referenciais.

A regulação intersubjetiva está relacionada aos sujeitos enunciadores, mais especificamente à relação enunciativa instaurada, considerando-se as operações de representação mental e referenciação. Ela envolve os ajustamentos feitos pelo enunciador de acordo com o interlocutor em questão.

Para a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a linguagem não pode ser definida apenas como um objeto de comunicação ou como reprodução do pensamento, essas são definições redutoras, já que a linguagem diz respeito, como explicitamos acima, a uma complexa atividade inerente ao ser humano. De acordo com Rezende “A linguagem seria, no homem, uma sofisticação de mecanismos biológicos de equilíbrio existente em todo ser vivo. Falamos muito mais para nos equilibrar do que para nos comunicar”. (2009, p. 15).

São os textos, orais ou escritos, que possibilitam o estudo dos arranjos e formas enquanto resultantes da atividade de linguagem, o que nos dará pistas do processo mental percorrido pelo sujeito até a constituição do enunciado. A teoria culioliana procura investigar os processos que norteiam a produção e o reconhecimento dos textos orais e escritos.

O enunciador estará, constantemente, num processo de ajustamento buscando a regulação intersubjetiva e as marcas linguísticas são vistas como rastros das operações de linguagem. Sendo assim, ao mesmo tempo em que devemos diferenciar, teoricamente, os conceitos de língua e linguagem, deve-se ter claro que elas estão imbricadas, uma pressupõe a outra.

Portanto, a gramática proposta pelo modelo é aquela que não apresenta categorias pré-estabelecidas, mas que se constitui pelo movimento. A significação é construída por meio de valores referenciais que se dão entre e pelas marcas discursivas apresentadas nos próprios enunciados. Desse modo, não é possível a desarticulação entre léxico e gramática.

Existe uma gramática operatória, ou um modo de organização entre os recursos linguísticos selecionados pelos falantes, que possibilita a interlocução dos sujeitos em interação. Porém, a interpretação, para um mesmo enunciado, pode não ser parecida para diferentes interlocutores, já que ela está relacionada tanto ao contexto discursivo nos quais são proferidos tais enunciados quanto à experiência de vida de cada sujeito.

Para a teoria, há uma invariância, uma relativa estabilidade, que, por sua vez, proporcionará uma imensa possibilidade de construções linguísticas: são as variações de forma e expressão. Tais variações serão apresentadas por meio das marcas modais, aspectuais e temporais.

Sobre a inserção do papel do sujeito nos estudos linguísticos, ressaltamos que Culioli, ao elaborar a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, aborda a subjetividade de modo diferente da apresentada em trabalhos enunciativos anteriores, como a concepção de sujeito apresentado nas obras de Benveniste.

Benveniste aborda a subjetividade como a capacidade do locutor para se propor como sujeito. Ele apropria-se da língua e a utiliza pelo ato da enunciação, fazendo uso de um modo próprio que designa quem fala e com quem se fala (eu-tu). É pela linguagem que o homem “constitui-se como sujeito”, segundo Benveniste. Portanto, para ele há, a priori, um sujeito que coloca a linguagem em funcionamento e profere um enunciado.

Benveniste enfatiza que certas marcas denotam uma maior ou menor subjetividade na linguagem. Marcas de terceira pessoa estariam associadas a enunciados mais descritivos (sujeito passivo) enquanto a escolha da primeira pessoa apresenta uma atitude por parte do sujeito enunciativo, o que mostraria uma maior subjetividade. A ênfase ao “eu” associada a escolha dos verbos usados no enunciado apresentam, ainda, uma marca mais acentuada do sujeito, um comprometimento por parte dele (sujeito ativo). O autor relaciona a subjetividade com a ação a ser realizada pelo sujeito no mundo, portanto, contempla o extralinguístico. Benveniste alicerça a subjetividade em um paradigma que estabelece os atos de dizer como característica típica para demarcação do sujeito na linguagem.

Para Culioli, o que interessa são os processos de abstração que levaram o enunciativo a constituir o enunciado de determinado modo. Esses processos, portanto, devem ser analisados por meio da materialidade proferida, pela escolha dos arranjos apresentados nos enunciados. Assim, sentido e forma constituem, correlativamente, uma significação. O enunciado para Culioli diz respeito ao resultado de um processo de construção de significação.

De acordo com Sarah de Vogué (2011), existe um sujeito “orientador-origem” que, por meio de um processo, demarcará pontos de vista. “Esses pontos de vista são denominados

orientadores enunciativos (orientadores que se estabelecem por meio do processo de enunciação)” (VOGUÉ, 2011, p.60).

O sujeito-locutor (orientador-origem) irá diferenciar-se do sujeito-enunciador. O primeiro pode ser entendido como aquele que fala ou de onde virão as orientações proferidas no enunciado e o segundo diz respeito à reconstituição de todo um processo abstrato que resultará no enunciado e que trará pontos de vista estabelecidos pela própria tentativa de determinar tais pontos de vista.

Portanto, toma-se por base o material linguístico, não se desconsiderando que ele será feito por um sujeito de “carne e osso” (sujeito-locutor) que se constrói pelas relações psicossociais. Por meio dos processos de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva, o sujeito fará uso da linguagem que, viabilizada pela língua, apresentará demarcações modais, aspectuais e temporais responsáveis por uma maior ou menor determinação do enunciado.

Desse modo, o estudo acerca das marcas apresentadas em um enunciado irá proporcionar a reconstituição do sujeito e o ponto de partida para a análise linguística proposta por Culioli é a própria materialização linguística.

#### **2.4.2 A coesão vista por meio da gramática operatória**

Quanto à questão coesiva, o modelo linguístico da TOPE entende que a coesão linguística não se configura apenas por marcas específicas, mas por todo o conjunto de elementos que constitui os enunciados, como dissemos as marcas de tempo, aspecto e pessoa serão responsáveis pela articulação semântica que possibilitará a construção de significação.

Para o modelo teórico, a indeterminação e a ambiguidade são constitutivas da linguagem e o sujeito realiza um trabalho de construção contínuo para determinar os enunciados. Retomamos de modo mais detalhado os pressupostos da TOPE nos próximos capítulos e mostramos o que acabamos de dizer.

Por ora, gostaríamos de voltar às atividades que apresentamos no capítulo anterior, para estabelecermos algumas relações entre tais atividades propostas e as fundamentações teóricas gramaticais que as sustentam, tomando por base os aspectos elementares relacionados às três concepções linguísticas e gramaticais que contemplamos até o momento.

### **2.5 A COESÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO**

Discutidas as concepções de linguagem e seus reflexos nas abordagens linguísticas, passamos a refletir sobre as atividades que apresentamos no capítulo I<sup>20</sup>. Por meio de tais reflexões, tentamos apreender a concepção gramatical que subjaz a cada proposta apresentada.

Para isso, realizamos as análises do seguinte modo: primeiramente, tomamos o primeiro exemplo de atividade apresentado no capítulo I, uma produção de texto de um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental, no qual aparece o que focalizamos em nossa pesquisa, a utilização repetitiva dos termos *ela(s)* e *ela(s)* como recursos coesivos, e o analisamos tomando por base cada uma das três concepções gramaticais e linguísticas por nós abordadas nesse capítulo. Faremos isso a partir do seguinte questionamento: Como a nossa questão de pesquisa poderia ser vista a partir de cada concepção linguístico-gramatical?

Em seguida, analisamos, cada um dos demais exemplos de atividades apresentados, mais precisamente as atividades que intitulados como dois, três e quatro, os quais foram sugeridas pela Revista Nova Escola.

Retomemos, então, o exemplo número um:

Reescreva o trecho abaixo substituindo as palavras **ele** (em negrito):

– Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

*Chegando lá ela pegou ele e largou o sapo na parede e quando ele caiu no chão ele virou um príncipe. E ele contou o que aconteceu com ele que uma bruxa transformou em sapo.*

### 2.5.1 Sob a perspectiva da gramática normativa

Se tomarmos os termos *ele(s)* e *ela(s)*, recursos coesivos usados de modo contínuo na produção apresentada, podemos observar que, de acordo com as classificações da gramática prescritiva, eles dizem respeito à classe dos pronomes. De acordo com *A Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, escrita por Cegalla (1992), “Pronomes são palavras que

---

<sup>20</sup> Página 17.

representam os nomes dos seres ou os determinam, indicando as pessoas do discurso” (CEGALLA, 1992, p. 150). Em seguida há uma subdivisão dos pronomes. Os pronomes *Ele(s) e ela(s)* são classificados como pronomes pessoais, “Pronomes pessoais são palavras que substituem os nomes e representam as pessoas do discurso”(CEGALLA, 1992, p. 150). Porém, o tipo de substituição que é apresentada na definição não diz respeito ao uso que se fez dos termos *ele e ela* na produção apresentada.

O uso contínuo do termo demonstra que o texto foi construído por meio de uma linguagem coloquial, baseada na fala e que, portanto, apresenta a repetição de termos de modo a deixar o texto fora dos padrões estéticos inerentes a um texto escrito. A partir da concepção de linguagem em questão, verifica-se que a escrita do aluno não está adequada ao padrão culto da língua. Se pensarmos nas correções feitas, normalmente, pelo professor, possivelmente haveria aquela relacionada à sugestão de se trocar o pronome pessoal reto *ele* pelo pronome pessoal oblíquo *o*. De acordo com a gramática normativa, o uso do pronome oblíquo é indicado quando o empregamos “fundamentalmente como objeto direto ou indireto” (CUNHA, 2001, p. 277).

Segundo a gramática prescritiva, a repetição é classificada como uma figura de linguagem, utilizada como recurso estilístico. De acordo com Cegalla (1992), em *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, “ A repetição consiste em reiterar (repetir) palavras ou orações para intensificar ou enfatizar a afirmação ou sugerir insistência, progressão” (CEGALLA, 1992, p. 522). A repetição aceita pela gramática normativa não é aquela que aparece em qualquer texto. Ela diz respeito às apresentadas em obras literárias e estão atreladas ao uso “consciente” do escritor, enquanto um recurso de estilo para enfatizar ou intensificar seu dizer. Sobre isso Lyons (1979) reitera,

O gramático tradicional inclinava-se a pensar não só que a língua escrita era mais fundamental que a falada, mas também que uma forma específica da língua escrita, isto é, a literária, era inerentemente “mais pura” e “mais correta” que qualquer outra forma, escrita ou falada, e que era seu dever como gramático, “preservar” da corrupção essa forma de língua. (LYONS, 1979, p. 42)

Desse modo, fica clara a existência da elitização presente em tais pressupostos. Alguns, por fazerem uso de uma escrita considerada “mais pura e correta”, podem se utilizar de recursos como a repetição, outros, por não se inserirem em grupos autorizados a procederem de tal forma, não poderiam se utilizar de tais recursos. Conduz-nos, também, aos princípios primeiros que motivaram o surgimento da gramática normativa, ainda no período helenístico, quando o objetivo era a preservação da língua nacional. Obviamente, objetivava-

se a preservação dos padrões cultos, aqueles que eram tidos como os de prestígio, puros, originais e que denotavam uma organização lógica do pensamento.

Referindo-se à concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, Travaglia diz (1996), “Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Presume-se que esse “não pensam” está atrelado a um modo de pensar destituído da lógica e de uma boa organização e que, portanto, não segue os preceitos gramaticais necessários ao bem falar, e, obviamente, ao bem pensar.

Pelos pressupostos apresentados acima, a proposta de reescrita apresentada “Reescreva o trecho abaixo substituindo as palavras **ele** (em negrito)”, equivale a dizer “Reescreva o texto de modo a utilizar os padrões cultos da língua escrita”. De acordo com os preceitos da gramática normativa, existem classes de palavras que retomam as pessoas do discurso e também as que funcionam como conectivos. Por tais pressupostos, apreende-se que o aluno poderia fazer outras construções, de modo que tais classes fossem usadas adequadamente. O ensino, pela concepção de linguagem em questão, baseia-se na substituição dos padrões linguísticos inadequados e imperfeitos pelos padrões corretos, perfeitos e que permitem uma clara organização da língua. “Exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão”, (TRAVAGLIA, 1996, p.26). Desse modo, o estilo de linguagem utilizado pelo aluno está inadequado e a produção precisa ser “corrigida” de modo a encaixar-se aos padrões gramaticais prescritivos.

### **2.5.2 Sob a perspectiva da gramática funcional descritiva**

Por apresentar estudos que se constituem como pioneiros no que diz respeito à questão coesiva e serem utilizados pela escola até os dias atuais, optamos por contemplar aspectos elementares dos pressupostos funcionalistas descritivos para realizar essas considerações. Segundo tais pressupostos, a materialização linguística constitui-se pelas relações sintagmáticas e paradigmáticas entre os termos nela presentes. Tais relações fazem do texto uma unidade semântica e, por isso, as escolhas paradigmáticas realizadas pelo falante são fundamentais. Observa-se que tais estudos mostram em seus primórdios, com nos trabalhos de Halliday e Hasan, uma preocupação em diferenciar sequências de frases e texto, dizendo que são as ligações tecidas entre os termos dos períodos, em relações anafóricas e catafóricas, que dão às sequências o estatuto de texto. Para tal fundamentação, esse aspecto diz respeito à própria coesão.

A gramática descritiva funcional, diferentemente dos pressupostos gramaticais normativas, dos quais falamos no item anterior, não vê problemas no fato do texto apresentar marcas de oralidade, já que se interessa por textos advindos de diferentes situações de interlocução. Para tal referencial teórico, é importante que se observe e analise o funcionamento dos termos na cadeia de elementos linguísticos de modo que a interação se dê de forma satisfatória. Desse modo, tomando-se por base o texto produzido pelo aluno, evidencia-se que o estudante fez uso de um mesmo elemento por várias vezes, para fazer a retomada do referente.

As escolhas feitas pelo aluno mostram que o termo *ele* no texto exerce uma função anafórica e torna a sequência de orações um texto, pelas relações que estabelece entre elas. Porém, seria adequado pensar em substituições para tais termos, nas quais se observe que outras palavras podem ocupar o lugar do termo *ele* na cadeia linguística, sem que seja perdido o sentido original do texto. As substituições paradigmáticas mostram que o texto é composto por uma estrutura sistêmica passível de diferentes escolhas. Tais escolhas podem dar ao texto uma “melhor formação” e, portanto, deixá-lo mais claro. Considerando-se que a função da linguagem, para a concepção da qual falamos, é a de servir como instrumento de comunicação, evidencia-se que quanto mais nitidez as escolhas paradigmáticas derem ao texto, mais satisfatoriamente sua função comunicativa será atingida.

Se tomarmos a proposta apresentada, “Reescreva o trecho abaixo substituindo as palavras **ele** (em negrito)”, observa-se que se enfatiza que as escolhas paradigmáticas são responsáveis por dar ao texto uma maior adequação. É fato que, muitas vezes, a comanda da atividade é essa, mas o que o professor espera é que o aluno não apenas faça as substituições, mas também reconstrua o texto de modo a fazer com que ele fique com menos marcas de oralidade, mais próximo ao padrão culto. Nesse caso, as fundamentações gramaticais normativa e descritivas misturam-se.

Pelos pressupostos da gramática descritiva funcional, é preciso que a má formação das sequências linguísticas seja evitada e as substituições mostram-se importantes em casos como o do texto apresentado. Uma atividade bem comum no ensino, para a substituições de termos repetitivos em uma cadeia linguística, é a elaboração de listas que apresentem várias possibilidades de substituição para as palavras. Há de se considerar que ainda que o objetivo seja o de refinamento da escrita por meio da substituição de termos linguísticos, pela comanda presente na atividade, tal objetivo parece não ser atingido já que não se propõe a reflexão acerca das materializações linguísticas construídas pós-substituição.



Passaremos, agora, à análise da atividade com base nos pressupostos de uma gramática que se pauta no processo de construção linguística realizada pelo sujeito. Nesse momento, falamos sobre o modelo pelo qual nos guiamos para trabalhar a questão coesiva focalizada em nossa pesquisa.

### 2.5.3 Sob a perspectiva da gramática operatória

Para a concepção de linguagem na qual nos fundamentamos, a TOPE, a linguagem é um trabalho ou uma atividade de construção de significação realizada pelo sujeito<sup>21</sup>.

Tomando-se por base o texto apresentado pelo aluno, considera-se que ele é o resultado de um esforço feito pelo estudante que traz à tona um trabalho de construção. Tal trabalho é visto como sendo resultante de experiências, ao mesmo tempo, psicológicas e sociais. Desse modo, a diversidade e, portanto, as experiências de vida se deixam refletir por meio das diferentes construções linguísticas.

O texto oral é a materialização que, normalmente, os alunos das séries iniciais têm por base, é o que eles utilizam desde que começaram a esboçar as primeiras palavras e, por isso, é sem dúvida a produção que está mais próxima deles. Nesses textos a repetição, o aparente paradoxo e a redundância são bastante evidentes e mostram o processo de construção do sujeito.

Nesse quadro teórico (TOPE), no qual se destaca o processo gerador da significação, a questão coesiva passa a ser pensada com base em todos os elementos linguísticos presentes nos enunciados e pela relação de orientação e localização estabelecida entre tais elementos. O sujeito vai investir os arranjos linguísticos de significação por meio da sua experiência de vida e as marcas enunciativas de sujeito, tempo e aspecto serão fundamentais para tal processo.

Nesse sentido, as atividades linguísticas aplicadas pela escola, tais como as que foram apresentadas anteriormente, não são suficientes para que o aluno refine sua escrita e sua leitura. Se uma substituição foi realizada, é preciso que se reflita sobre as nuances discursivas que ocorreram por meio de tal troca de termos.

Por exemplo, se substituirmos os termos em negrito do seguinte enunciado,

*<Chegando lá **ela** pegou **ele** e largou o sapo na parede>*

---

<sup>21</sup> Culioli (1990) a define como “atividade humana de elaboração de símbolos”, resultante das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva que se deixa representar por meio de arranjos linguísticos quer orais quer escritos.

De maneira que ele seja construído dos seguintes modos,

*<Chegando lá, a enraivecida princesa pegou o sapo nojento e largou o sapo na parede>*

*<Chegando lá, a enfurecida princesa pegou o bicho asqueroso e largou-o na parede>*

*<Chegando lá, com muita raiva, a princesa pegou o sapo e largou o animal na parede>*

*<Chegando lá, muito brava, a princesa pegou o bicho grudento e o largou na parede>*

Observamos que as trocas trouxeram significativas diferenças ao enunciado. O autor insere-se no texto tecendo julgamentos acerca dos personagens. Portanto, não é uma substituição que apenas evita a repetição dos termos. Esse exercício vai além da substituição dos termos evitando a repetição, trata-se, pois, de um trabalho em que se propõe a reflexão acerca das nuances discursivas que se obtém por meio de diferentes construções linguísticas obtidas a partir de um dado enunciado. Tais construções aproximam-se porque apresentam uma invariância ou uma “gênese comum” e se diferenciam pelas marcas enunciativas empregadas. Esse é um aspecto primordial a ser trabalhado com aos alunos, aspecto que se torna extremamente importante quando se considera a relevância da articulação entre linguagem e língua, léxico e gramática.

Desse modo, segundo a fundamentação por nós assumida, o trabalho com listas e substituições não basta. É preciso que haja a reflexão acerca das diferentes construções.

Nos próximos capítulos falamos mais sobre nosso modo de entender a questão coesiva, em especial a que focalizamos, e sobre o trabalho que consideramos que deva ser realizado no ensino.

## 2.6 SOBRE OS OUTROS EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Nesse item iremos analisar os exemplos de atividades dois, três e quatro que apresentamos no capítulo I<sup>22</sup>. Tomemos, então, o exemplo dois:

---

<sup>22</sup> Página 17.

### Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.  
 Mas por dentro é diferente.  
 A floresta está sempre em movimento.  
 Há uma vida dentro dela que se transforma  
 sem parar.  
 Vem o vento.  
 Vem a chuva.  
 Caem as folhas.  
 E nascem novas folhas.  
 Das flores saem os frutos.  
 E os frutos são alimento.  
 Os pássaros deixam cair as sementes.  
 Das sementes nascem novas árvores.  
 As luzes dos vaga-lumes são estrelas na  
 terra.  
 E com o sol vem o dia.  
 Esquenta a mata.  
 Ilumina as folhas.  
 Tudo tem cor e movimento.

No trecho "Há uma vida dentro **dela** que se transforma sem parar" (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
- (B) chuva.
- (C) terra.
- (D) cor.

#### Análise

O foco, aqui, é a identificação do referente que foi substituído por uma contração (dela). É necessário ler o texto inteiro para identificar que "dela" se refere à floresta, pois o referente e a palavra que o substitui não estão no mesmo período.

#### Orientações

Para garantir os sentidos de um texto, as diferentes informações que vão sendo apresentadas são ligadas por meio de expressões que retomam aspectos citados anteriormente ou que anunciam outros que serão tratados a seguir. Para aprofundar esse conhecimento, peça que a meninada analise textos com recursos coesivos variados, como pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos), numerais, sinônimos, hiperônimos e elipses, entre outros recursos. É importante a identificação de referente e coesivo no mesmo período e em períodos diferentes.

Percebe-se na atividade uma fundamentação pautada nos pressupostos gramaticais descritivos funcionais. Espera-se que o aluno identifique que *dela* retoma o referente *floresta*. Ainda há uma ressalva, é preciso que seja realizada a leitura do texto todo, para que se consiga localizar o referente. O que se verifica é uma atividade que focaliza a identificação e a localização de termos em remissão. Ainda com relação a tal aspecto, é sugerido que o professor ofereça aos alunos textos com recursos coesivos variados que os apresentem num mesmo período e também em períodos diferentes.

Temos, portanto, os recursos coesivos sendo trabalhados numa perspectiva gramatical sistêmico funcionalista, na qual os elementos são utilizados para estabelecer uma relação de ligação entre os textos, o que garante que eles se configurem como uma unidade semântica. Aspectos relativos às diferentes nuances discursivas geradas pela substituição de um termo por outro não são considerados na atividade, o que se espera é que o aluno observe que diferentes elementos podem ocupar um mesmo lugar numa cadeia de elementos, sem que haja alteração do sentido no texto.

No exemplo três verifica-se um posicionamento bem próximo ao observado na proposta que acabamos de apresentar:

### **EVA FURNARI**

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas - e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los... Suas habilidades criativas encaminham-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais. Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - Trucks (Ática, 1991), *A Bruxa Zelda e os 80 Docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) - sete laúreas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre **eles** contam o Jabuti" (l. 19-20), a palavra destacada refere-se a:

- (A) lápis.
- (B) livros.
- (C) pincéis.
- (D) prêmios.**

#### **Análise**

Neste caso, a informação solicitada está na frase que serve de enunciado para a questão: relendo-a, a criança terá de identificar que o referente "prêmios" foi substituído pelo pronome "eles".

#### **Orientações**

A habilidade requerida por este descritor deve ser exercitada com base na leitura de

textos de vários gêneros e de diferentes graus de complexidade. Durante a atividade, proponha a identificação dos referentes e das palavras que os substituem (os coesivos). É necessário lembrar ainda que, assim como a leitura, a escrita também traz avanços nessa habilidade. Estar no lugar de produtor de texto, em que frequentemente se defronta com problemas semelhantes, é outro meio de obter avanços como leitores.

Esse exercício é proposto do mesmo modo que o anterior. O aluno tem de observar que o termo “prêmios” foi substituído por “eles” no trecho apresentado. A orientação ressalta, também, que o trabalho deve contemplar os diferentes gêneros, mas continua enfatizando a questão da substituição. Pela sugestão presente nas orientações pretende-se que os alunos observem que o uso de elementos coesivos ocorre nos mais variados gêneros textuais.

## A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

### COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



### COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual Prático de Bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 25.

No trecho "Caso a vassoura não preste, **ela** poderá ter outras utilidades", a palavra sublinhada refere-se à

- (A) altura do voo.
- (B) bengala da bruxa.
- (C) bruxa machucada.
- (D) **vassoura mágica.**

#### Análise

Para responder à pergunta, o aluno precisa relacionar o pronome "ela" (coesivo) à vassoura (referente). A resposta está no último quadrinho do texto, trecho de um suposto manual de instruções sobre como construir e utilizar uma vassoura de bruxa.

#### Orientações

Uma boa atividade para aprimorar essa habilidade é distribuir às crianças um texto em que o coesivo não recupera corretamente o referente. Exemplo: em vez de se relacionar a ele no singular, faz isso no plural. O objetivo é que elas percebam, durante a leitura, que essa troca gera um problema de compreensão. Quando identificarem isso, peça que substituam o coesivo errado pelo correto.

Por meio da observação das três últimas atividades, verifica-se que houve a variação dos gêneros textuais utilizados para abordar a localização e a identificação de referentes. O primeiro texto apresentado foi uma poesia, o segundo uma biografia e a terceira atividade traz uma história em quadrinhos. A terceira atividade parece ser um pouco mais interessante do que as anteriores, pela orientação dada ao professor, na qual se sugere que sejam feitas trocas de termos que não recuperam o referente. Tal troca de termos pode gerar certo estranhamento e dificuldade na compreensão. Nesse caso, a sugestão contempla o caráter semântico ao qual a questão coesiva está atrelada. Como dissemos, a mera localização e identificação de elementos remissivos não garantem que o aluno refine sua capacidade discursiva.

De modo geral, observa-se que os exemplos dois, três e quatro apresentam atividades muito parecidas. A concepção gramatical descritiva funcional parece ser a predominante. A coesão é tratada por meio das relações de anáfora e catáfora. Talvez também possam ser identificados os preceitos gramaticais normativos, quando se observa a utilização de textos que se encaixam aos padrões da norma culta.

## **2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE FOI APRESENTADO**

Nesse capítulo, apresentamos de modo breve, os pressupostos essenciais inerentes às três concepções linguístico-gramaticais que, normalmente, fundamentam os estudos da linguagem. Procuramos refletir sobre a questão coesiva de nossa pesquisa, a utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)* enquanto recursos coesivos, a partir de cada fundamentação teórica apresentada.

Por meio da análise de propostas de atividades, procuramos identificar quais são os principais fundamentos teóricos que, normalmente, sustentam o trabalho do professor.

Pelo que constatamos ao longo do capítulo, o ensino, predominantemente, fundamenta-se em critérios prescritivos e descritivos, mesmo que as atividades coletadas tenham sido retiradas, predominantemente, de fontes tidas como inovadoras, como é o caso da Revista Nova Escola. A questão discursiva e enunciativa parece não ser o foco do trabalho quando se apresenta atividades nas quais se propõe a identificação e localização de termos em

remissão ou quando se propõe a substituição de palavras sem ressaltar o que tais substituições trazem ao texto. Mediante ao que constatamos, acreditamos que o tipo de atividade direcionada a questão coesiva que se propõe, normalmente, no ensino não é suficiente quando se tem como prioridade o refinamento da capacidade discursiva do aluno.

Se o texto não for tomado como um trabalho de construção realizado pelo sujeito que, por meio das marcas enunciativas de pessoa, aspecto e espaço, atribui dada significação à construção textual, ignoram-se aspectos que de fato contribuiriam no trabalho de refinamento da escrita e leitura.

A questão coesiva está atrelada ao uso do conjunto de marcas presentes no enunciado e não apenas à utilização de um item ou expressão linguística ou de sua omissão.

Quanto à questão da coesão em narrativas produzidas por crianças, Lucia Kopschitz Bastos (1998), apresenta em sua obra *Coesão e coerência em narrativas escolares* algumas colocações interessantes. Segundo a autora,

Veremos que os alunos conhecem o esquema narrativo determinado por sua cultura e sabem, portanto, narrar de acordo com esse esquema. Os problemas se dão, no texto, no nível da inserção deste numa determinada situação de comunicação. Quanto à coesão... podemos dizer que se estabelece a partir de marcas mais ou menos fixas, dado que a narrativa é uma configuração discursiva fortemente previsível (BASTOS, 1998, p. 22).

Para a autora, a questão coesiva está relacionada ao uso de marcas comuns às narrativas e deve ser pensada em termos de situação de interlocução. Quanto a esse aspecto, ela menciona a importância do uso dos tempos verbais para a progressão textual.

Outro aspecto fortemente destacado por ela é a interferência dos recursos da língua oral nas narrativas escritas pelos alunos, o que ocasiona a repetição como um forte recurso coesivo.

Constatamos que devido a uma falta de familiaridade dos alunos com a escrita e à própria falsidade ou não-definição da situação escolar da escrita, os alunos lançam mão do que lhes é mais acessível. Dessa forma é que explicamos certos problemas de coesão, como a repetição excessiva de palavras e construções (BASTOS, 1998, p. 120)

Para a autora dois aspectos são fundamentais para a ocorrência da “repetição de termos”, muito presente nos textos dos alunos. Seriam eles: a falta de esclarecimento quanto à proposta de produção oferecida aos alunos ( que tipo de texto escrever, o tema abordar, quem serão os leitores do texto, etc.) e a falta de familiaridade dos alunos em relação à escrita, o que acarreta o uso dos recursos orais na produção do texto escrito.

Quanto a tal aspecto, gostaríamos de citar que a questão trabalhada por nós na iniciação científica contemplou tal aspecto. É de extrema importância que as crianças desde a mais tenra idade entrem em contato com bons textos escritos e que ainda que de forma não consciente, percebam peculiaridades inerentes a tais textos, por meio, por exemplo, da leitura de histórias realizada em voz alta por adultos. Tal contato fará com que, já no início do processo de produção de texto, os textos apresentem marcas características da escrita.

Conclui-se que a criança deve entrar em contato com textos reais desde muito cedo, pois, deste modo, ela perceberá aspectos inerentes à escrita e notará que fala e escrita apresentam diferentes peculiaridades. Quando escrevemos, dispomos de um tempo maior para refletirmos sobre o gênero textual a utilizar, de acordo com a situação em questão, e qual o tipo de linguagem que utilizaremos de acordo com o interlocutor. (MARCHETTI, 2007, p. 4)

Desse modo, reiteramos o que já dissemos: todas as marcas modais, aspectuais e temporais, assim como as escolhas dos recursos linguísticos utilizados, serão fundamentais para a construção de um texto coeso. Entender a questão coesiva dessa forma pressupõe pautar-se em um referencial teórico gramatical que trabalha com a articulação entre linguagem e língua, léxico e gramática, ou seja, que se pauta no processo de produção realizado pelo sujeito.

No próximo capítulo, abordamos a importância de tais articulações para o ensino da língua materna e falamos mais sobre os pressupostos teóricos que nos embasam.



### **CAPÍTULO III**

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO DE TEXTO E GRAMÁTICA**

Acreditamos que o ensino não deva pautar-se em concepções que tomam seu objeto de estudo de modo polarizado, o que se dá quando pauta-se na língua ou no produto linguístico sem que se considere o processo de produção ou a própria atividade de linguagem. Portanto, nesse capítulo, falamos dos pressupostos teóricos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e sobre a importância de algumas articulações para o ensino de língua materna. São elas: a articulação entre linguagem e língua, entre léxico e gramática e, conseqüentemente, entre produção de texto e gramática.

Iniciamos falando da articulação entre linguagem e língua e abordamos a diferença entre se pautar em pressupostos estáticos ou dinâmicos, para sustentar os estudos linguísticos. Posicionaremos-nos diante do impasse tomando por referência os pressupostos dinâmicos e entendemos que existe uma relação de imbricação entre linguagem e língua, já que, pela teoria na qual nos embasamos, a língua é tida como a materialização linguística que viabiliza a atividade de linguagem.

A seguir, falamos da articulação entre léxico e gramática, ressaltando que as construções se dão no e pelo enunciado e, portanto, que os valores resultam da construção linguística e não de conceitos preestabelecidos.

Posteriormente, discorreremos sobre a necessidade de se tomar por base as articulações entre linguagem e língua e léxico e gramática no ensino, o que pressupõe a articulação entre produção de texto e gramática. Falamos, então, sobre o ensino da questão coesiva contemplada em nossa pesquisa, sob o viés dos pressupostos enunciativos.

Fazemos tais abordagens porque acreditamos que a questão coesiva não pode ser tomada de modo fragmentado, o que se dá quando se desarticula linguagem e língua e léxico e gramática. Quando se assume uma visão polarizada, busca-se olhar a questão a partir do produto linguístico ou apenas pela língua.

### 3.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E LÍNGUA NO ENSINO

Quero começar pela lembrança de um antigo professor meu de ginásio...Um de seus exercícios favoritos era o de desmanchar pequenos textos do Eça e propô-los à reconstrução dos alunos. Não estou certo de que o Padre Matos tinha mais do que uma intuição a respeito do que fazia... Exercitava-nos, continuamente, em um trabalho de reconstrução consciente dos textos: estávamos, sempre, alterando tópicos e perspectivas, substituindo uma construção por outra, experimentando-as e compondo-as com outras, reforçando o vocabulário mais próprio às pompas e circunstâncias, simulando várias situações com diferentes interlocutores, etc. (FRANCHI, 1988, p. 27,28)

O excerto apresentado menciona uma atividade utilizada pelo professor de língua portuguesa do linguista Carlos Franchi, Padre Matos, em seu tempo de ginásio e colégio, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por meio da leitura, é possível perceber o quanto a prática de uma atividade de (re)construção<sup>23</sup> de texto, proposta pelo professor, marcou a memória do autor, enquanto aluno e produtor de textos.

Franchi enfatiza que as aulas não se limitavam à exposição descritiva dos textos, mas a sua “manipulação”, ou seja, ao ato de pensar sobre as possibilidades de construção e de fazê-las. Entendemos que o exercício proposto pelo professor Matos, ultrapassava a mera reprodução dos textos originais. As construções que se davam a partir de tais textos remetiam a um processo de construção de paráfrases. E ainda que professor Matos não usasse mais do que uma intuição, como disse Franchi, o exercício proposto trazia à tona o trabalho de construção linguística realizada pelo sujeito que se relaciona pela invariância que as sustentam, mas diferenciam-se pelas marcas enunciativas nelas empregadas. O professor trabalhou com a gramática sob uma perspectiva dinâmica quando propôs as atividades. Portanto, houve a articulação entre linguagem e língua e, portanto, a imbricação entre léxico e gramática, mesmo que o mestre não tivesse consciência disso.

Segundo Rezende (2000), o trabalho com as questões gramaticais pode ser dividido em dois grupos: aquele constituído pelos que se pautam nos pressupostos gramaticais estáticos e os que tomam por base a gramática vista de modo dinâmico. Sobre tais grupos, falamos, a seguir.

---

<sup>23</sup> De acordo com a professora Leticia Rezende (2000), “A desconstrução e a manutenção de representações são também construções”, portanto, entendemos reconstruir enquanto o próprio ato de construir.

### 3.2 A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E LÍNGUA: PRESSUPOSTOS ESTÁTICOS

De acordo com a professora Letícia Rezende (2000), quando se toma o signo, enquanto a relação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica), desarticula-se gramática de léxico. A partir de tal conceitualização, o léxico é visto como uma unidade com “conteúdo implícito”, o que significa pensar que as unidades linguísticas trazem conteúdos arraigados ou preestabelecidos.

Tais signos ou categorias gramaticais, por sua vez, constituem a base para a constituição de relações formais, relações que recebem a denominação de sintaxe. “A sintaxe é entendida pela perspectiva de um estudo estático dos fenômenos de língua, como esquemas de relação formal entre entidades já prontas, construídas e estáticas (signos, categorias gramaticais, tais como: nome, verbo, etc.)” (REZENDE, p.13, 2000). Portanto, existem uma semântica e uma pragmática “implícitas”, pautadas em uma sintaxe atrelada às unidades pré-construídas.

Sob esse enfoque, pode-se compreender que o conceito de signo separa léxico e gramática porque o seu conteúdo é instituído de modo independente de sua relação formal com outras unidades linguísticas. Segundo Rezende,

Os estudos que se desenvolveram no rastro da teoria do signo e que se caracterizam como estudos estáticos dos fenômenos de línguas acabam criando duas classes de entidades gramaticais: as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais “cheias” e, portanto, “signos” e entidades “não-tão-cheias”, “quase-signos”, “quase-unidades”. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela “sintaxe”, quer dizer pela organização das primeiras unidades, as mais determinadas. (REZENDE, 2000, p. 14).

Pelos pressupostos estáticos, há uma parte da gramática que se encarrega do léxico e de sua morfologia e outra responsável pela sintaxe, a primeira relaciona-se à unidade construída e a segunda às relações de construção entre essas unidades. Haveria ainda um terceiro grupo, constituído pela dêixis pessoal, espacial e temporal, que remete aos conceitos de sujeito, espaço e tempo. Esses não são vistos como signos, mas como entidades gramaticais que não se relacionam, propriamente, ao léxico nem à gramática. Portanto, para os estudos linguísticos pautadas em fenômenos estáticos, existe uma estabilização dos fenômenos linguísticos que instituem a existência de elementos linguísticos mais determinados e de outros menos determinados.

### 3.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE LÉXICO E GRAMÁTICA: PRESSUPOSTOS DINÂMICOS

Para a gramática que entende os fenômenos linguísticos de modo dinâmico, as dicotomias colocadas pelos pressupostos gramaticais estáticos são ilusórias. Diferentemente desses, propõe-se entender que as categorias lexicais e gramaticais são construídas ao longo de um processo que antecede a materialização linguística ou por um espaço de construção anterior. As unidades não são signos preestabelecidos, mas noções “as quais por meio de “relações” e “operações” poderão dar origem ao léxico ou à gramática.” (Rezende, 2000, p. 15).

Desse modo, não existem itens linguísticos mais determinados ou menos determinados, assim como se considera que todos os atos enunciativos são sustentados pela relação entre as dêixis espaciais, temporais e pessoais, deixados em segundo plano pelos fundamentos linguísticos estáticos. Entender a gramática de modo dinâmico é entender o papel fundamental da dêixis em qualquer ato enunciativo.

A relação léxico e sintaxe dá espaço, então, à relação léxico e gramática, sendo a “hipersintaxe”, entendida como o próprio processo de predicação, a responsável pela organização do léxico e gramática e pela construção da significação. Desse modo, a linguagem é, fundamentalmente, indeterminada porque não se pode trabalhar com categorias pré-construídas, já que as unidades linguísticas se preenchem na relação com outras unidades.

Na abordagem estática dos fenômenos de língua, a cada organização singular de signos em cadeia, cada um deles, após o encadeamento, permanece inalterado. Todo e parte não se interpenetram. Interessa-nos, então, na abordagem dinâmica, defender a ideia de que qualquer entidade nocional (lexical ou gramatical) é um quase-signo, é um dêitico... Todo e parte interpenetram-se e alteram-se... Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém com signo, com ele deixa de se signo. (REZENDE, 2000, p.16)

Pela abordagem dinâmica, antes de ser instaurada a predicação, o sujeito realiza um processo de abstração, em nível cognitivo, que deu origem à materialização linguística. É esse processo de abstração que interessa à teoria, processo que se tenta apreender por meio das marcas gerenciadas no enunciado. Trabalha-se com a ideia de que o signo ganha contornos no processo de predicação e, para que isso ocorra, todas as unidades linguísticas do enunciado são importantes. É pela predicação que o signo se constitui, por meio de constantes estabilizações e desestabilizações, entendendo-se o estável como necessário, mas provisório, já que não existem pontos fixos no sistema de organização linguístico. A interpretação de uma

unidade linguística se dará, de acordo com as construções predicativas e enunciativas decorrentes das situações de interlocução. Portanto, a relação eu e outro é fundamental, já que o diálogo é tido enquanto um mecanismo de regulação e equilibração que ocorre pela mediação entre o individual ou o psicológico e o social ou entre as representações mais socializadas.

A seguir, pautando-nos no caráter dinâmico da linguagem e no pressuposto de que o preenchimento do signo se dá pela predicção, falamos sobre os valores referenciais que se dão nas e pelas construções linguísticas.

### **3.4 AS OPERAÇÕES DE REFERENCIAÇÃO E OS VALORES REFERENCIAIS**

De modo geral, podemos pensar na questão da referência de modos diferentes, vendo as unidades e os enunciados remetendo-se aos objetos do mundo real, em uma relação estável. Nesse caso, teríamos as representações do mundo materializadas pela linguagem, em uma relação em que unidade e sentido se confundem ou se fundem. As unidades trariam de modo implícito significações pautadas na relação com o mundo real. Portanto, entende-se que há uma relação direta entre referente e sentido

Em outro modo de pensar a referenciação, teríamos a concepção de que a linguagem é opaca porque só se preenche no processo de enunciação.

Sobre isso nos fala Onofre (2009),

É importante observar que o movimento da linguagem/língua se deixa modular em um constante jogo de estabilização e desestabilização de valores/significação. Nesse movimento, são considerados os valores que serão referenciados pelo sujeito, e é nesse movimento que podemos encontrar o sujeito dialogando (ONOFRE, 2009, p. 93)

Sob essa ótica, não existe a relação unidade e sentido, já que a estabilidade dá lugar a uma relativa instabilidade numa relação entre forma e sentido. Pela materialização linguística serão instituídos os valores referenciais.

Os aspectos físico-culturais não são negados, já que qualquer sujeito se constrói por meio da sua relação com os objetos do mundo, o que constitui a realidade extralinguística. Porém, o foco de análise da teoria passa por questões atreladas ao processo de abstração do sujeito que se materializa pelos arranjos linguísticos.

É por meio da organização do enunciado que se dá a constituição de um todo significativo pelo qual o sentido pode ser apreendido. Por isso, não se pode trabalhar com um

sentido primeiro ou gerador, já que a instauração do sentido se dá mediante ao processo de construção de representação do sujeito.

Quanto à constituição do sentido, Rezende (2010) diz,

A linguagem é colocada como indeterminada. Na organização das línguas, unidades gramaticais e lexicais apontam para uma grosseira direção de sentido e cabe aos interlocutores determiná-las, quer dizer, construir a significação. Sendo indeterminada, é vista como um constante trabalho de construção de representação. Esse trabalho garante a inserção do sujeito no amago dos processos de construção em língua e garante também a sua liberdade; os interlocutores são simultaneamente emissores e receptores. (REZENDE, 2010, p.13)

São os interlocutores que irão investir o texto de significação. Nesse sentido, apreende-se que os valores referenciais são construídos e direcionados por meio das operações enunciativas ou operações de referenciação e são os próprios enunciados que mostram os vestígios de tais operações.

Em relação ao contexto no qual são proferidos os enunciados, entende-se que ele facilita o processo de construção de significação. É o enunciado em si que possibilita a interpretação, por meio dos valores referenciais. Tal aspecto é mencionado por Franckel (2011) que diz que “a própria forma de uma sequência desencadeia potencialidades contextuais que se encontram estabilizadas pelo contexto efetivo” (FRANCKEL, 2011, p. 47).

A forma estabelece um tipo de contexto. Não é preciso que se vá do contexto à forma para que haja a construção de significação

### **3.5 A ARTICULAÇÃO ENTRE LÉXICO E GRAMÁTICA NO ENSINO**

Segundo Onofre (1999),

(...) ao se definir a linguagem como a atividade humana de elaborar signos, dos quais nos reportamos aos verbais, e a língua como o sistema de representação verbal que viabiliza a atividade de linguagem, estamos postulando a interdependência da relação linguagem/língua. ( ONOFRE, 1999, p. 579)

Pelos pressupostos enunciativos nos quais nos pautamos, não se desarticulam léxico e gramática, assim como também não se desconsidera a interdependência entre linguagem e língua.

Pela linguagem o sujeito investe de significação os textos que produz ou interpreta, durante uma situação de interlocução. Trabalha-se com uma gramática que se pauta no processo de produção, no dinamismo da linguagem, na atividade que o sujeito realiza e não

nos produtos linguísticos. A língua, ou o sistema linguístico, é vista como um modo de viabilizar a própria atividade de linguagem.

Focaliza-se, então, a existência de uma gramática pautada nas construções realizadas pelo sujeito, uma gramática operatória que considera a existência de um processo anterior à materialização linguística, processo que se configurará pelos arranjos linguísticos proferidos. As diferentes construções textuais resultam da relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com a própria linguagem. São tais relações que se tenta apreender pela própria materialização linguística.

Desse modo, desfaz-se a ideia da existência de signos preestabelecidos e trabalha-se com as noções construídas no próprio processo predicativo. É no processo de predicação que as unidades linguísticas poderão ser determinadas. Determinadas, aliás, de modo diferente, dependendo do modo como os interlocutores investirem o texto de significação.

Propor a articulação léxico e gramática é propor ao mesmo tempo a indeterminação da linguagem; propor a indeterminação da linguagem é propor uma plasticidade necessária ao trabalho de construção de representação feito pelos sujeitos. (REZENDE, 2000, p. 21) .

Desse modo, linguagem e língua, léxico e gramática estabelecem, para o modelo enunciativo, uma relação de imbricação. A língua enquanto modo de viabilizar a linguagem ou de apresentar rastros de uma ampla atividade anterior e o léxico sendo construído pelo uso de uma gramática operatória que se respalda na própria atividade de linguagem e que cria na predicação valores de referência e construção de significados.

Pautar-se em tais pressupostos implica direcionar o ensino da língua materna de modo a proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre os próprios textos, sobre os textos dos colegas de sala e de outros autores. Implica, também, pensar sobre os diferentes modos de construção de textos observando que eles estão atrelados à maneira como o sujeito entende o mundo, a si mesmo e a própria atividade de linguagem e que refletem a busca pelo autoconhecimento, pelo conhecimento do outro e pelo conhecimento de mundo. Tais entendimentos podem se materializar por meio de uma variedade de expressões linguísticas que são marcadas pelas escolhas predicativas e enunciativas. É o olhar sobre tais marcas e construções representativas que o trabalho do professor de língua materna deve salientar.

Exatamente nesse movimento de passagem da expressão linguística de um sujeito ao outro (no caso deste texto: professor e aluno ou alunos entre si mediados pela experiência do professor) é que situamos a questão fundamental do ensino da gramática e a aproximamos de processos de produção de textos. Pensamos que o importante não é o valor polarizado que podemos atribuir a uma construção

gramatical, mas o mecanismo de montagem e desmontagem por meio do qual podemos mostrar o modo como a experiência dos sujeitos com as noções envolvidas (empírico) pode influenciar no valor final atribuído. O que devemos destacar é a forma da construção do valor, o seu caminho e não o valor em si. (REZENDE, 2006, p.19)

Nesse sentido, falamos, a seguir, da necessária articulação produção de texto e gramática no ensino da língua portuguesa.

### 3.6 A ARTICULAÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO E GRAMÁTICA

O objetivo do ensino de línguas deve ser o de instigar a reflexão dos alunos acerca da sua relação com o outro e consigo e de como isso se dá por meio da atividade de linguagem. Desse modo, o processo de produção e construção de significação mostra-se essencial no trabalho com a língua materna.

De acordo com Rezende (1989),

É preciso saber, em um nível teórico, como se liga “forma de expressão” a “conteúdos experienciais” e como que é possível permitir ao indivíduo novas formas de experiência /percepção ajudando-o a organizar cada vez mais a sua própria forma de expressão, o seu pensamento e aperfeiçoar sua relação com “o outro” e, conseqüentemente, consigo próprio. (REZENDE, 1989, p. 149)

Em uma situação de interlocução, os enunciadores, por meio da atividade da linguagem, buscam criar significações mediante um processo de escolhas lexicais, sintáticas e discursivas. Tais escolhas não serão aleatórias, por fazerem parte de dada situação de interlocução e por partirem de um enunciador imerso em dado contexto histórico, social e cultural.

De acordo com Culioli,

(...) encontrar de um lado, feixes de propriedades físico-culturais ou propriedades do objeto (de organização) e de outro lado, pelo viés dos marcadores de asserção, de negação, de interrogação, o problema da construção de um complementar. E, desse modo, retorna-se ao problema do predicado, a saber, que em todo caso, trata-se de trabalhar a partir de uma relação predicativa não saturada (p, p') que, somente, permite apreender o domínio nocional (CULIOLI, 1990, p.52)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Original em francês: “(...) rencontrer, d’un côté, les faisceaux de propriétés physico-culturelles ou propriétés d’objet (d’organisation) et d’un autre côté, par le biais des marqueurs d’assertion (<il y a>; <c’est... que>;etc.) de négation, d’interrogation, le problème de la construction d’un complémentaire. Et l’on retourne par là au problème du prédicat, à savoir que dans tous les cas il s’agit de travailler à partir d’une relation prédicative non saturée (p, p’) qui, seule, permet d’appréhender le domaine notionnel. (CULIOLI, 1990, p.52)



Portanto, para a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, a noção é a base das construções feitas pelo sujeito. Em âmbito cognitivo, o enunciador irá predicar por meio de “conceitos” construídos pelas relações físico-culturais estabelecidas ao longo de sua vida e que ocorrem ininterruptamente.

As noções podem ser apreendidas por meio de ocorrências linguísticas e são definidas em intensão, portanto, em seu aspecto qualitativo. Por meio de ocorrências abstratas, podemos trabalhar como o domínio nocional que decorre da própria noção. Em termos qualitativos, o domínio nocional se constitui por um interior (I), um exterior (E) e uma fronteira (F).

É, portanto, o nível da representação mental, no qual se constitui a noção, que é inacessível ao linguista, porém, “rastreada” por meio da materialização linguística, que dará pistas do processo percorrido de construção pelo sujeito. Esse se constitui como o interesse da teoria.

As expressões revelam escolhas predicativas, que são mais estáveis, e as escolhas enunciativas, mais instáveis, de acordo com a situação interlocutiva na qual está inserido. Essas escolhas se materializam em construções referenciais que trazem uma variação de expressão, que remonta as experiências de vida do sujeito. Tal variação é essencial no trabalho com a língua porque diz respeito ao próprio movimento da linguagem.

### **3.7 A ATIVIDADE PARAFRÁSTICA**

As observações apresentadas no início do nosso trabalho, quando contemplamos o modo como a escola, normalmente, trata o ensino das marcas coesivas<sup>25</sup>, mostram-nos que o ensino continua atrelado às concepções que fragmentam a relação linguagem e língua. Tais concepções<sup>26</sup> tomam por objeto de análise o sistema linguístico destituindo dos estudos o lugar anterior às construções, o lugar gerador.

Diferentemente, quando se fundamenta a questão coesiva em concepções que focalizam o trabalho do sujeito, e, portanto, ressaltam a articulação linguagem e língua, léxico e gramática, percebe-se que toda produção, embora possa trazer a eminência do dizer,

---

<sup>25</sup> Capítulo II, iniciado na página 24.

<sup>26</sup> Referimo-nos às gramáticas prescritivas e descritivas.

traz marcas de um processo de construção. Produção esta que se deu por meio de uma gramática operatória que possibilitou a instauração de valores, significados e, portanto, do próprio léxico. Obviamente, o processo de construção, assim como o de refinamento, é essencial no ensino voltado à produção e interpretação de texto e, conseqüentemente, em relação à coesão textual.

Pensando-se em um trabalho em que se articule linguagem e língua, léxico e gramática, voltado em especial às marcas coesivas *ele e ela*, vamos falar da atividade de paráfrase.

Para Culioli, a atividade de linguagem é viabilizada por meio das línguas naturais. As marcas linguísticas se engendram e instituem significados que serão construídos de acordo com as experiências psicossociais do sujeito. Porém, o processo dialógico não é simétrico, preciso, determinado, já que a indeterminação e a ambigüidade são características constitutivas da linguagem. Portanto, a determinação do dizer é uma conquista do sujeito.

Nesse sentido, existem processos intercambiáveis na linguagem. Esses processos estão relacionados a um lugar de invariância linguística que possibilita as variações de forma e expressão.

Onofre (1994) menciona que são esses mecanismos invariantes que possibilitam as construções linguísticas e as reformulações, ou seja, o trabalho parafrástico.

A família de enunciados em relação parafrásticas a que se refere Culioli, não diz respeito à identidade semântica entre esses enunciados, como geralmente se costuma considerar, mas significa que esses enunciados remetem a uma invariante (esquema comum) a partir da qual ocorrem operações linguísticas (predicativas e enunciativas) responsáveis pelas particularidades linguísticas (variáveis) presentes em tais enunciados realizados. Isso significa dizer que uma família de enunciados parafrásticos apresenta traços de identidade semântica, por um lado, identificados através das variáveis. (ONOFRE, 1994, p. 119)

Pela paráfrase, tenta-se simular as glosas que se deram ao longo do processo que culminou em uma materialização linguística. Portanto, diz respeito a uma atividade em que o linguista trabalha com construções de representação possibilitadas pelos mecanismos invariantes, construções que se aproximam semanticamente, mas que não podem ser tidas como idênticas, já que diferentes arranjos léxico-gramaticais podem remeter à diferentes significações, ainda que elas sejam muito sutis. Ao mesmo tempo, apresentam um direcionamento interpretativo parecido.

O ato de parafrasear está relacionado ao domínio que se tem da língua, ou melhor, a busca por um domínio maior da própria língua por meio de uma leitura construtiva e interpretativa. Segundo Fuchs,

Dominar uma língua é ser capaz de associar uma dada significação com expressões usadas por meio da língua (isto é, compreender) é ser capaz de produzir ou identificar reformulações de tais significações (isto é, estabelecer relações de paráfrases entre as expressões). ( FUCHS, 1982, p. 93)<sup>27</sup> .

A atividade parafrástica é essencial para a atividade de linguagem e também ao ensino da língua materna nas escolas. Ainda, segundo Fuchs,

A reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação prévia do texto-fonte. Ora, o trabalho de interpretação é variável, segundo os sujeitos e as situações: cada um “percebe” e, conseqüentemente, restaura o texto de modo diferente. Estas divergências se devem não só à ambigüidade intrínseca de algumas expressões, mas também e, sobretudo, à multivocidade inerente a todo texto. (FUCHS, 1985, p.129)<sup>28</sup>.

Segundo a autora, a paráfrase é uma atividade de reformulação que se dá a partir de um texto fonte. Pela paráfrase faz-se um exercício de reflexão, de interpretação do próprio texto. Interpretação que se dá de modo diferente, de acordo com o estatuto psicossociológico dos sujeitos envolvidos em dada situação de interlocução, sejam textos escritos ou orais. Pela paráfrase, tenta-se chegar ao processo de abstração responsável pela constituição do enunciado, ao processo que antecede a materialização linguística.

A atividade de paráfrase e de reflexão acerca das construções de representação se mostra fundamental porque os enunciados trazem uma ambigüidade e indeterminação constitutivas, inerente à linguagem. Desse modo, a atividade parafrástica possibilita ao interlocutor atribuir dada significação ao enunciado.

### **3. 8 A INDETERMINAÇÃO E A AMBIGUIDADE DA LINGUAGEM**

Para entender o conceito de indeterminação e ambigüidade na teoria linguística culioliana, é preciso que nos desvencilhemos do modo como a ambigüidade é vista ou

---

<sup>27</sup> Tradução nossa do trecho “Maîtriser une langue, c’est être capable d’associer une (ou des) signification (s) aux expressions de la langue (c’est-à-dire les comprendre) et être capable de produire ou d’identifier des reformulations (c’est-à-dire pouvoir établir des relations de paraphase entre les expressions” (FUCHS, 1982, p. 93)

<sup>28</sup> Trecho transcrito do texto *A Paráfrase linguística- equivalência, sinonímia ou reformulação?*-Trad. João Wanderley Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos. 1985.

entendida tradicionalmente. Se tomarmos a gramática normativa, que se respalda na linguagem sendo entendida como um modo de expressar o pensamento, veríamos a ambiguidade como uma falha ou um erro. Domingos Pascoal Cegalla apresenta em sua *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de 1992, em uma subdivisão intitulada como *Vícios de linguagem*, a seguinte definição para ambiguidade, “Ambiguidade ou anfibologia-defeito da frase que apresenta duplo sentido” (Cegalla, 1992, p. 530).

Portanto, pelos pressupostos prescritivos a ambiguidade é um equívoco na elaboração do enunciado que leva o leitor a entender a frase de dois modos diferentes e que pode ser desambiguizado recorrendo-se ao contexto vivenciado.

Segundo a visão dos entendedores da linguagem enquanto instrumento de comunicação, a ambiguidade é uma má formação na cadeia de elementos linguísticos. Um problema de uso das unidades nas relações sintagmáticas e paradigmáticas que atrapalha a comunicação. Segundo Rezende (2000),

O sistema de “comunicação”, ora atribuído à linguagem, ora atribuído às línguas, contribui para uma concepção idealizada das interações verbais, na qual os desencontros são vistos como “acidentes”, “ruídos”, “desvios”. O conceito de linguagem, enquanto “trabalho”, ao contrário, coloca o desencontro, a ambiguidade como fundamentos, e o encontro, a transparência, como conquistas. (Rezende, 2000, p. 19).

Portanto, diferentemente, sob o viés enunciativo, a linguagem constitui-se como uma atividade que pressupõe um constante movimento e desencontros. O leitor ao realizar a leitura e interpretação de um texto busca, todo momento, investi-lo de significação e, diante de diferentes possibilidades de leitura, escolhe um caminho de entendimento, ainda que muitas vezes não tenha consciência de que fez isso, o que se configura como a própria atividade epilinguística.

A atividade epilinguística está relacionada a um processo cognitivo não consciente que não é acessível ao linguista, mas essencial para a construção das significações e, portanto, para o próprio processo interpretativo.

O sujeito busca significar um enunciado e, para isso, ele percorre um caminho muito rápido e não consciente, a nível mental, que o leva a dada leitura. A elaboração de glosas, que diz respeito a esse processo reflexivo e não controlado, faz com que se dê a significação.

O outro-outro é fundamental nesse processo de equilibração, mas o próprio eu enquanto outro é igualmente importante. Daí decorre a relevância da atividade epilinguística, definida como atividade metalinguística pré-consciente ou não-consciente. Epi- é o que se superpõe (explicando) ou se antepõe (sustentando) ao

linguístico (expressão oral ou escrita) explicando a língua ou permitindo atribuir significados às expressões linguísticas. (REZENDE, 2009, p.15)

Entende-se que pode haver diferentes aberturas interpretativas que se fecham ao longo da leitura. Isso ocorre porque a linguagem é, fundamentalmente, indeterminada e ambígua e a compreensão é decorrente de um esforço do sujeito. Pode-se dizer que quanto mais marcas modais, aspectuais e temporais forem usadas, mais determinados os arranjos linguísticos tendem a ficar.

Portanto, todo enunciado é fundamentalmente indeterminado e a ambiguidade não constitui para a teoria enunciativa como diferentes modos de interpretação para os quais se precisa recorrer ao extralinguístico para que ocorra a precisão na compreensão, mas como a possibilidade da realização de diferentes leituras. Possibilidades das quais, muitas vezes, o leitor nem se dá conta de que existiram porque quando lê busca sempre investir seu texto de significação.

Desse modo, não podemos pensar em uma relação simétrica entre enunciador e enunciatário, já que os valores serão construídos pelos envolvidos, de modo que uma mesma modulação enunciativa pode ser interpretada de diferentes maneiras por sujeitos diferentes ou até mesmo por um único sujeito, em momentos diferentes.

O leitor, ao entrar em contato com um arranjo linguístico, seja oral ou escrito, direciona sua leitura de modo a estabelecer um entendimento e para isso, faz uso de todos os recursos disponíveis sejam marcas temporais, termos utilizados no singular ou plural, pontuação, informações advindas do empírico, enfim, ele busca a significação para o que lê. Por isso, muitas vezes o leitor nem chega a perceber a ambiguidade do enunciado, já que ele busca significação. Porém, tais possibilidades existiram e podem conduzir a diferentes entendimentos.

Tal concepção afasta-nos do entendimento de que a língua seja um código no qual exista uma relação simétrica entre emissor e receptor. Rezende fala-nos que o próprio homem é indeterminado porque se constrói ao longo de suas experiências de vida e experiências linguísticas, assim como a linguagem. Portanto, a determinação é uma conquista.

Essa indeterminação original do homem e, conseqüentemente, essa indeterminação da linguagem e das línguas o impulsionam para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado ou inanimado) na busca de definição de si próprio. O outro (o diferente, aquilo que se opõe) é constitutivo dessa organização. Essa determinação, definição ou identidade do homem são construídas por meio de sucessivos diálogos internos (consigo próprio) e externos (com o outro). (REZENDE, 2011, p 708.)

O sujeito busca por meio da linguagem um equilíbrio que o leva a busca ou a construção de si e do outro.

Ainda sobre a questão da indeterminação e ambiguidade da linguagem, Onofre (2008) aponta que as diferentes leituras ocorrem porque diferentes vivências linguísticas e extralinguísticas fazem com que uma mesma materialização ganhe dada significação para um interlocutor e uma significação diferente para outro. Além disso, menciona que,

A ambiguidade no texto é gerada também pelo próprio caráter do funcionamento da linguagem que possibilita o entendimento de uma expressão em bloco, ou o entendimento a partir das palavras que compõem uma expressão. (ONOFRE, 2008, p. 69)

Assim, se tomarmos um texto e interrompermos a leitura antes de seu término poderemos ter uma interpretação diferente da que teríamos se continuássemos a leitura desse mesmo texto até o final. Mesmo fazendo a leitura em blocos, o leitor busca a significação e a constrói por meio de recursos disponível no bloco lido.

Segundo Rezende (2000),

Propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas não só é a melhor maneira de se ensinar aos alunos como determiná-los em situações práticas de produção e reconhecimento de textos orais e escritos como também, e sobretudo, é um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos. Desse modo ainda, o significado do texto não se fecha jamais, permanece aberto e disponível. (REZENDE, 2000, p. 27)

A seguir, apresentamos nossa metodologia de análise e demonstramos por meio da construções de famílias parafrásticas que, pela fundamentação teórica na qual encontramos respaldo, a coesão textual está atrelada ao conjunto de marcas utilizadas na constituição dos enunciados.

## CAPÍTULO IV

### DA TEORIA AOS DADOS - DOS DADOS À TEORIA

Antes de falarmos sobre nossa metodologia de trabalho, gostaríamos de retomar o fato de que se pensarmos na repetição de termos no enunciado pelo viés normativo, veremos que tal uso caracteriza-se como uma inadequação em relação à língua escrita. Por esse parâmetro, temos uma concepção de língua estática que trabalha com valores estabilizados.

A coesão vista sob a ótica descritiva funcional pressupõe o uso do *ele (s)* e *ela(s)* como uma retomada de um elemento linguístico presente no texto que funciona como uma “costura” entre o que foi dito e a informação ou o acontecimento que se pretende acrescentar ou, quando o termo referente não vem expresso no texto, entende-se que ele possa ser preenchido pela experiência de vida do leitor, mas focaliza-se o mecanismo sistêmico da língua. Por tal parâmetro, a questão da repetição dos nomes ou pronomes pode ser pensada como um mecanismo linguístico que pode se resolver, pontualmente, por meio da substituição por sinônimos, hiperônimos, nomes e formas nominais. Desse modo, pauta-se, também, em uma concepção estática de língua.

Pelos pressupostos da TOPE, a coesão textual está associada à constituição do enunciado como um todo. Toda produção textual traz à tona o trabalho do sujeito e tal trabalho é visto como resultante de experiências psicossociais. Desse modo, a diversidade e, portanto, as experiências de vida se deixam refletir por meio das diferentes construções linguísticas ou expressões linguísticas que ganham significação por meio da articulação entre léxico e gramática, o que nos remete a uma concepção dinâmica de língua.

Embora o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha a forte influência do oral, em geral, já teve contato com textos escritos, mesmo que esse contato tenha se dado apenas ao começar a frequentar a escola. Desse modo, as modalidades oral e escrita se misturam, ainda que o oral seja o mais presente.

À escola cabe o trabalho com as variações que emergem da atividade do sujeito materializada na produção de texto, já que é um espaço onde as variações experienciais e linguísticas se mostram muito acentuadas.

De acordo com a professora Letícia Rezende (2006),

Quando falo em diversidade ou variação ou ainda heterogeneidade de experiências e de formas de expressão (no nosso caso, linguísticas, orais e escritas), estou entendendo uma variação radical, uma diferença psicossociológica fundamental que suponho existir em toda interação verbal, por mais próximas que

sejam as distâncias espaço-temporais entre as pessoas. Trata-se de uma diferença sobre a qual a própria identidade deva ser construída e sem a qual seríamos autômatos construídos em uma linha de montagem. Quando falo em diversidade ou em variação, estou pensando em questões sutis ligadas à subjetividade, à individuação, às emoções, ao afeto, que estão na raiz da motivação, da construção e da organização do conhecimento, do saber e, conseqüentemente, das possibilidades expressivas em geral e linguísticas em particular. Essa subjetividade assemelha-se a uma impressão digital e constitui o estilo de cada um. (REZENDE, 2006, p.15 )

Pelo excerto, fica evidente a importância do trabalho em sala de aula ligado à variação de forma e expressão. Essa variação faz com que construções muito próximas sejam também diferentes e isso deve ser contemplado pelo professor que trabalha com a língua materna.

Desse modo, quando falamos do ensino de língua materna, a questão da repetição de termos não pode ser vista como um problema no texto, uma inadequação que deva ser evitada, mas como marcas que traduzem a atividade de linguagem de um sujeito que está imerso num contínuo processo de construção de si mesmo e também da sua capacidade expressiva.

Mais do que apontar a repetição como um problema ou “tirar pontos” da nota do aluno, cabe ao professor trabalhar as diferentes construções apresentadas pelos alunos ressaltando as sutilezas que diferenciam as produções textuais proferidas em diferentes situações de interlocução e, portanto, na diferença entre os enunciados orais ou escritos.

Abordar diferentes construções sintático-semântico-discursivas que se mostram próximas, e, ao mesmo tempo, bastante diferentes, o que pode ser tomado como o trabalho com paráfrases, mostra-se um caminho interessante para contemplar a invariância da linguagem e, ao mesmo tempo, as variações linguísticas. Associado a isso, mostra-se também como essencial no trabalho com a produção de texto as tarefas de montagem e desmontagem, de organização e aparente desorganização, que, por sua vez, gerarão uma nova organização. Passemos, então, a nossa metodologia de análise.

#### **4.1 METODOLOGIA**

O nosso corpus compõe-se de narrativas escritas produzidas por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. A maior parte delas foi aplicada do seguinte modo: depois que o professor realizou uma ou duas vezes a leitura, em voz alta, de uma história conhecida pelos alunos, os aprendizes recebiam uma folha em que havia a reprodução de um trecho de tal narrativa, a partir do qual os alunos deveriam dar continuidade à escrita da história. Trata-se da escrita de parte de uma história contada pelas palavras do aluno.



Inicialmente, coletamos para análise cerca de 120 produções textuais. De todas as produções coletadas, selecionamos para serem analisadas algumas que evidenciam nossa questão de pesquisa, o uso dos termos *ele(s)* e *ela(s)* como recurso coesivo. Dividiremos nossa metodologia em algumas etapas que serão descritas abaixo:

1- Primeiramente, fizemos uma análise superficial das reescritas<sup>29</sup> dos alunos sem uma preocupação científica, fizemos uma análise que um falante da língua poderia fazer sem maiores problemas.

2- A seguir, colocamo-nos no papel de linguista e apresentamos análises pelas quais observamos de modo científico o que existe de emergente na produção de texto dos alunos, assumindo e fazendo uso do pressuposto teórico no qual nos embasamos, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, proposta por Antoine Culioli. Ressaltamos que o que chamamos de análise a partir da TOPE consiste em construir famílias parafrásticas e tentarmos mostrar a relação invariante que possibilita as diferentes leituras

3- Nesse momento, apresentamos algumas reflexões sobre nossas análises.

Antes de apresentar as análises que fizemos, é importante mencionarmos que as diferentes possibilidades de leitura que indicaremos podem ou não acontecer, tendo em vista que as ambiguidades ou mal entendidos não podem ser previstos a não ser que se considerem construções linguísticas descontextualizadas.

De acordo com Rezende (2000),

O processo de produção de textos se efetua por meio de operações simultâneas de indeterminação (abertura, análise) e de determinação (fechamento, síntese)...Com este trabalho de determinação e indeterminação, famílias de enunciados são geradas e o sujeito, no caso o aprendiz, desambigua tais enunciados próximos na busca do significado preciso do texto.(REZENDE, 2000, p.23)

Como a indeterminação e a ambiguidade são elementos constitutivos da linguagem, o leitor pode se deparar com representações linguísticas que o levem a modos diferentes de entender, ainda que tais momentos de indeterminação sejam muito rápidos e, muitas vezes, nem sejam percebidos pelo leitor. Normalmente, lê-se buscando significados e faz-se uma opção interpretativa para se chegar a um significado para o texto. Isso é, em geral, o que ocorre, o leitor opta por uma das aberturas interpretativas porque busca compreender o que lê.

---

<sup>29</sup> Usaremos o termo reescrita para falar da atividade na qual o aluno escreve uma história conhecida usando as próprias palavras.

Ao abordarmos a ambivalência presente nos textos que iremos analisar não estamos nos referindo a possibilidades de leitura que não se fecham ao longo do enunciado, como normalmente é entendida a ambiguidade, mas ao movimento típico da atividade de linguagem que apresenta ao leitor ou produtor possibilidades diferentes de interpretação que podem e, normalmente, são direcionadas ao longo da leitura do texto. O leitor observa no texto pistas que podem ser de diferentes e variadas ordens, tais como concordância verbal, uso de certos termos, pontuação, marcas de gênero, informações empíricas, etc, que o levem a conduzir seu entendimento em dada direção. Desse modo, quando tomarmos os termos *ele(s)* e *ela(s)* e nos referirmos à ambiguidade do enunciado, trabalharemos com o termo a partir de tal conceitualização.

Como optamos em constituir nosso corpus por reescritas de histórias conhecidas, já que nossa questão de pesquisa surgiu a partir da observação de tais textos, ressaltamos que se o leitor tem a história na memória, mesmo percebendo que a construção possibilita diferentes interpretações, ele a preenche com mais facilidade porque tem em mente os acontecimentos ocorridos na história. No entanto, a ambivalência pode se dar para alguém que não conhece ou não se lembra da história. Além disso, o que ocorre na reescrita de um texto conhecido pode também ocorrer quando o aluno estiver criando uma história inventada por ele, o que fará com que o leitor tenha, de modo mais acentuado, as diferentes possibilidades de leitura.

O importante é que se constate que a indeterminação e a ambiguidade são características constitutivas da linguagem. A partir de tal conceitualização, trabalha-se com o fato de que a determinação do dizer faz-se necessária no trabalho de construção de textos realizado pelo sujeito e, para isso, é preciso que se reflita sobre a indeterminação da linguagem a partir da observação dos próprios enunciados.

De acordo com os pressupostos da TOPE, os enunciados são constituídos por meio de três relações. São elas: relação primitiva, relação predicativa e relação enunciativa.

Na relação primitiva, trabalhamos com a léxis que diz respeito a uma tripla representada do seguinte modo  $a R b$ , na qual  $a$  e  $b$  são os argumentos e  $R$  é o relator. O esquema primitivo está presente nos enunciados e ordena os termos utilizados. Cada termo de uma léxis remete a uma noção e elas se relacionam semanticamente. É a partir do esquema da léxis que será construída a relação predicativa. Por exemplo, para o enunciado “ O menino ganhou em cachorro”, temos a léxis <menino ganhar cachorro> , na qual  $a$  corresponde a menino, e constitui, nesse caso, o ponto de partido,  $R$  corresponde a ganhar e  $b$  corresponde a cachorro (ganhador-ganhar-ganhado).

Na relação predicativa, nós temos um arranjo da léxis que irá estabelecer o termo de partida e a organização do enunciado. Para a léxis mencionada acima, temos muitas possibilidades de construção como: O menino ganhou um bonito cachorro; O cachorro ganhado pelo menino é bem peludo; O menino não gostou de ganhar aquele cachorro. Porém, semanticamente eles irão se diferenciar pelas marcas de pessoa, espaço e tempo presentes nos enunciados. Desse modo, pautando-nos no fato de que as marcas enunciativas são essenciais para a determinação da linguagem, passemos, então, às nossas análises.

## 4.2 Análise de corpus

### 4.2.1 Análise 1

**REESCRITA DE TRECHO DE UMA HISTÓRIA**  
 AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA "O GATÓ DE BOTAS" A PARTIR DESSE PONTO:

OS CAMPONESES FICARAM COM MEDO E OBEDECERAM. O REI ESTAVA CADA VEZ MAIS IMPRESSIONADO COM O JOVEM AMIGO, O MARQUÊS DE CARABÁS.

MAIS ADIANTE, O GATO ENCONTROU UM CASTELO ENORME. PERTO DALI HAVIA MAIS DOIS CAMPONESES. ELES DISSERAM QUE O CASTELO PERTENCIA A UM FEITICEIRO.

O Marquês de Carabás e disse:  
 - Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele, para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, e gato de botas disse:  
 - Apesar que você não se transforma no rato, e você se transformar num animal grande, porque não se transforma em um rato, então ele se transformou no rato, e o gato sem pensar duas vezes, engoliu o rato. O rei disse que se quiser casar com a filha dele, depois de um mês eles se casaram, e o gato foi cuidar dele muito bem.

Reescrita de trecho de uma história

Agora continue a escrever a história "O Gato de Botas" a partir desse ponto:

Os camponeses ficaram com medo e obedeceram. O rei estava cada vez mais impressionado com o jovem amigo, o Marquês de Carabás.

Mais adiante, o gato encontrou um castelo enorme. Perto dali havia mais dois camponeses. Eles disseram que o castelo pertencia a um feiticeiro.

*O Marquês de Carabás e disse:*

—*Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele, para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:*

—*Aposto que você não se transforma no rato, é fácil se transformar num animal grande, porque não se transforma em um rato. então ele se transformou no rato e o gato sem pensar duas vezes, engoliu o rato. O rei disse que se quisesse casar com a filha dele depois, de um mês eles se casaram, e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

1º momento - Uma análise sem o rigor científico.

O texto é bastante confuso. A leitura do texto pode se dar por vários caminhos. O final da história é o momento que é possível entender um pouco melhor o que está acontecendo na história.

Olhando a questão estrutural ele parece satisfatório, se considerarmos que é uma escrita de um aluno das séries iniciais: apresenta demarcação do discurso direto, pontuação, uso de maiúscula, etc. Porém, é confuso no começo.

2º momento: Análise a partir da TOPE.

Primeiramente, fazemos uma análise apresentando as várias possibilidades de interpretação do texto, pensando em um leitor que tenha apenas a atividade do aluno em mãos e que não se lembra da história ou que não a conhece. Depois, abordamos o que, de acordo com nossos pressupostos teóricos, gerou tais leituras do texto.

Lendo o trecho:

*O Marquês de Carabás disse:*

— *Se verem ele fala que estou procurando por ele.*

Podemos pensar que:

O Marquês de Carabás disse:

- 1- Se verem ele <o gato> fala que estou procurando por ele <o gato>
- 2- Se verem ele <o feiticeiro> fala que estou procurando por ele <o feiticeiro>
- 3- Ou ainda, se verem ele <o rei> fala que estou procurando por ele <o rei>. Temos essa terceira possibilidade porque no trecho que antecede a reescrita do aluno não fica claro que o Marquês está na companhia do rei e, por isso, não poderia perguntar por ele.

Então, para o enunciado seguinte, *Ele entrou no castelo e achou ele*, podemos ter que:

*O Marquês de Carabás disse:*

*1- Se verem ele <o gato> fala que estou procurando por ele <o gato>*

***Assim que disse isso, ele < Marquês> entrou no castelo e achou ele <o gato>***

Ou temos:

2- Se verem *ele* <o feiticeiro> fala que estou procurando por *ele* <o feiticeiro>

**Após dizer isso**, *ele* <Marquês> entrou no castelo e achou *ele* <o feiticeiro>

Temos ainda:

3-Se verem *ele* <o rei> fala que estou procurando por *ele* <o rei>

**Após dizer isso**, *ele* <Marquês> entrou no castelo e achou *ele* <o rei>

Poderíamos pensar também que o enunciado *Ele entrou no castelo e achou ele*, foi construído a partir das seguintes ideias:

Ele <o gato> entrou no castelo e achou *ele* <o feiticeiro>

Ele <o gato> entrou no castelo e achou <o rei>

Ele <o gato >entrou no castelo e achou <o Marquês>

Porém, como temos no primeiro enunciado um personagem procurando por outro e no segundo enunciado um personagem que foi encontrado por outro, a interpretação de que o *Marquês* estava procurando pelo *gato* sendo que ele próprio entrou no castelo e encontrou o amigo felino, torna-se uma forte possibilidade. Os valores se instituem no texto de modo que essa interpretação seja bastante coerente, se pensarmos em um encadeamento de ações.

Não ficaria também descartado o seguinte:

Ele <o feiticeiro > entrou no castelo e achou *ele* <o gato>

Ele <o feiticeiro > entrou no castelo e achou <o rei>

Ele <o feiticeiro >entrou no castelo e achou <o Marquês>

Ou ainda:

Ele <o rei> entrou no castelo e achou *ele* <o feiticeiro>

Ele <o rei > entrou no castelo e achou <o gato>

Ele <o rei >entrou no castelo e achou <o Marquês>

O modo como o texto foi construído dá margem a todas essas interpretações. A partir do enunciado seguinte é que poderão ser descartadas algumas das possibilidades acima.

*Para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:*

—*Aposto que você não se transforma no rato, é fácil se transformar num animal grande, porque não se transforma em um rato.*

O *ele*, nesse enunciado, não diz respeito ao Gato de Botas já que o personagem que se transformou em leão é desafiado pelo gato. Então, temos as seguintes possibilidades para o marcador *ele*:

Para mostrar sua força, *ele* <o feiticeiro> se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:

Para mostrar sua força, ele < o rei> se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:

Para mostrar sua força, ele < o Marquês> se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:

Porém, nesse enunciado há marcadores que, associados a todos os outros termos, carregam traços semânticos que nos levam a estabelecer certos valores e nos ajudam a direcionar a leitura.

O enunciado começa com <para mostrar sua força> o que nos leva a pensar em uma disputa na qual “forças” estão sendo medidas. Em seguida, as forças que estão sendo medidas são esclarecidas quando há a transformação de um personagem em leão. Não temos, então, qualquer tipo de forças. O marcador “transformar” está relacionado a uma transformação específica, algo que mágico, além do natural, o que é enfatizado pelo “rapidamente”, ou “como num passe de mágica”. Aqui percebemos que o feiticeiro seria o personagem com poderes para gerar as transformações mencionadas.

Então, pautados nessa constatação teríamos:

*Para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:*

Para mostrar sua força, ele< o feiticeiro> se transformou rapidamente no leão...

Isso nos leva a pensar no enunciado anterior, em *Ele entrou no castelo e achou ele*. Pode-se dizer que para o primeiro *ele* teríamos o *gato* e para o segundo teríamos o *feiticeiro*, o encontro dos dois gerou todas as transformações mágicas do feiticeiro.

Em seguida aparece:

*Então ele se transformou no rato e o gato sem pensar duas vezes engoliu o rato.*

Pelas constatações anteriores, percebe-se que o *ele* nesse enunciado está relacionado ao personagem *feiticeiro*. Essa leitura se fecha pelas observações e constatações a que chegamos.

Para finalizar o texto o aluno diz:

*O rei disse que se (ele) quisesse casar com a filha dele, depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

Novamente o enunciado abre as possibilidades de interpretação.

*O rei disse que se (ele <o gato>) quisesse casar com a filha dele, depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

*O rei disse que se (ele <o rei>) quisesse casar com a filha dele, depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

*O rei disse que se (ele <Marquês >) quisesse casar com a filha dele, depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

Podemos também pensar no termo *dele*

*O rei disse que se (ele <o gato>) quisesse casar com a filha (dele <o rei>), depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

*O rei disse que se (ele <o rei>) quisesse casar com a filha (dele <o feiticeiro>), depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.*

Existe a possibilidade, gerada pela construção sintático-semântica, da princesa se casar com o pai. Porém, existe um pré-construído estabelecido por algumas culturas que aponta uma impossibilidade para isso, pais e filhos não se casam. Então, a segunda possibilidade pode ser descartada. A primeira possibilidade que menciona o casamento da princesa com o gato também pode ser descartada, já que o enunciado apresenta o fato de que *o gato foi e cuidaram dele muito bem*, “o cuidaram” dá a ideia de que mais de uma pessoa cuidou do gato. Pode-se pensar que a princesa e o Marquês é que se casaram e o levaram para casa. Portanto, chega-se à conclusão de que esse termo *ele* diz respeito ao Marquês de Carabás.

Toda a análise apresentada acima pode parecer exaustiva, mas foi necessária para que chegássemos ao que vamos expor agora.

Pode-se questionar: Se há a possibilidade de direcionar a leitura pelas marcas que aparecem ao longo do texto, posso dizer que há ambiguidade no texto? Posso dizer que as marcas *ele* ou que as marcas léxico-gramaticais usadas nos primeiros enunciados escritos pelo aluno geraram ambiguidade, mesmo conseguindo recuperar os acontecimentos ao final da leitura do texto?

Se tomarmos por base o conceito de ambiguidade e indeterminação proposto pelo viés enunciativo da TOPE, podemos responder que sim. Não estamos falando da concepção tradicional de ambiguidade que se dá em enunciados descontextualizados como, por exemplo, que ocorre em *O menino viu a moça em cima da moto*, pelo qual podemos entender que o menino estava em cima de uma moto e de lá viu a moça ou que o menino viu a moça que estava sentada em cima da moto. Nesse caso, precisaríamos recorrer ao contexto para verificar o que aconteceu.

Quando falamos do embasamento teórico tomado em nossa pesquisa, entendemos a ambiguidade e a indeterminação como algo latente em todos enunciados, que pode se dar ou não e que, muitas vezes, se dá de modo tão rápido que nem é percebido pelo sujeito, já que ao mesmo tempo em que as possibilidades se abrem os leitores ou enunciadores as fecham e direcionam a leitura, o que corresponde ao movimento dinâmico e natural da linguagem.

Quanto à construção dos arranjos linguísticos, pode-se dizer que quanto mais se evidencia a ausência de marcas enunciativas, mais o enunciado tenderá a tornar-se ambíguo e indeterminado. O que exigirá do leitor um esforço maior para direcionar sua leitura.

Tomando-se o texto apresentado na análise, quando o aluno diz, *O Marquês de Carabás e disse:—Se verem ele fala que estou procurando por ele*. Ao terminar a leitura do enunciado, o leitor questiona-se: Mas, por quem o Marquês está procurando? De algum modo, ele direciona a leitura para um personagem ou outro, portanto, o caráter indeterminado da linguagem emergiu mesmo que logo, após questionar-se, ele responda ao seu próprio questionamento por meio da observação de alguma marca presente no texto ou de informações empíricas, enfim, de algo que o levou a dado entendimento.

Retomando a nossa análise, é fato que a ambivalência esteve presente ao longo de todo o texto, mas esteve intensificada nos primeiros enunciados. É importante pensar no que gerou isso. A marca *ele* é, obviamente, de fundamental relevância para gerar as várias interpretações. Porém, isso ocorre devido ao uso de tal marca associada a todos os outros marcadores presentes nos enunciados.

A relação sujeito, espaço e tempo (S, E, T) estabelecida no texto é de fundamental importância para a geração da ambiguidade. Se entendermos que os acontecimentos estão sendo desencadeados numa relação de anterioridade e posterioridade, podemos ter uma interpretação. Se pensarmos que pode haver uma relação de simultaneidade entre os acontecimentos, o entendimento pode ser outro.

Tomemos o primeiro e o segundo enunciado para confirmar tal constatação:

*O Marquês de Carabás disse:*

*—Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele.*

Possibilidades de leitura: *relação de anterioridade e posterioridade (desencadeamento temporal):*

1- *O Marquês de Carabás disse:*

*—Se verem ele (o gato) fala que estou procurando por ele (o gato). Ele (o Marquês) entrou no castelo e achou ele (o gato).*

2- *O Marquês de Carabás disse:*

*—Se verem ele (o rei) fala que estou procurando por ele (o rei). Ele (o Marquês) entrou no castelo e achou ele (o rei).*

3- *O Marquês de Carabás disse:*



—Se verem ele (o feiticeiro) fala que estou procurando por ele (o feiticeiro). Ele (o Marquês) entrou no castelo e achou ele (o feiticeiro).

Temos, nessas construções, dois acontecimentos diferentes que se dão de modo sequenciado, em uma relação de anterioridade e posterioridade. O Marquês procura por alguém e, a seguir, encontra esse alguém. A partir daí, a leitura da história vai ocorrendo de modo sequencial.

Possibilidade de leitura: *acontecimentos que ocorrem em espaços diferentes, mas ao mesmo tempo.*

1- O Marquês de Carabás disse:

—Se verem ele (o gato) fala que estou procurando por ele (o gato). Ele (o gato) entrou no castelo e achou ele (o feiticeiro).

2- O Marquês de Carabás disse:

—Se verem ele (o feiticeiro) fala que estou procurando por ele (o feiticeiro). Ele (o feiticeiro) entrou no castelo e achou ele (o gato).

Nesse momento, não iremos mencionar todas as possibilidades de leitura que conseguimos observar porque fizemos isso nas páginas anteriores, estamos retomando algumas apenas para ressaltar que aqui temos dois acontecimentos ocorrendo em lugares diferentes, mas em tempos simultâneos ou muito próximos.

Para o exemplo 1, podemos ter:

1- O Marquês de Carabás disse:

—Se verem ele (o gato) fala que estou procurando por ele (o gato).

**Enquanto isso**, ele (o gato) entrou no castelo e achou ele (o feiticeiro).

Ou

O Marquês de Carabás disse:

—Se verem ele (o gato) fala que estou procurando por ele (o gato). **Ao mesmo tempo, mais adiante**, ele (o gato) entrou no castelo e achou ele (o feiticeiro).

Temos, portanto, dois enunciados que estão relacionados a acontecimentos com personagens distintos e que acontecem ao mesmo tempo, ou em tempos muito próximos, mas em lugares diferentes.

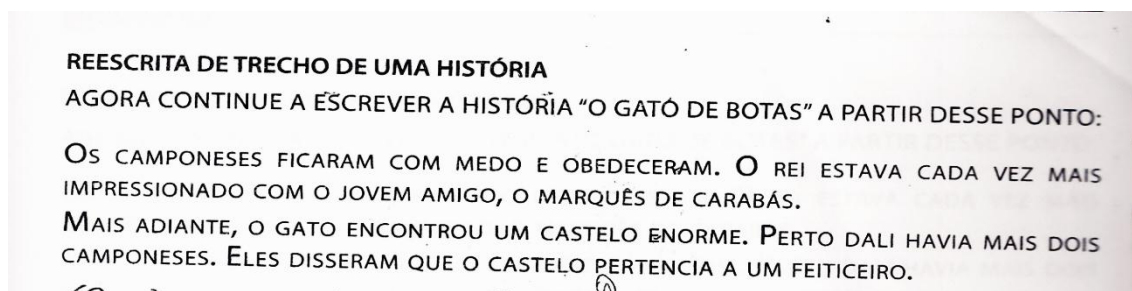
(T1, E1)

—Se verem ele (o gato) fala que estou procurando por ele (o gato).

(T1, E2)

**Enquanto isso**, ele (o gato) entrou no castelo e achou ele (o feiticeiro).

Recuperando o que foi dito no trecho que antecede o início da reescrita do aluno:



Vemos que o Marquês de Carabás, na companhia do rei que estava impressionado com o amigo por todas as riquezas que ele possuía, faz uma pergunta a alguns camponeses que estão ao longo de seu caminho. Logo em seguida, ainda no trecho que antecede a reescrita do aluno, em um lugar caracterizado por “mais adiante” o gato questiona outros camponeses sobre o castelo que tem diante de si. Partindo do fato de que há dois acontecimentos se dando em momentos simultâneos ou bem próximos, mas em lugares diferentes, podemos pensar nas possibilidades de interpretação do enunciado e no que causou a ambivalência do texto.

Pela possibilidade de leitura que pressupõe a existência de acontecimentos que ocorrem em espaços diferentes, mas ao mesmo tempo, consideramos que o primeiro enunciado escrito pelo aluno é uma continuidade do primeiro trecho apresentado na proposta de atividade e o segundo enunciado escrito pelo aluno estabelece o encadeamento do segundo trecho apresentado na proposta apresentada ao aluno.

A leitura de tais enunciados que os entende como subsequentes, levaria a outras interpretações. Tais possibilidades foram apresentadas no início da nossa análise, relaciona-se, por exemplo, à interpretação de que o Marquês estava procurando pelo gato, ele próprio entrou no castelo e encontrou o amigo felino.

Portanto, a relação entre espaço e tempo são determinantes para a abertura das diversas ocorrências de leitura, principalmente no início da reescrita do aluno. Tal relação leva às diversas possibilidades de leitura que abordamos na análise e, talvez, até mesmo a outras.

#### 4.2.2 Análise 2

## REESCRITA DE TRECHO DE UMA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA "A BELA E A FERA" A PARTIR DESSE PONTO:

O TEMPO FOI PASSANDO E BELA TORNOU-SE MUITO AMIGA DE FERA. APESAR DE SUA FEIURA, FERA ERA MUITO GENTIL E DELICADO COM A JOVEM.

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU A FERA:

— POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

*C* ferra permitio mas falou assim:  
 — Pode ir mas voutara depois de uma semana morei de tristesa.  
 — Sim prometo!  
 foi visitar e o seu pai melhorou de ver bela mas o prazo está acabando.  
 Mas bela sonhou que ele esta morrendo de tristesa chegou deu um beijo nele e foi uma transformaçãõ ele virou um príncipe ela casou com ele ficaram feliz para sempre  
 Jim

Transcrição do texto

Reescrita de trecho de uma história

Agora continue a escrever a história "A Bela e a Fera" a partir desse ponto:

O tempo foi passando e Bela tornou-se muito amiga de Fera. Apesar de sua feiura, Fera era muito gentil e delicado com a jovem.

Um dia, no espelho mágico que havia em seu quarto, Bela viu que seu pai estava doente. Ficou muito preocupada e pediu a Fera:

—Por favor, permita que eu vá visitar meu pai, que está muito doente.

*A ferra permitio mas falou assim:*

*—Pode ir mas voutara depois de uma semana morei de tristesa:*

*—Sim prometo!*

*foi visitar e o seu pai melhorou de ver bela mas o prazo está acabando.*

*Mas bela sonhou que ele esta morrendo de tristesa chegou deu um beijo nele e foi uma trasformacao ele virro um príncipe ele casou com ele ficaram feliz para sempre.*

1º momento - Uma análise sem o rigor científico.

Pela leitura da reescrita fica difícil identificar a quais personagens o enunciador está atribuindo as ações. Até o trecho em que "Bela faz a promessa de visitar o pai, mas de voltar ao castelo de Fera e, logo após, chega à casa do pai" é possível o entendimento sem maiores problemas. Porém, a partir do momento em que ocorre o relato do sonho de Bela abre-se a possibilidade da referência incidir quer sobre "Fera" quer sobre "Bela".

Observemos o trecho:

*Foi visitar e o seu pai melhorou de ver Bela mas o prazo está acabando.*

*Mas Bela sonhou que ele está morrendo de tristesa*

Na sequência observada, “ele” se refere a quem? Ao pai doente, ao qual Bela foi fazer uma visita ou a Fera a quem Bela havia prometido o retorno?

Em *Mas Bela sonhou que ele está morrendo de tristeza*.

Podemos ter:

Bela sonhou que ele (o pai) está morrendo. Se Bela o deixar, ele (o pai) morrerá.

Bela sonhou que ele (a Fera) está morrendo. Se Bela o deixar, ele (Fera) morrerá.

É possível pensar que o enunciador sabendo que Fera é, na verdade, um príncipe fez a referência a tal personagem usando o termo *ele*. Se o leitor conhece a história, o processo de leitura ocorre mais facilmente, mas se não a conhece a determinação da leitura, possivelmente, será dificultada.

2º momento:

Nossas análises, como já dissemos, baseiam-se no pressuposto de que os valores referenciais estão presentes em todo texto e são as marcas presentes no enunciado, numa relação de localização e orientação, que oferecerão suporte para a interpretação, ou melhor, para que ocorra o processo de significação.

Partindo do que Culioli (1999a) menciona, observamos que todo objeto deve ser tomado em relações aos outros, não existe objeto isolado e todo enunciado é construído a partir de uma SIT0 (S0, T0) que é chamada de situação origem, responsável pelos recursos linguísticos usados na construção do enunciado.

Pautados no que foi dito por Culioli, tentamos chegar às operações linguísticas que estiveram subjacentes ao processo de materialização do enunciado, mas que nele se encontram engendradas.

Passemos a análise a partir do seguinte trecho:

*Foi visitar e o pai melhorou de ver Bela mas o prazo está acabando.*

Tentaremos recuperar as operações de abstração que antecederam a materialização do enunciado, por meio de paráfrases apreendidas a partir do próprio enunciado.

- A visita de Bela fez com que seu pai melhorasse. Porém, o prazo da visita estava acabando.
- Bela foi visitar o seu pai, o que fez com que ele melhorasse. No entanto, como prometeu a Fera que voltaria em uma semana, o prazo estava acabando.

- Então, Bela visitou o seu pai, o que fez com que ele melhorasse. Porém, a cada dia que se passava, o tempo estipulado para sua volta se esgotava, já que ela prometeu a Fera que voltaria em uma semana.

Temos as seguintes relações:

Bela <visitar o pai> faz que <pai melhorar>

|     |     |
|-----|-----|
| v   | v   |
| ele | ele |

*Mas* <o prazo para seu retorno está acabando>

O marcador *mas* nos leva a pensar em outro acontecimento que se dará caso Bela não volte ou demore pra fazer isso.

Bela <permanecer na casa do pai> faz que <Fera morra de saudade>

Em seguida, o aluno apresenta o seguinte enunciado:

*Mas Bela sonhou que ele está morrendo de tristeza chegou deu um beijo nele e foi uma transformação.*

A utilização do *mas*, novamente, associado à construção do restante do enunciado, e obviamente o uso do termo *ele*, nos coloca diante de duas possibilidades de interpretação.

Bela <sonhar que pai(ele) morrer de tristeza> ou

Bela <sonhar que Fera(ele) morrer de tristeza>

Esse marcador *mas* parece fazer com que haja a prevalência de um fato sobre o outro.

Embora o fato do prazo estar acabando seja algo a ser considerado que preocupe Bela e a faça pensar em voltar, o sonho é o acontecimento que determinará a sua decisão e, portanto, seu posicionamento.

*Mas Bela sonhou que ele está morrendo de tristeza.*

Bela teria sonhado com o pai que ao vê-la melhorou, mas que pode piorar a qualquer instante se ela partir ou ela teria sonhado com Fera que a aguarda ansiosamente e que está em vias de morrer, caso ela não volte?

Existem duas aberturas:

< Se Bela volta, o pai poderá morrer> ou

< Se Bela não volta, Fera poderá morrer>

A continuação do enunciado é o seguinte:

*...chegou deu um beijo nele e foi uma transformação.*

Aqui continuamos com a possibilidade de duplo entendimento que poderá ser pensada do seguinte modo:

Bela <beijar pai > faz que <ocorra transformação> , a transformação pode ser entendida como a pronta recuperação do pai, ciente de que sua filha não partiria mais.

Bela <beijar Fera> faz que <ocorra transformação> , a transformação pode ser entendida como a mudança no estado de monstro para príncipe.

A desambiguação da reescrita ocorrerá no enunciado que encerra a história:

*Ele virou um príncipe ele casou com ela ficaram felizes para sempre.*

Existe para a TOPE um pré-construído, relacionado às questões culturais, que poderá apontar para a interpretação que faça o leitor entender que ele diz respeito à Fera, já que Bela se casa no final da história. Casar-se com o pai não é um acontecimento aceitável para algumas culturas. Então, se esse for o caso, pode haver a determinação da leitura.

Portanto, pode-se pensar que o processo de abstração que gerou o enunciado que consideramos ambíguo pode ser apreendido por meio de paráfrases como as seguintes:

- Certa noite, Bela sonhou que Fera estava morrendo e, por isso, resolveu voltar ao castelo. Ao chegar, deu um beijo em Fera o que fez com que acontecesse uma enorme transformação.
- Bela foi dormir e sonhou que Fera estava morrendo de tristeza, isso fez com que ela ficasse preocupada e voltasse, imediatamente, para o castelo. Ao reencontrar Fera, ela o beijou. Nesse momento, ocorreu uma mágica transformação;

A construção do aluno nos mostra que Bela foi tomada como ponto de partida e suas ações determinarão os acontecimentos posteriores. A relação sujeito-tempo-espaço são fundamentais para a relação causa-consequência que sustenta toda a narrativa ora trabalhada.

Quanto às marcas enunciativas, a modalidade assertiva afirmativa do enunciado evidencia a relação que poderá ser estabelecida entre os personagens pela implicação que uma ação exercerá sob a outra.

Por meio da análise que apresentamos, evidenciamos que as possibilidades de diferentes leituras ocorrem devido não somente por meio da utilização da referida marca, mas de toda a construção predicativa do enunciado. Constatamos que nesse caso o uso do marcador *mas* contribuiu bastante para a geração do duplo entendimento do enunciado. Entendemos, então, que a questão coesiva está atrelada à constituição do enunciado como um todo e não apenas a termos isolados.

Do mesmo modo que na análise anterior, tratamos a ambiguidade e a indeterminação como as possibilidades de leitura que podem ocorrer ou não e que há um direcionamento interpretativo do leitor na busca pela significação.

#### **4.2.3 Análise 3**

## REESCRITA DE TRECHO DE UMA HISTÓRIA

AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA "A BELA E A FERA" A PARTIR DESSE PONTO:

O TEMPO FOI PASSANDO E BELA TORNOU-SE MUITO AMIGA DE FERA. APESAR DE SUA FEIURA, FERA ERA MUITO GENTIL E DELICADO COM A JOVEM.

UM DIA, NO ESPELHO MÁGICO QUE HAVIA EM SEU QUARTO, BELA VIU QUE SEU PAI ESTAVA DOENTE. FICOU MUITO PREOCUPADA E PEDIU A FERA:

— POR FAVOR, PERMITA QUE EU VÁ VISITAR MEU PAI, QUE ESTÁ MUITO DOENTE.

FERA FICOU MUITO TRIZTE MAIS FERA PERMITIU QUE BELA FOSSE MAS TEM QUE VOUTAR EM UMA CEMANA SE NÃO EU MORRERA DE TRIZTEZ BELA PROMETEU QUE IA VOUTAR EM UMA CEMANA, O PAI DE BELA FOI MELHORANDO QUANDO VIU BELA, NE UMA NOITE BELA SONHO QUE FERA ESTAVA MORRENDO DESPEDIU DE SEU PAI E FOI PARA O CASTELO, CHEGANDO LA VIU FERA DEITADO, EM SEU JARDIM BELA DEU UM BEISO NA FERA E ELE TRANSFORMOU EM UM PRINCEPE, QUE ERA O SONHO DE BELA POIS ELA FOI MUNTO CORAJOSA PELA BONDADE ELE SE CASARAM E VIVERAM FILIZES PARA SEMPRE.

Transcrição do texto

Reescrita de trecho de uma história

Agora continue a escrever a história "A Bela e a Fera" a partir desse ponto:

O tempo foi passando e Bela tornou-se muito amiga de Fera. Apesar de sua feiura, Fera era muito gentil e delicado com a jovem.

Um dia, no espelho mágico que havia em seu quarto, Bela viu que seu pai estava doente. Ficou muito preocupada e pediu a Fera:

— Por favor, permita que eu vá visitar meu pai, que está muito doente.

*Fera ficou muito triste mais Fera permitiu que Bela fosse. Mas tem que voutar em uma cemana se não eu morrera de tristeza Bela prometeu que ia voutar em uma cemana.*

*O pai de Bela foi melhorando quando viu Bela, ne uma noite Bela sonhou que Fera estava morrendo despediu de seu pai e foi para o castelo, chegando lá viu Fera deitado, em seu jardim Bela deu um beijo na Fera e ele transformou em uma princepe, que era o sonho de Bela pois ela foi muito corajosa pela bondade ele se casaram e viveram filizes para sempre*

1º momento - Uma análise sem o rigor científico.

Pela leitura da reescrita do aluno, é possível identificar os acontecimentos da história e quem participou deles. O único trecho ou o enunciado que parece confuso é o que é apresentado no final da história, quando Bela beija Fera e ele se transforma em príncipe. Em seguida é dito que a transformação era o sonho de Bela, pois *ela* foi muito corajosa. O termo *ela* dá margem a duas interpretações: ela pode se referir a Bela ou a Fera. É interessante

observar que nesse texto não há a repetição constante do termo *ele e ela* como nos textos anteriores, porém a sua utilização no final do texto gera, como nos outros, diferentes possibilidades de interpretação.

2º momento: Análise a partir da TOPE.

Partindo do enunciado em questão,

*Bela deu um beijo na Fera e ele se transformou em um príncipe que era o sonho de Bela pois ela foi muito corajosa pela bondade, eles se casaram e viveram felizes para sempre.*

Podemos tentar apreender qual era de fato o sonho de Bela, pelas marcas presentes no enunciado. Temos que:

O sonho de Bela era <encontrar um príncipe>

O sonho de Bela era < que Fera não fosse uma fera>

O sonho de Bela era < que Fera fosse um príncipe>

O sonho de Bela era <casar-se com um príncipe, ou seja, casar-se com Fera>

O sonho de Bela era <tornar-se uma princesa>

A transformação de Fera em um príncipe era o sonho de Bela porque:

*Ela (Bela) <foi muito corajosa pela bondade, pois se mostrou preocupada com a saúde do pai e foi visitá-lo, mas não abandonou Fera e voltou para salvá-lo> o que leva a crer que <Bela merecia casar-se com um príncipe e tornar-se uma princesa por seus nobres sentimentos e atitudes>*

Ou porque,

*Ela (Fera) <foi corajosa pela sua bondade, porque permitiu que Bela fosse visitar o seu pai mesmo correndo o risco de nunca mais vê-la, o que poderia ocasionar a sua própria morte> o que leva a pensar que <Fera merecia o amor de Bela porque demonstrou não ser um mero animal, já que mostrou ter sentimentos bons e atitudes de bondade, parecia haver uma pessoa disfarçada de monstro>*

Desse modo, tanto Bela como Fera mostravam bondade e coragem e o sonho de Bela poderia estar relacionado tanto ao merecimento de uma quanto da outra.

Percebemos que o enunciado apresenta um conjunto de marcas que levam a tal interpretação. O termo sonho nesse enunciado configura-se como <algo de bom a ser concretizado> que, por sua vez, se concretizou porque existia uma condição de merecimento para tal <a coragem e a bondade dos personagens (Bela ou Fera)>. A relação entre os termos do enunciado configura a ambivalência dele, não é apenas a utilização do termo *ela* que possibilita tal caráter ao trecho.



Quanto ao direcionamento da construção de significação, observemos o trecho final da reescrita,

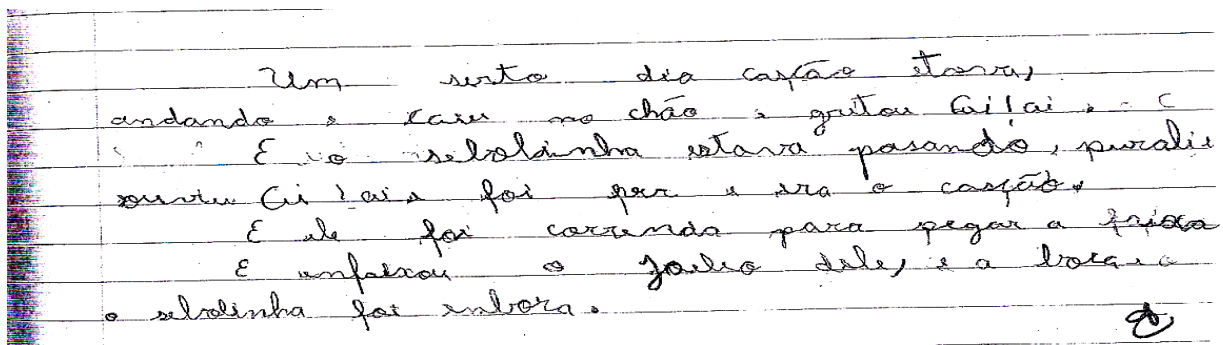
O pai de Bela foi melhorando quando viu Bela, ne uma noite Bela sonhou que Fera estava morrendo despediu de seu pai e foi para o castelo, chegando lá viu Fera deitado, em seu jardim Bela deu um beijo na Fera e ele transformou em uma princepe, que era o sonho de Bela pois ela foi muito corajosa pela bondade ele se casaram e viveram filizes para sempre

Percebe-se que quando se diz que Bela deu um beijo na Fera e *ele* se transformou em um príncipe, o leitor pode entender que o termo *ela*, usado posteriormente, refere-se à Bela, já que Fera foi referenciada pelo termo *ele*, o que determina o entendimento, essa é uma possibilidade de determinação da leitura do enunciado. Porém, a ambiguidade pode ter se dado e se deu, já que foi preciso recorrer a outras marcas e à construção do trecho como um todo para identificar o personagem a quem o termo *ela* se refere. Esse é um movimento ocasionado pela indeterminação da linguagem no qual a construção de significação se dá pela articulação entre léxico e gramática e pelo qual a precisão do enunciado torna-se uma conquista.

#### 4.2.4 Análise 4

A atividade seguinte não foi aplicada do mesmo modo que as anteriores. Para realizá-la os alunos receberam uma tirinha e tinham que escrever uma narrativa pensando no foi mostrado na tirinha.

Comanda da atividade: Observe a tira abaixo e escreva uma história:



Transcrição do texto

*Um certo dia cascão estava andando e caiu no chão e gritou Ai! Ai.  
E o sebolinha estava passando quando ouviu Ai! Ai! e foi ver e era o cascão.  
E ele foi correndo para pegar a faixa.  
E enfaixou o joelho dele e a boca e o sebolinha foi embora.*

1º momento - Uma análise sem o rigor científico.

Existem dois personagens na história: Cascão e o Cebolinha. É possível entender que o Cascão gritou porque caiu no chão e que o Cebolinha estava passando por ali e viu que o amigo tinha caído. Porém, há duas interpretações possíveis para o terceiro parágrafo: pode ser o Cascão que tenha ido buscar uma faixa para cuidar do próprio machucado, já que estava com vergonha de chorar e mostrar-se fraco diante do amigo ou que o Cebolinha tenha buscado a faixa porque resolveu ajudar o amigo que estava machucado.

2º momento-

Retomando os enunciados que geram as diferentes leituras: *E o cebolinha estava passando por ali e ouviu “ai, ai” e foi ver era o Cascão. E ele foi correndo para pegar a faixa*, podemos pensar que a dupla interpretação ocorre devido a duas possibilidades:

Primeira possibilidade:

<Quando Cascão viu Cebolinha> Cascão foi correndo para pegar uma faixa.

<Querendo parecer forte> Cascão foi correndo para pegar uma faixa.

<Não querendo parecer chorão> Cascão foi correndo para pegar uma faixa.

<Envergonhado por estar chorando, quando Cascão viu Cebolinha> Cascão foi correndo para pegar uma faixa.

Para tal leitura temos, a seguir:

*E enfaixou o joelho dele e a boca e o Cebolinha foi embora.*

<Cascão enfaixou o seu joelho e a boca, vendo que o Cascão já estava melhor, o Cebolinha foi embora>

<Como havia machucado o joelho e a boca, o Cascão os enfaixou, em seguida Cebolinha foi embora>

Segunda possibilidade:

<Quando Cebolinha viu Cascão> Cebolinha foi correndo para pegar uma faixa.

<Querendo ajudar o amigo> Cebolinha foi correndo para pegar uma faixa.

<Como bom amigo> Cebolinha foi correndo para pegar uma faixa.

<Mostrando-se solidário ao amigo> Cebolinha foi correndo para pegar uma faixa.

A ambivalência permanece no enunciado seguinte:

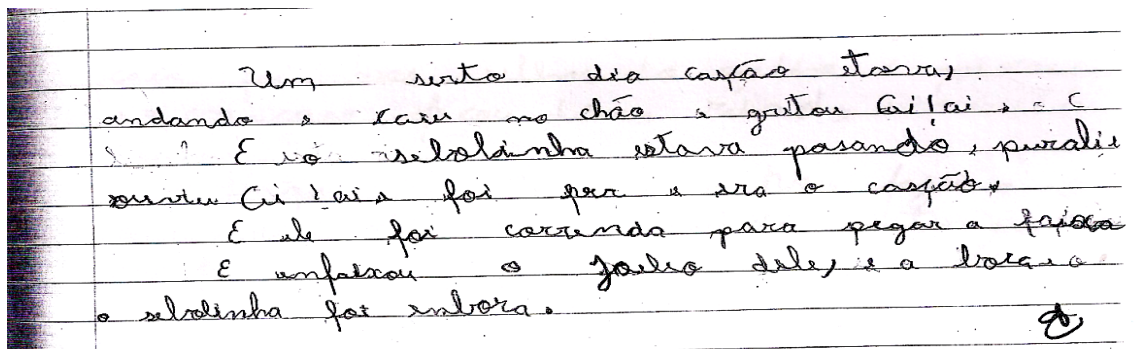
*E enfaixou o joelho dele e a boca e o Cebolinha foi embora.*

<Cebolinha enfaixou o joelho e a boca de Cascão e, depois de ajudar o amigo, foi embora>

<Cebolinha não só foi buscar uma faixa para o Cascão, mas também a ajudou a enfaixar os locais machucados, a boca e o joelho. Após ajudá-lo, ele foi embora>

<Cebolinha provou que era um amigo de verdade, ajudou o amigo pegando a faixa e o ajudando a enfaixar os locais machucados. Só quando se certificou de que o amigo estava melhor, ele foi embora>.

Durante a análise desses enunciados aflorou em nossa memória a leitura que fizemos do trabalho realizado pela professora Leticia Rezende (2007, 2011) sobre a nominalização. Acreditamos que a ambiguidade, nesse caso, se deu após uma nominalização, que embora esteja implícita, ou melhor, emergente, faz culminar a projeção de uma representação que, mesmo depois da asserção central, manterá a ambiguidade, mediante as escolhas predicativas e enunciativas feitas pelo aluno. Retomemos a produção de texto:



A ambivalência ocorre depois do encontro entre os dois personagens.

Podemos entender então que:

<Cebolinha encontrou Cascão chorando > / < e esse encontro fez com que Cascão se sentisse envergonhado por estar chorando >

<Cebolinha encontrou Cascão chorando > / < e esse encontro fez que Cebolinha se sentisse sensibilizado mediante a dor do amigo e quisesse o ajudar >

Então, nós temos uma nominalização emergente que associada ao uso do termo *ele* e de toda a construção predicativa gerará a possibilidade de dupla interpretação do enunciado porque houve uma dificuldade na construção da representação.

Achamos relevante mostrar nesse momento a figura usada na produção de texto. Por meio da sua observação, é possível perceber que as interpretações que o texto escrito gerou, sem o respaldo da figura, são bem diferentes das que podem ocorrer de acordo com a ilustração.



Não foi dito no texto, por exemplo, que Cebolinha enfaixou a boca do Cascão não porque ela estava machucada, mas porque os gritos e choros do amigo o estavam incomodando. Ele, de acordo com a ilustração, tapou a boca do menino e o joelho, que estava machucado, ficou sem curativo.

Por essa constatação, verificamos que Cebolinha não resolveu ajudar porque era um amigo prestativo e preocupado, mas porque estava incomodado com o barulho que Cascão estava fazendo.

Talvez pela proposta, na qual aparecia a figura, o aluno achou que qualquer pessoa entenderia sua escrita porque a figura respalda a escrita. E isso de fato ocorre, mas se tomarmos isoladamente o texto escrito, o entendimento que se tem pode ser bastante diferente daquele que se pode ter quando se consideram, ao mesmo tempo, o texto e a figura. É possível que o aluno pressuponha que o leitor tenha os dois recursos e que a figura explique o que fora dito no texto.

#### 4.2.5 Análise 5

E. REESCRITA DE TRECHO DE UMA HISTÓRIA

- Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

Chegando lá ela pegou ele e largou o sapo na parede e quando ele caiu no chão ele virou um príncipe.

E ele contou o que aconteceu com ele que uma bruxa transformou em sapo.

Ele disse se pode se casar com a princesa e ele pediu a ela para ir ao reino dela.

Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

*Chegando lá ela pegou ele e largou o sapo na parede e quando ele caíu no chão ele virou um príncipe.*

*E ele contou o que aconteceu com ele que uma bruxa transformou em sapo.*

*Ele disse se pode se casar com a princesa ao rei e ele pediu a ela para ir ao reino dela.*

1º momento:

A história é contada sem muito detalhamento, mas é possível compreender o que aconteceu com cada personagem. É notório o uso constante do termo *ele*, mas tal uso não compromete a compreensão.

2º momento:

Nesse texto, os acontecimentos da história são apresentados de modo mais determinado do que nos textos anteriores. Não estamos dizendo que não existem diferentes possibilidades de leitura, mas elas parecem ser menos acentuadas.

Observa-se que o aluno fez uso de uma representação linguística que remonta a um modo de construção mais coloquial, no qual a repetição de termos é bastante utilizada. Tal repetição é tida como uma característica de textos orais.

Os alunos dos anos iniciais fazem uso de tal modalidade em seus textos porque suas experiências linguísticas estão atreladas, normalmente, a contextos de interação orais. No entanto, os arranjos orais, pautados em situações imediatas de interação nas quais o produtor textual tem diante de si um interlocutor no momento em que prefere o enunciado, apresentam características diferentes dos textos escritos, que serão lidos, possivelmente, sem que o produtor textual esteja na presença do interlocutor. Existe um detalhamento que o texto escrito necessita para a determinação do dizer que os arranjos orais podem não apresentar.

Sustentar a ideia de uma interação em que não haja o interlocutor no momento da constituição do enunciado e que não se pode fazer uso de recursos como gestos ou de questionamentos para direcionar o entendimento parece ser algo a ser percebido e construído pelos alunos das séries iniciais.

A seguir, fazemos algumas considerações sobre a questão coesiva tomando por base as análises que apresentamos.

### **4.3 SOBRE O ENSINO DA COESÃO TEXTUAL**

Como mostramos, a utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)* nos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes, evidenciam o caráter indeterminado e ambíguo da linguagem que se dá, sobretudo, quando o conjunto de marcas do enunciado possibilitou, em determinado momento do texto, diferentes leituras, ainda que a interpretação tenha se fechado durante ou ao final da leitura do mesmo texto. Em dado momento, houve duas ou mais possibilidades de leitura e o leitor optou por uma delas, ainda que esse processo tenha se dado de modo muito rápido e não consciente.

Porém, ressaltamos, mais uma vez, que a indeterminação e ambiguidade não são vistas pela teoria enunciativa como um erro ou um equívoco, mas como um fundamento. É refletindo sobre e a partir dos arranjos linguísticos que se tenta chegar ao processo anterior responsável pela construção de representação, por meio da atividade epilinguística e pela construção de paráfrases.

E é esse o trabalho que se entende como produtivo no ensino relacionado à questão coesiva por nós focada. Usaremos abaixo, um texto do nosso corpus de análise para pensar no trabalho com a questão. Então, retomemo-lo.

Reescrita de trecho de uma história

Agora continue a escrever a história “O Gato de Botas” a partir desse ponto:

Os camponeses ficaram com medo e obedeceram. O rei estava cada vez mais impressionado com o jovem amigo, o Marquês de Carabás.

Mais adiante, o gato encontrou um castelo enorme. Perto dali havia mais dois camponeses. Eles disseram que o castelo pertencia a um feiticeiro.

O Marquês de Carabás e disse:

—Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele, para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:

—Aposto que você não se transforma no rato, é fácil se transformar num animal grande, porque não se transforma em um rato. Então ele se transformou no rato e o gato sem pensar duas vezes engoliu o rato. O rei disse que se quisesse casar com a filha dele depois de um mês eles se casaram e o gato foi e cuidaram dele muito bem.

Tomando-se a primeira parte da reescrita do aluno:

*O Marquês de Carabás e disse:*

*—Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele, para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:*

É importante que se mostre ao aluno o quanto a ausência de marcas dificultou a leitura do texto. Por quem o Marquês de Carabás procura? Quem entrou no castelo? Quem foi

achado? São questões que direcionam a percepção dos inúmeros caminhos que o leitor pode trilhar ao ler o texto apresentado.

Obviamente, os alunos, ao ouvirem ou lerem o texto, ressaltam que o termo *ele* está sendo repetido por várias vezes, porém o que pode e deve ser focado não é apenas a questão da repetição como algo que “enfeia” o texto ou que demonstra a utilização de marcas de oralidade, mas as diferentes possibilidades de leitura que a utilização de tal marca em associação a toda construção de representação gera.

O texto dá margem a muitas leituras e ainda que o leitor consiga fechá-la ao final e, normalmente, esse fechamento acontece, já que ele opta por um caminho de interpretação porque busca significação e viu no texto marcas e construções que o leve a entendê-lo de tal modo, pode-se ressaltar que as diferentes possibilidades de interpretação existiram, o que nos remonta ao caráter indeterminado e ambíguo da linguagem.

Pelo que apresentamos em nossas análises, vimos que é possível recuperar, ao longo da leitura do texto, as informações para compreender o texto, mas isso se dá por meio de um processo minucioso de leitura, um processo que exige paciência, persistência do leitor e muita reflexão. É bom ressaltar que falamos nesse momento de um leitor comum e não de um linguista que traça um caminho metalinguístico de análise. Então, indubitavelmente é preciso que o refinamento do texto seja trabalhado.

Mediante a isso, como dissemos, certamente o trabalho de reformulação é um caminho interessante e produtivo para que se pense no enunciado como o resultado de um complexo processo anterior, como uma materialização que não apresentou marcas suficientes para viabilizar o que se deu em nível cognitivo. Nesse sentido, a paráfrase pode ser usada para buscar o trabalho que o sujeito realizou antes de proferir o enunciado e por meio da reformulação e das marcas enunciativas tornar a leitura do texto mais determinada.

Por exemplo, quando se propõe paráfrases para o enunciado,

*O Marquês de Carabás e disse:*

—*Se verem ele fala que estou procurando por ele. Ele entrou no castelo e achou ele.*

E obtém-se a seguinte reformulação:

<*O Marques de Carabás disse:*

— *Se verem ele fala que estou procurando por ele. Enquanto isso, ele entrou no castelo e achou ele.*>

Percebe-se que sem alterar nenhum dos termos “*ele*” usados no enunciado original consegue-se determinar mais o dizer. Há dois acontecimentos que se dão em momentos

próximos ou simultâneos que estão acontecendo em lugares diferentes. Na primeira parte do enunciado, *O Marquês de Carabás e disse: —Se verem ele fala que estou procurando por ele*, há uma grande possibilidade de se entender que o Marquês procura pelo gato e na segunda parte, *Enquanto isso, ele entrou no castelo e achou ele*, torna-se remota a possibilidade do Marquês ter entrado no castelo e ter encontrado o gato, já que ele estava em outro lugar procurando o animal. Uma possível interpretação seria a de que o gato entrou no castelo e encontrou alguém, alguém que se torna mais fácil recuperar no enunciado a seguir, para mostrar sua força, ele se transformou rapidamente no leão, o gato de botas disse:, o feiticeiro que por ter poderes mágicos transformou-se em um leão. E mesmo que o leitor tenha uma interpretação diferente da que acabamos de apresentar, o uso da expressão *Enquanto isso* traz uma demarcação temporal e espacial fundamental para que o texto proporcione ao leitor um direcionamento quanto ao entendimento dos fatos.

Propor a elaboração de uma paráfrase é compreender que a significação se dá a partir de todas as marcas utilizadas no enunciado, no exemplo que apresentamos não foi preciso trocar palavras repetidas para que a leitura fosse direcionada de modo mais determinado e se a construção parafrástica se der de modo a realizar apenas a troca de termos equivalentes, entende-se que o objetivo foi o de se aproximar do processo de construção do sujeito e não apenas como um modo de evitar um “defeito” no enunciado.

Desse modo, a elaboração de paráfrases evidencia um caminho de trabalho que compreende a coesão textual como uma construção decorrente de todo o enunciado e, portanto, da articulação léxico e gramática, assim como da imbricação entre linguagem e língua.

Obviamente, toda construção, como já dissemos, traz a tona experiências do sujeito, experiências de vida e de expressão. Os alunos dos anos iniciais apresentam em suas produções textuais marcas características da modalidade oral, o que, segundo o que já mencionamos em nosso trabalho, é compreensível dada à falta de contato com os textos escritos e ao fato de utilizarem, no dia a dia, a modalidade oral para interagirem. Além disso, segundo Piaget, os períodos de desenvolvimento, pelos quais se passa da lógica infantil a lógica adulta, também explicam tal característica comum nos textos escritos pelas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>30</sup>. Eles ainda não sustentam um cenário hipotético para sua escrita, já que se pautam em situações concretas para direcionar seu raciocínio.

---

<sup>30</sup> Apresentamos os pressupostos da teoria construtivista de aprendizagem no próximo capítulo, página 97, e explicamos de modo mais detalhado o que acabamos de dizer.



Quanto a isso, o trabalho com paráfrase também se mostra bem interessante porque, pela elaboração de famílias parafrásticas, faz-se uma reformulação interpretativa capaz de fazer dialogar a língua oral com a língua escrita já que se mantém a invariância e, por meio de uma variação de expressão, tenta-se fazer vir a tona o que está emergente no enunciado. Propor ao aluno a observação de tais reformulações e do conjunto de marcas enunciativas nelas apresentadas é de suma importância, é trabalhar com a atividade de linguagem de modo a proporcionar não apenas o contato do aluno com a variedade de formas e expressões, mas de refletir sobre as diferenças construções representativas. Tomemos como exemplo as paráfrases abaixo:

*< O Marques de Carabás disse:*

*—Caso o virem, digam ao felino que estou procurando por ele. Há alguns minutos dali, o esperto animal entrou no castelo e encontrou o misterioso feiticeiro.>*

*<O Marques de Carabás disse:*

*— Se virem o gato por aí, digam a ele que o estou procurando. Enquanto isso, não muito distante dali, o gato entrou no castelo e o encontrou>*

*<Disse, então, o Marques de Carabás:*

*— Se virem ele, digam para aquele gato que estou procurando por ele. O gato entrou no castelo e encontrou o mágico. >*

A observação das paráfrases nos leva à percepção de que quanto mais se marcam as relações entre sujeito, tempo e aspecto, mais se restringem as possibilidades de diferentes leituras. Portanto, mais se determina e desambigua o enunciado. É importante que seja possibilitado ao aluno esse olhar.

Observemos outro texto de nosso corpus:

Transcrição do texto

Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

Chegando lá ela pegou ele e largou o sapo na parede e quando ele cail no chão ele virol um princepe.

E ele contol o que aconteceu com ele que uma bruxa transformou em sapo.

Ele disse se pode se casar com a princesa al rei e ele pedil a ela para ir al reino dela.

Mesmo em casos de textos como este, no qual embora haja uma contínua utilização dos termos *ele e ela*, a leitura se torna menos ambígua porque o conjunto de marcas usado na construção representativa determina mais o texto, a paráfrase se torna um recurso interessante porque por meio da observação de um conjunto de paráfrases se observa uma variedade de construções que evidenciam uma variedade de recursos linguísticos, recursos dos quais a criança, muitas vezes, ainda não dispõe. Portanto, é um modo de fazer com que a linguagem oral e a escrita encontrem-se pelo processo de invariância que as gerou e diferenciem-se pela variação de formas linguísticas, variação fundamental no trabalho com a língua materna.

Quanto ao caráter de indeterminação da linguagem, é interessante mostrar ao aluno que, muitas vezes, busca-se determinar o dizer, mas não se consegue. Então, é preciso que ocorra um esforço maior do enunciador para que ocorra a reorganização do seu dizer e se chegue a uma relativa estabilidade. Porém, em outras situações essa indeterminação é desejável, justamente porque se busca essa abertura de interpretação, é um modo de dizer sem se comprometer ou tendo como se esquivar do que foi dito.

Desse modo, para que o aluno consiga fazer uso dos textos escritos ou orais de modo a precisá-los, quando quiser, ou a deixá-los mais indeterminados, se assim julgar mais interessante, é preciso que ele tenha domínio da própria expressão e que observe os arranjos linguísticos de modo reflexivo.

A reflexão sobre o modo de constituição dos enunciados é uma maneira de se buscar o que existe de emergente na produção textual e, portanto, de trabalhar com o que existe além dos recursos coesivos escolhidos e usados, de chegar-se ao processo de abstração que originou o próprio enunciado, ao seu entendimento, a sua interpretação.

E porque não começar esse processo já nas séries iniciais? Embora as crianças não tenham toda a diversidade experiencial que um adulto possui e estejam desenvolvendo a capacidade lógica abstrata, eles são críticos e se mostram interessados. Se o processo de observação mais refinado da língua for iniciada com os pequenos, nas séries iniciais, certamente a qualidade dos textos nas séries seguintes terão um amadurecimento muito maior, amadurecimento em termos de capacidade de expressão, de domínio da própria expressão.

No próximo capítulo, *Possíveis diálogos entre a TOPE e os pressupostos construtivistas de aprendizagem*, contemplamos pressupostos da teoria construtivista de aprendizagem e tecemos relações entre tais pressupostos e a TOPE.

## **CAPÍTULO V**

### **POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A TOPE E OS PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS DE APRENDIZAGEM**

Nesse capítulo, apresentamos alguns fundamentos essenciais da teoria construtivista apresentada por Jean Piaget, entendendo que seus pressupostos vão ao encontro da teoria enunciativa a qual nos filiamos, a TOPE.

Como já dissemos, o modo de compreender o processo de aprendizagem, assim como a maneira de conceber a linguagem, direciona o ensino da língua materna em sala de aula. Por exemplo, quando se acredita que a memorização de regras não proporciona o refinamento da escrita, entende-se que a aprendizagem não se dá por vias mecânicas, sem que se opere sobre o objeto, no caso do ensino da língua materna, sem que se reflita acerca do uso da língua e, portanto, da atividade de linguagem.

Apresentamos o capítulo da seguinte maneira: primeiramente, abordamos alguns pontos teóricos essenciais que sustentam a teoria construtivista de aprendizagem. A partir de tal referencial, falamos do modo como se concebe o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Abordamos, então, o conceito de equilíbrio, assimilação e acomodação e a importância da relação ativa e dinâmica entre sujeito e meio ambiente. Abordamos também os estágios de desenvolvimento apresentados por Piaget, pelos quais a lógica infantil transforma-se na lógica adulta.

Em seguida, estabelecemos algumas relações entre os pressupostos teóricos da teoria enunciativa e da teoria construtivista de aprendizagem. Mostramos que durante as situações de interlocução, pela atividade de linguagem, o sujeito busca a equilíbrio e se constrói, assim como constrói o outro diante de si. Esse movimento de centralização e descentralização do sujeito e a sustentação de um cenário em que não há um interlocutor imediato no momento em que se escreve são essenciais ao processo de construção do texto escrito e são aspectos que observamos ainda estarem em desenvolvimento nos alunos dos anos iniciais, hipótese que encontra respaldo nos pressupostos construtivistas de aprendizagem.

Passemos, então, aos fundamentos elementares do construtivismo.

#### **5.1 PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS DE APRENDIZAGEM**

Idealizada pelo psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget, a teoria de aprendizagem denominada construtivista foi compreendida por vários estudiosos como sendo um método de ensino. No entanto, embora apresentasse em algumas obras a preocupação com os parâmetros educacionais, Piaget não foi pedagogo e, pelo desenvolvimento e pressupostos de sua obra, não parece ter intencionado a criação de um método de ensino.

O psicólogo por meio da constatação de que a lógica do funcionamento mental da criança difere da do adulto passou a investigar como a lógica infantil transforma-se na lógica adulta. Portanto, a preocupação do pesquisador esteve relacionada a entender como ocorre o processo de construção de conhecimento pelo sujeito. Por meio de suas observações, ele constatou que o desenvolvimento do sujeito está atrelado a constantes interações do indivíduo com o meio. Desse modo, chegou ao conceito de equilíbrio ou equilibração, o que é central para a teoria. Segundo Davis e Oliveira (1990),

A noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget. Para esse autor, todo organismo vivo...procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, agindo de forma a superar perturbações na relação que ele estabelece com o meio. O processo dinâmico e constante do organismo de buscar um novo e superior estado de equilíbrio é denominado processo de equilíbrio majorante. (DAVIS & OLIVEIRA, 1990, p. 38)

Desse modo, os sucessivos desequilíbrios e equilíbrios são essenciais para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e ocorrem devido aos mecanismos de assimilação e acomodação. A assimilação é entendida como a integração de elementos novos a esquemas ou estruturas internas já existentes e a acomodação como a modificação dos esquemas internos ou assimilados pela influência de situações exteriores. Os dois mecanismos são complementares e a equilibração entre os dois fará com que ocorra a adaptação. Pelos mecanismos de assimilação e acomodação, busca-se o equilíbrio.

Assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos complementares, não havendo assimilação sem acomodação, e vice-versa. A adaptação do sujeito ocorre através da equilibração entre esses dois mecanismos, não se tratando, porém de um equilíbrio estático, mas sim essencialmente ativo e dinâmico. Em termos mais precisos, trata-se de sucessões de equilibração cada vez mais amplas, que possibilitam a modificação dos esquemas existentes, a fim de atender à ruptura de equilíbrio, representada pelas situações novas, para as quais não exista um esquema próprio. (MACEDO. Prefácio, 1983, p. XII).

Portanto, o desenvolvimento é visto por Piaget como um processo de sucessivas equilibrações que se dá pelas relações psicossociais. Entende-se que as novas aquisições irão se integrar às antigas, transformando-se e não apenas se agregando às já existentes. Trata-se de um processo espiralar e não cumulativo.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (PIAGET, 1987, p. 11)

Piaget observou que as crianças passam por estágios, que como dissemos, envolvem contínuos e constantes processos de equilíbrio e desequilíbrio, para a formação das estruturas intelectuais ou da inteligência. São quatro os estágios mencionados pelo psicólogo: o período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e o período lógico-formal.

O primeiro estágio, o período sensório motor, vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nesse período, a criança baseia-se em esquemas motores e percepções sensoriais, em reflexos para sobreviver. Suas necessidades são de ordem prática: alimentar-se, pegar um objeto, etc. E, por isso, se diz que ela faz uso de uma inteligência prática.

Segundo DAVIS e OLIVEIRA (1990),

Nesse período, muito embora a criança já tenha uma conduta inteligente, considera-se que ela ainda não possui pensamento. Isso porque, nessa idade, a criança não dispõe ainda da capacidade de representar eventos, de evocar o passado e de referir-se ao futuro. Está presa ao aqui-e-agora da situação. Para conhecer, portanto, lança mão de esquemas sensório-motores: pega, balança, bate, morde objetos e atua sobre os mesmos de uma forma “pré-lógica” colocando um sobre o outro, um dentro do outro. Forma, assim, conceitos “sensório-motores” de maior, de menor, de objetos que balançam, etc. ocorre, como consequência, uma “definição” do objeto por intermédio do seu uso. (DAVIS E OLIVEIRA, 1990, p. 39).

Tais esquemas, com o passar do tempo, modificam-se e ficam cada vez mais complexos. Pelas interações, ela constrói gradativamente seu conhecimento e, para isso, Piaget ressalta que a afetividade é essencial. Aos poucos, a criança constrói a noção do “eu” e começa a diferenciar o mundo externo de seu próprio corpo.

Ao final do período sensório-motor, a criança já reconhece que os objetos existem independentes de suas ações, já sabe que um objeto existe, mesmo não estando diante de si. É marcado, portanto, pelo aparecimento da função simbólica, ou seja, a criança começa a libertar-se do aqui-agora, embora essa libertação seja limitada.

O segundo estágio, chamado pré-operatório, é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, por volta dos dois anos. Além, da inteligência prática predominante na etapa anterior, a criança passa a fazer uso também de esquemas de representações simbólicos. Por exemplo, sabe que *mamãe* é uma pessoa específica, *papá* é algo que se come, começa-se a formação de certas noções. Com o passar do tempo, pelos processos de assimilação e acomodação, a criança passa a tomar uma coisa por outra, por exemplo, uma boneca pode ser

um nenê, a menina da história, a Chapeuzinho Vermelho, a prima, ou seja, no faz de conta, pode ser quem a criança quer que seja. Os símbolos passam a ser usados de modo cada vez mais complexo, pela constante modificação das estruturas cognitivas.

Uma das características da etapa pré-operatória é o pensamento denominado egocêntrico. Ele caracteriza-se por ser centrado no ego ou sujeito. Pessoas e objetos representam o que se quer que eles representem, o mundo é tido pela criança como ela o percebe, a realidade é modificada de acordo com seu pensamento. Objetos ganham vida, pessoas viram objeto, tudo pode se dar. Segundo Macedo,

O egocentrismo na linguagem infantil implica a ausência da necessidade, por parte da criança de explicar aquilo que diz por ter certeza de estar sendo compreendido. Da mesma forma o egocentrismo é responsável por um pensamento pré-lógico, pré-causal, lógico, animista e artificialista. O raciocínio infantil não é nem dedutivo nem indutivo, mas transdutivo, indo do particular ao particular; o juízo não é lógico por ser centrado no sujeito, em suas experiências passadas e nas relações subjetivas que ele estabelece em função das mesmas. (MACEDO. Prefácio, 1983, p. 10)

Para Piaget, a redução gradual do egocentrismo contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico adulto e a construção do mundo objetivo, o que implica na capacidade do sujeito de descentrar-se.

Nesse período, a criança ainda não apresenta o pensamento reversível, não consegue estabelecer “idas e voltas” em seu próprio pensamento, entendê-lo e assumir caminhos diferentes, se assim quiser.

O terceiro estágio, chamado Período das Operações Concretas que vai, aproximadamente, dos sete aos doze anos, é marcado pela realização das operações mentais concretas, ou seja, para a realização das operações mentais, a criança precisa de objetos concretos para direcionar o raciocínio.

Em primeiro lugar, é nessa etapa que o pensamento lógico, objetivo, adquire preponderância. Ao longo dela, as ações interiorizadas vão-se tornando cada vez mais reversíveis e, portanto, móveis e flexíveis. O pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito. Agora a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível como o mundo que a rodeia. O real e o fantástico não mais se misturarão em sua percepção. (DAVIS E OLIVEIRA, 1990, p. 39).

O estágio operatório caracteriza-se pela capacidade de reversibilidade, a criança já consegue desvincular-se do pensamento centrado em si e do mundo criado pela sua imaginação e consegue, portanto, descentrar-se um pouco mais. Esse movimento de descentralização se dará de modo gradual.

O pensamento passa a ser mais pautado no raciocínio e menos na percepção. Porém, a criança precisa do concreto para direcionar suas operações cognitivas.

O último estágio apresentado por Piaget é denominado operatório formal e se inicia por volta dos doze anos. Nesse período, o adolescente compreende e trabalha com conceitos abstratos que exigem lógica de pensamento, sem se basear em objetos concretos.

A criança no operatório formal pode pensar de modo lógico e correto mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com o real. Já a criança no operatório concreto não: ela se desequilibra e falseia no raciocínio porque é prisioneira da realidade concreta. (DAVIS E OLIVEIRA, 1990, p. 45).

O adolescente passa então, a trabalhar com hipóteses, com as possibilidades, com uma realidade possível e não, necessariamente, concreta. Há então, a construção do raciocínio hipotético- dedutivo. Portanto, nesse estágio a criança atinge um alto grau de complexidade cognitiva.

Nesse sentido, para Piaget as etapas do desenvolvimento se dão mediante as transformações radicais de esquemas cognitivos anteriores e busca-se o equilíbrio pelo movimento de assimilação e acomodação. O indivíduo é considerado como um ser em constante desenvolvimento que passa por fases de maturação, as quais o levam a processos de maior abstração ou ao desenvolvimento de complexas estruturas.

É importante citar que para Piaget, as idades estipuladas para cada fase também podem ser flexíveis, dado que, por exemplo, crianças que recebem um estímulo maior podem vivenciá-las um pouco mais cedo. Porém, inseridas socialmente, as crianças passam por tais etapas de desenvolvimento para chegarem à lógica formal, seja mais precocemente, na idade estipulada ou mais tardiamente.

Apresentados os conceitos centrais da teoria construtivista de aprendizagem, passamos a algumas reflexões sobre as relações entre ela e os pressupostos enunciativos por nós assumidos.

## **5.2 A TOPE E OS PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS**

Os pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, na qual nos pautamos, vão ao encontro dos fundamentos teóricos da concepção construtivista de aprendizagem. Para ambas, o conhecimento se dá mediante a ativa relação do sujeito com o meio ambiente ou pelas relações psicossociais.

Para a concepção enunciativa, pela atividade de linguagem, o sujeito realiza um complexo processo cognitivo que se ajusta na relação com o outro. Portanto, vivencia constantes desequilíbrios e equilibrações que o levam à modificação de suas estruturas cognitivas e, assim, ao desenvolvimento. “A linguagem seria, no homem, uma sofisticação de mecanismos biológicos de equilíbrio existentes em todo ser vivo. Falamos muito mais para nos equilibrar do que para nos comunicar” (REZENDE, 2009, p. 15).

Considerando toda a importância da atividade de linguagem, conclui-se que o ensino da língua portuguesa deva ter por foco o trabalho com a produção textual, seja ela escrita ou oral. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar muito enriquecedor, porque possibilita o contato entre diferentes pessoas e, mais do que isso, entre diferentes modos de viver, de entender o mundo, de se entender, de se expressar o que ganha forma pela diversidade de expressões linguísticas.

A observação da variedade de experiências de vida e de expressão leva à articulação entre o empírico e o formal, as formas linguísticas empregadas dão contorno às experiências de vida e expressões linguísticas do sujeito ou ao empírico.

Segundo Rezende (2008),

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular o que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística. (REZENDE, 2008, p.102)

Portanto, a atividade epilinguística tida como a própria atividade de linguagem, enquanto um movimento reflexivo pelo qual se busca a significação, mostra-se essencial. Quanto há um desencontro interpretativo ocorre um desequilíbrio para o qual o leitor ou interlocutor busca um caminho de interpretação ou a equilibração. São esses sucessivos movimentos que possibilitam a transformação dos esquemas cognitivos que refinam o processo de leitura e escrita. É preciso, portanto, que se pense o próprio modo de pensar, o que implica nos movimentos de centralização, relacionados à própria identidade e ao conhecimento de si, e de descentralização o que implica nas relações com o outro, no ato de conseguir colocar-se no papel do outro. “A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permitem que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico.” (REZENDE, 2002, p.97)



As reescritas que utilizamos em nosso corpus de análise, escritas produzidas por alunos na faixa de sete a dez anos, nos levaram a observar a utilização repetitiva dos termos *ele(s)* e *ela(s)* enquanto recursos coesivos, repetição que pode ser considerada como uma marca de oralidade que faz com que o texto perca os atributos necessários a um texto escrito. Pautados na TOPE, por meio de nossas análises, verificamos que tal utilização, associada à construção do enunciado como um todo, pode evidenciar o caráter indeterminado e ambíguo da linguagem. Ainda que o leitor consiga, ao longo do texto, investir a escrita de significação e escolher um caminho de leitura, há a abertura para diferentes possibilidades de entendimento.

Nesse sentido, se pensarmos que tais textos foram escritos por alunos que tem de sete a dez anos, podemos associar tais escritas aos estágios abordados por Piaget. Segundo o autor, as crianças evoluem de uma lógica infantil para a lógica adulta por meio de sucessivas etapas de assimilação e acomodação e, portanto, pelos mecanismos de equilíbrio e adaptação. Pela idade dos alunos produtores das reescritas, segundo a abordagem construtivista, as crianças estariam vivenciando o período das operações concretas, o que nos faz pensar que os alunos não apresentam ainda uma capacidade de abstração dedutiva- hipotética. Eles ainda precisam de contextos e demonstrações concretas para direcionar o raciocínio.

Soma-se a essa característica, o fato de que os contextos de interação vivenciados pelas crianças são, normalmente, os cotidianos, em que se faz uso da língua em situações imediatas de interação e nos quais se utilizam os recursos orais. Os pequenos tendem a escrever pautados em tais contextos porque os vivenciam e as produções apresentadas parecem demonstrar que eles ainda não sustentam um cenário hipotético em que não tem diante de si um interlocutor, no momento imediato de sua escrita. Assim, trechos que podem ser ambíguos para o leitor, como no caso dos que apresentamos nas análises, são muito claros para o aluno que escreveu, porque é como se ele estivesse estabelecendo com o leitor a mesma relação de quando interage com o interlocutor pessoalmente, momento em que pode fazer uso de todos os recursos que essa interação imediata possibilita. A escrita não é vista pelo aluno pequeno como uma representação linguística que precisa ser utilizada de modo diferente da vivenciada em contextos imediatos de interação, que ela precisa de uma precisão maior para que a interpretação se dê de modo mais determinado.

Quando se escreve não se tem diante de si um interlocutor que pode a qualquer momento fazer questionamentos quanto ao que está sendo dito. Portanto, é preciso que se conquiste, por meio dos recursos linguísticos, uma determinação maior do dizer, o que facilita o processo de construção de significação.

Nesse sentido, o trabalho com a construção de paráfrases mostra-se interessante porque possibilita a constatação de que de uma mesma invariância possibilita diferentes construções. Essas construções diferenciam-se pelas marcas modais, aspectuais, temporais e pelo próprio modo de construção, mas apresentam uma “gênese comum”. O que significa que para uma mesma invariância, pode haver construções mais próximas da língua escrita e outras mais próximas da língua oral.

Quando se trabalha com construções parafrásticas, a partir dos pressupostos enunciativos, não se está dizendo que uma é melhor do que a outra ou que as que apresentam mais traços de oralidade devam ser tidas como inadequadas, mas que quanto mais o enunciado for refinado, em termos de determinação do dizer que se dá pelo conjunto de marcas utilizadas na construção do enunciado, mais precisa será a leitura ou a interpretação e que se adequará mais as necessidades de interlocução estabelecidas a partir de um texto escrito.

Segundo Franchi (2006),

Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis. (FRANCHI, 2006, p.30).

Desse modo, entendemos que a atividade de escrita é uma construção gradativa do aluno. A sustentação de um cenário em que não se tem o interlocutor no momento imediato da produção textual e a capacidade de colocar-se como o sujeito que escreve, mas também de imaginar-se como o outro, aquele que recebe e lê o texto, posteriormente à produção textual, é uma conquista que se obtém gradualmente. Conquista que se obtém pelo esforço e desenvolvimento do aluno, mas também pela reflexão pontual e direcionada acerca dos textos. Quanto a isso, o ensino da língua materna é essencial porque pode propiciar a reflexão sobre as diferentes construções textuais, sobre o texto enquanto uma materialização resultante do trabalho do sujeito e, assim, contribuir para o refinamento da escrita.

Franchi (2006) ressalta a importância de se operar sobre o próprio texto, para que a gramática internalizada, aquela gramática que o autor define como sendo de natureza biológica e psicológica adquirida ao longo dos primeiros anos de vida, se torne uma gramática operatória. Além disso, o autor também cita a importância de se considerar o estágio de desenvolvimento da criança.

Não se pretende, adotando-se essa nova perspectiva, que a gramática interna se torne imediatamente operacional. Seria ignorar o desenvolvimento temporal, rápido, embora, da linguagem. Ao contrário, deve-se diagnosticar em nível de detalhe a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se

encontram para levá-los a ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais, para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa. (FRANCHI, 2006, p. 30).

Dessa forma, a articulação entre linguagem e língua apresenta-se como essencial no ensino e condiz com os ideais construtivistas porque se pauta no movimento, na transformação, na construção contínua do sujeito. Pauta-se no sujeito que busca o equilíbrio por meio da atividade de linguagem, que se constrói por ela, assim como constrói valores acerca do mundo. Pautados em tais fundamentos, acreditamos que o aluno deva ser visto como um ser que se constitui continuamente, o que nos desvincula da ideia de polarização pela qual se pontua a existência de alunos “fortes e fracos”, já que a superação é uma possibilidade real de todos. Superação que não pode ser pensada em termos de comparação entre pessoas diferentes, mas como a superação do aluno em relação a ele mesmo. Todos são capazes de desenvolver-se, de ultrapassar seus limites, de surpreender-se consigo próprio, ainda que em ritmos diferentes.

Sobre o trabalho coesivo nas escolas, Rezende (2009) menciona que os critérios usados em certas avaliações para a questão da coesão e coerência, como no caso do SARESP<sup>31</sup>, sistema de avaliação que citamos no início do nosso trabalho e que nos motivou a pesquisar a utilização dos termos *ele e ela* enquanto recursos coesivos, podem até ter certa validade em avaliações nas quais os alunos têm tempo estipulado e número de linhas delimitado para a produção de um texto, o que as caracterizam como avaliações pontuais. Porém, o ensino que pressupõe um trabalho contínuo não deveria se pautar em tais critérios.

E se outro fosse o mundo de processos avaliativos, não deveriam ser os critérios nem mesmo de processos avaliativos, isso porque uma avaliação educacional seria não deveria ser pontual, mas expandida no tempo e no espaço e vinculada a processos de acompanhamento. Essa argumentação se baseia no fato central de que a superação dos paradoxos ou da contradição ou, ainda, a capacidade de deixá-los emergir na expressão e controlá-los são centrais no processo de escrita original e criativo. Os critérios de coesão e coerência são critérios que deveriam aparecer no amadurecimento da expressão escrita como uma conquista e, mesmo assim, sempre provisória. (Rezende, 2009, p. 30)

Nesse sentido, a avaliação, pelos pressupostos construtivistas e também enunciativos, deve ser vista como formativa por meio da qual ocorre a comparação do aluno em relação a si, ao longo do processo de aprendizagem, e não em comparação a outros alunos porque ao passo em que se pensa que todos devam atingir um mesmo patamar, um ponto de chegada idealizado, caem por terra os pressupostos de heterogeneidade, das diferenças de vida, de

---

<sup>31</sup> Página 11.

experiências, de forma e expressão, de diferentes possibilidades de leitura o que faz com que se perca o que de mais enriquecedor existe na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho foi desenvolvido com o objetivo de pesquisar a coesão textual em narrativas produzidas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, tomamos por referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e abordamos a temática a partir de uma ocorrência linguística que elegemos como objeto de investigação de nossa pesquisa que se trata do emprego recorrente dos termos *ele(s)* e *ela(s)* na produção de texto de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Optamos em focalizar tal aspecto em nossa pesquisa por verificarmos, ao longo do tempo em que lecionamos para as crianças, que tais recursos coesivos são muito usados em narrativas produzidas pelos aprendizes. Nossa inquietação intensificou-se após a aplicação de uma avaliação externa que colocava, nos critérios de correção, que a repetição de termos deveria ser considerada uma inadequação às características da linguagem escrita. Passamos, então, a buscar um novo modo de olhar para a questão e também de trabalhá-la em sala de aula.

Para desenvolvermos o que nos propusemos, optamos em tomar por referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e as análises das produções textuais dos alunos nos mostraram que a utilização dos termos *ele(s)* e *ela(s)*, em muitas delas, associada a toda construção do enunciado, dá margem à diferentes possibilidades de leitura, ainda que pelo movimento próprio da linguagem o leitor opte por um caminho de interpretação e, provavelmente, nem chegue a se dar conta de tais possibilidades. Percebemos, então, que a coesão textual não pode ser vista apenas como uma articulação textual que se dá por meio da retomada de expressões, termos específicos ou mesmo pela sua omissão, mas como resultado da imbricação entre todas as marcas usadas na construção textual, ou melhor, pela articulação léxico-gramatical responsável pela instituição de significados.

Pelos pressupostos teóricos da teoria a qual nos filiamos, não podemos tomar linguagem e língua de modo estanque, assim como o léxico não pode ser pensado isoladamente da gramática. Pela gramática, o léxico se constitui e ocorre a construção de significados, assim o estudo pautado apenas na língua torna-se redutor, à medida que desconsidera a importância do trabalho realizado pelo sujeito.

Desse modo, julgamos que as gramáticas prescritiva e descritiva destituem dos estudos o processo que antecede a materialização do enunciado ou a atividade reflexiva inerente à atividade de linguagem. A primeira trabalha com a língua enquanto um sistema que deve pautar-se nas regras e normas para o bem falar e a segunda analisa como ocorre o

funcionamento do sistema, enquanto uma cadeia de elementos relacionados de modo sintagmático e paradigmático.

Léxico e gramática, portanto, são vistos de modo desarticulado: léxico enquanto as unidades para as quais se tem significados preestabelecidos e gramática como um modo de ordenar e relacionar tais unidades. Verificamos, também, que a escola, normalmente, pauta-se em tais pressupostos para o trabalho com a coesão. As atividades mais usadas são aquelas em que se pede para que sejam feitas substituições para os termos repetidos sem que se pense nas nuances discursivas que tal troca pode trazer ao texto, tais trocas são efetuadas como um modo de destituir do texto características que o “enfeiem”, que o deixem com “defeito”, distanciando-o dos parâmetros da língua escrita e mais do que isso, sem que se pense no processo cognitivo que antecedeu a representação linguística analisada ou sem o processo de reflexão e interpretação acerca dos arranjos linguísticos.

Pautados no fato de que léxico e gramática não devem ser tomados de modo desarticulado, assim como linguagem e língua, optamos em nos pautar em uma gramática operatória, gramática que não se atém, propriamente, ao produto, mas ao processo de produção. O produto ou os arranjos linguísticos vistos como uma maneira de apreender o complexo processo da atividade de linguagem, que se dá pela representação mental, referência linguística e regulação intersubjetiva.

Pelos pressupostos teóricos no qual nos embasamos, ressaltamos que os alunos devem ter contato com os mais variados modos de construção e observá-los de forma reflexiva, o que implica considerar os diferentes modos de representação linguística. Isso significa que o ensino de língua portuguesa tem por foco, ou deveria ter, o trabalho com os mais variados textos, sejam eles orais ou escritos. Porém, tais arranjos não são vistos apenas de modo sistêmico, mas como produto de um complexo processo de linguagem.

Também abordamos, em nosso trabalho, que os pequenos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não têm o domínio e a percepção relacionados às características inerentes ao texto escrito. Além disso, e até mesmo por isso, têm dificuldade em sustentar um cenário no qual não há um interlocutor no momento da materialização linguística.

Nesse sentido, o ensino pode e deve colaborar para o desenvolvimento dessa lógica abstrata que proporcionará ao aluno uma descentralização importante ao processo de produção textual e o trabalho parafrástico mostra-se como um interessante modo de pensar sobre a variedade linguística. Uma mesma invariância sustenta tanto as construções mais próximas dos padrões escritos quanto as que se aproximem mais da língua oral. Isso leva-nos

a pensar que os mecanismos que sustentam tais construções estabelecem entre si um ponto em comum, um lugar em que se encontram: a invariância linguística.

Portanto, quando se toma o texto do aluno como uma materialização que apresenta rastros da atividade de linguagem, olha-se para ele de modo a ver o trabalho de um sujeito que se constrói por meio da linguagem, o que implica enxergar o texto como algo que vai muito além da sua materialização, das unidades que se ligam e compõem um todo semântico. É tratá-lo de modo mais respeitoso, considerando que o refinamento discursivo se faz necessário, mas não deixando de considerar o esforço depreendido para sua construção. Também entende-se que a materialização linguística reflete marcas de um processo percorrido por um sujeito pensante, que faz uso de um sistema de representação para apresentar um modo de dialogar com o outro e com o mundo, assim como de se construir e de construir o outro.

Gostaria, nesse momento, de quebrar os protocolos do discurso científico e de me colocar em primeira pessoa para falar sobre a influência dessa pesquisa para minha construção pessoal e profissional. Saio dessa etapa de estudos de modo diferente de quando o iniciei, ainda quando retomei com a Professora Marília Blundi Onofre os estudos da TOPE, embora tenha passado, rapidamente, pelo processo de iniciação científica ainda na graduação. Foi nesse movimento de retomada que passei a buscar uma compreensão mais aprofundada dos pressupostos da teoria enunciativa. Minha pesquisa retrata a busca de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela compreensão mais aprofundada acerca das construções textuais realizadas por seus alunos.

Ao longo do meu trabalho de pesquisa, encontrei citações e exemplos com os quais me identifiquei muito. Um trecho deles está presente na tese de doutorado da professora Marília Blundi Onofre (2003),

(...) verificamos que o professor embora reconheça que o objetivo do ensino de língua deva ser *oferecer aos alunos mecanismos linguísticos para que esses sejam capazes de estabelecer a interação como o OUTRO e com o MUNDO*, ele, na verdade não internalizou essa concepção faltando-lhe, desse modo, não só a prática, mas, mais ainda, a teoria em que tal concepção se apoia. Culpa do professor? Essa questão é complexa e não pode ser entendida somente como uma limitação do professor. Ela é o reflexo do emaranhado que aqueles que se dedicam à pesquisa linguística voltada para o ensino de língua apresentam aos professores. Esses, quando alunos de graduação, deparam-se com diferentes abordagens linguísticas que vão se somando em uma “colcha de retalhos”. Como alunos, dificilmente, poderão discernir entre as concepções linguísticas e fazer escolhas. E essa situação não se resolve quando esse aluno passa a atuar como professor, apoiando-se nesse “colcha de retalhos” traduzida nos manuais didáticos adotados pelas escolas, em que aparecem acopladas diferentes metodologias, entre as quais se impõem o modelo tradicional de análise linguística, dada a segurança que oferece. (ONOFRE, 2003, p.145)

Durante muito tempo, senti-me exatamente assim, sabia que o caminho era o trabalho com o texto, mas me sentia perdida quanto ao modo de direcionar esse trabalho e acabava fazendo uso do que achava mais interessante em manuais, livros didáticos, apostilas de cursos de formação e capacitação docente. Portanto, tinha uma prática embasada em concepções fragmentadas com as quais tive contato na graduação em Letras e nos cursos de formação oferecidos pela Rede Municipal de São Carlos, concepções sobre as quais eu não saberia falar com profundidade de modo teórico.

Ao término dessa etapa de pesquisa, acredito que a minha grande mudança consistiu em entender que teoria e prática não podem ser desvinculadas, como, aliás, se costuma ouvir “*teoria é uma coisa, prática é outra*”. Toda prática fundamenta-se em uma teoria e quando se tem consciência teórica o trabalho torna-se mais verdadeiro. O professor com essa consciência entrega-se mais, envolve-se porque acredita e sabe dizer o que está fazendo e o porquê o faz.

Desse modo, posso afirmar que o estudo da teoria enunciativa proposta por Culioli me ajudou a superar a desarticulação entre teoria e prática, pela possível relação que se pode estabelecer entre esse quadro teórico e o ensino-aprendizagem de língua, ainda que eu reconheça que há muito a desvendar sobre a teoria.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores. 2005.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes. 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. V.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação*. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Maria Ermantina Galvão G. Pereira (Trad.). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, L. K. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMPOS, M.H.C.; XAVIER, M.F. *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa. Universidade Aberta, 1991.

CEGALLA, D. P. *A Novíssima Gramática de Língua Portuguesa*. – 35. ed.- São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1992

CUNHA C. & CINTRA, L.F.L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. – 3.ed. –Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CULIOLI, A. *Recherches en linguistique: théorie des opérations énonciatives*. Paris: Paris VII, 1976.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999, v.2.

\_\_\_\_\_. Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999b, v.3.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z.M.R. *Psicologia na Educação*. São Paulo. Cortez. 1994.

FAVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE; CENP, 1988.

FRANCHI, C. com Esmeralda Vailati Negrão. & Ana Lúcia Müller. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo : Parábola Editorial, 2006

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Press Universitaires de France, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Paráfrase linguística- equivalência, sinonímia ou reformulação?*-Trad. João Wanderley Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos. 1985.

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

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo. Editora Nacional/EDUSP. 1979.

NEVES, M.H.M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo. HUCITEC. Editora Universidade de Brasília. 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. Alfa. São Paulo, 38 :109 a 127, 1994.

\_\_\_\_\_. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCHETTI. E. C. L, *A oralidade e a aquisição lexical nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Iniciação Científica. São Carlos. UFSCar. 2007

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. *A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*.- 2. ed.- Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E.A.Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R.. *Cohesion in English*. Longman Pub Group | 1976

ONOFRE, M.B. *Gramática & Produção / interpretação de texto no ensino de língua. Estudos linguísticos*. São Paulo, v. XXVIII, P.577-83, 1999.

\_\_\_\_\_. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”*. 2003. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara –SP.

\_\_\_\_\_. *Sobre o sentido e a referência por Frege: um exercício de leitura*. Revista Brasileira de Letras. Vol.5, nº01, p. 67 -74. 2008.

ONOFRE, M.B. & REZENDE, L.M. (Orgs.) *Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

REZENDE, L.M. *Léxico e gramática: uma aproximação de problemas linguísticos com educacionais*. v.1. Tese de Livre Docência. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna*. Revista de Estudos Linguísticos (GEL). São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudos gramaticais : gramática e ensino de língua*. Araraquara: UNESP, 1989.

\_\_\_\_\_. *Nominalização e valores referenciais*. Revista de Estudos Linguísticos. São Paulo, 2007.

REZENDE, L.M. & ONOFRE, M.B.(Orgs.) *Linguagem e Línguas Naturais – Diversidade Experiencial e Linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. *Revista do GEL*, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008

*Revista Nova Escola. Edição Especial Prova Brasil*. Agosto, 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/prova-brasil-5o-ano-coerencia-coesao-processamento-texto-510812.shtml>> *acesado em 20 de fevereiro de 2011*.

SARESP 2009-SSP/SP. *Parâmetros para Avaliação Educacional*. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br-link SARESP 200](http://www.educacao.sp.gov.br-link%20SARESP%20)> acesso em 14 de março de 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antonio Chelini, José Paulo e Izidoro Blikstein. 3.ed. São Paulo. Cultrix, 1971.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1o e 2o Graus*. São Paulo: Cortez, 3a ed. 1995.

VOGUÉ, Sara de. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*/ Sara de Vogué, Jean- Jacques Franckel, Denis Paillard: organização de textos e de tradução, Márcia Romero, Milenne Biasotto- Holmo: posfácio Valdir do Nascimento Flores. – São Paulo: Contexto, 2011.