



LETÍCIA SILVA RIBEIRO

**COESÃO REFERENCIAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

LAVRAS – MG

2020

LETÍCIA SILVA RIBEIRO

**COESÃO REFERENCIAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Graduação em Letras –
Português/ Inglês e suas licenciaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr.Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS – MG
2020

LETÍCIA SILVA RIBEIRO

**COESÃO REFERENCIAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA
REFERENTIAL COHESION AND LINGUISTIC ANALYSIS: REFLECTIONS ON
PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Graduação em Letras –
Português/ Inglês e suas licenciaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Dr(a). Mauriceia Silva de Paula Vieira

Dr(a). Helena Maria Ferreira

Dr(a). Daniela Jakubaszko

Dr(a). Mauriceia Silva de Paula Vieira

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

“A função social do conhecimento é resgatada – no caso do Português – se com ele, através dele compreendemos o mundo, expressamos nossa compreensão e buscamos modos de intervir sobre ele, transformando-o.”

LíviaSuassuna

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de formação no curso de Letras, pude contar com imenso apoio e incentivo de pessoas que posso dizer que me conduziram até aqui. Diante das dificuldades e crises, encontrei forças para continuar e conseguir chegar até a reta final.

Pude contar com a ajuda de inúmeras pessoas, mas me sinto no dever de destacar algumas.

Meu filho, que foi gerado enquanto eu frequentava as aulas, que muitas vezes foi comigo a elas, e que é minha inspiração e motivo para seguir.

Aos meus pais, por todo o suporte e incentivo para ingressar numa universidade a quilômetros de distância de casa, mas que por saberem que esse era o meu maior sonho, nunca mediram esforços para que eu pudesse conseguir.

Aos meus avós, Pedro e Delma, que durante quatro anos foram extremamente receptivos e cuidaram de mim com todo afeto, parte de tudo isso eu devo a eles.

As minhas amigas, Lara, Maria, Beatriz e Camilla, que desde o primeiro dia da universidade traçaram esse caminho junto a mim seguraram inúmeras barras comigo que sozinha eu não conseguiria.

Aos meus tios, Rodrigo e Tatiana, que tanto confiaram no meu potencial e sempre me instruíram pelo melhor caminho.

A minha orientadora, Profa. Dr. Mauriceia, pela orientação, pelos ensinamentos e pela paciência na elaboração desse trabalho.

Por fim, gratidão a todos que me ajudaram e compartilharam desse sonho comigo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explorar, através de uma perspectiva da análise linguística/semiótica, o ensino de língua portuguesa acerca do tema coesão referencial, sugerindo, mediante comentários e reflexões, possíveis abordagens dessa temática na sala de aula. O ensino de línguas pautado na gramática tradicional tem raízes antigas, mas, atualmente, a partir de novos estudos desenvolvidos, tem dado lugar a uma abordagem funcional da língua, que contribuem melhor para que os alunos desenvolvam as competências almejadas pelo ensino. Os próprios documentos oficiais que trazem diretrizes para o ensino da língua consideram a perspectiva da análise linguística, reafirmando a necessidade de se promover uma mudança nas metodologias que abordam a língua a partir da perspectiva descritiva, em que fatores da língua em uso são desconsiderados ou pouco elaborados. As reflexões realizadas são baseadas nas contribuições de autores como Antunes (2012) e Mendonça (2006) a fim de demonstrar como a abordagem da Análise Linguística pode contribuir positivamente no ensino de língua portuguesa. Nas páginas da *web* Folha de São Paulo, revista Superinteressante e Facebook do autor Armandinho foi constituído um corpus com textos que circulam socialmente, mais especificamente reportagens, tirinhas e comentários do leitor, para explorar como a coesão referencial acontece e, a partir disso, refletir sobre como pode ser trabalhada em sala de aula. Este trabalho se justifica uma vez que busca contribuir para o processo de formação de professores e para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma discussão pautada em documentos oficiais como a BNCC.

Palavras chave: Análise Linguística, Coesão Referencial, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This paper aims to explore, through a perspective of linguistic / semiotic analysis, the teaching of Portuguese language on the theme of referential cohesion, suggesting, through comments and reflections, possible approaches to this theme in the classroom. The teaching of languages based on traditional grammar has old roots, but, nowadays, based on new studies developed, it has given way to a functional approach to language, which contribute better for students to develop the skills desired by teaching. The official documents that provide guidelines for the teaching of the language consider the perspective of linguistic analysis, reaffirming the need to promote a change in methodologies that address the language from the descriptive perspective, in which factors of the language in use are disregarded or little considered. elaborated. The reflections made are based on the contributions of authors such as Antunes (2012) Mendonça (2006) in order to demonstrate how the Linguistic Analysis approach can positively contribute to the teaching of Portuguese. On the web pages of Folha de São Paulo, Superinteressante magazine and Facebook by the author Armandinho, a corpus was created with texts that circulate socially, more specifically reports, strips and reader comments, to explore how referential cohesion happens and, from there, reflect about how it can be worked out in the classroom. This work is justified since it seeks to contribute to the process of teacher training and teaching LP, based on a discussion based on official documents such as the BNCC.

Keywords: Linguistic Analysis, Referential Cohesion, Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CONHECIMENTOS GRAMATICAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	10
3. A COESÃO REFERENCIAL E A BNCC: BASES PARA O TRABALHO DOCENTE ..	18
3.1 A coesão por meio da reiteração	19
3.2 A coesão por meio da associação	19
3.3 A coesão pela relação de conexão	19
4. ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E COESÃO REFERENCIAL: POTENCIALIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE	21
4.1 A coesão textual no gênero reportagem.....	22
4.2. A coesão textual no gênero carta do leitor.....	24
4.3. A coesão textual no gênero tirinha: análise linguística/semiótica	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
6. REFERENCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se questiona sobre o ensino de gramática voltado apenas para uma análise metalinguística, em que os alunos aprendem nomenclaturas complexas que não auxiliam na ampliação das habilidades de utilização dos recursos linguísticos, de modo a favorecer a leitura e a produção de textos. Alinhado às propostas dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018), o ensino de Língua Portuguesa deve abranger, além das abordagens prescritiva e descritiva, a abordagem produtiva, que compreende a língua enquanto seu funcionamento, como ela acontece, e não apenas analisa e considera enunciados idealizados e fixos, pouco relacionados a um contexto.

A partir dessas considerações, esse trabalho tematiza o ensino de Língua Portuguesa articulado à análise linguística/semiótica e pautado na produção, circulação e recepção dos gêneros textuais que circulam socialmente. De forma mais específica, analisa os recursos e os procedimentos linguísticos responsáveis por estabelecer relações coesivas entre as partes do texto com o objetivo de refletir, por meio de uma perspectiva da análise linguística/semiótica, sobre o ensino de língua portuguesa e as possibilidades para o trabalho docente com o tema coesão referencial, a partir de gêneros como a tirinha, a notícia e a carta do leitor. Tal recorte se justifica pois o tema coesão textual encontra-se presente em várias passagens da BNCC em que são elencadas habilidades a serem alcançadas pelos alunos nas diferentes etapas do ensino fundamental e médio, com vistas a desenvolver as práticas de linguagem.

Isso posto, vale ressaltar que analisar como a coesão acontece e como pode ser explorada enquanto conteúdo para as aulas de Língua Portuguesa é relevante, pois esse recurso é um meio que permite produzir efeitos de sentido e é essencial para que os textos sejam compreendidos, o que auxilia na ampliação da capacidade de leitura e escrita dos alunos, objetivo central do ensino de língua portuguesa. Além disso, contribui para as discussões teóricas sobre a língua, demonstrando como ela se organiza e como pode ser entendida de forma que contribua para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela pesquisa exploratória, alicerçada em uma metodologia qualitativa e descritiva. O quadro teórico foi elaborado a partir de autores como Teixeira (2011), Franchi (2006), Mendonça (2006), Antunes (2012), entre outros, que traçam comparativos entre o ensino de Gramática Tradicional(doravante GT) e prática de Análise Linguística (doravante AL), na perspectiva da língua em uso, de maneira reflexiva.

Defende-se que a prática de Análise Linguística pode ser mais eficaz no ensino, para ampliar a capacidade de uso dos diferentes recursos da língua materna pelos alunos, no processo de leitura e de produção textual.

Este texto organiza-se em três partes. A primeira, intitulada *Conhecimentos Gramaticais e Análise Linguística/Semiótica*, discute os pressupostos teóricos que levaram o ensino de língua portuguesa, mais especificamente de Gramática, a se estabelecerem no nível da Análise Linguística/semiótica. Além disso, retoma pontos em que os documentos oficiais reafirmam a importância de o ensino ser pautado na perspectiva do uso da língua. A segunda parte, *A coesão textual e a BNCC*, aborda o conceito de coesão referencial, bem como as relações coesivas, os recursos e procedimentos necessários à construção de uma rede de relações no texto, a partir de autores como Antunes e Koch. A terceira parte, *Análise linguística/semiótica e coesão referencial: potencialidades para o trabalho docente*, discute a coesão referencial nos gêneros reportagem, carta do leitor e tirinhas - foram selecionados textos veiculados em plataformas digitais: o jornal Folha de São Paulo, a revista Superinteressante e a página do Facebook do autor Armandinho - e reflete sobre o ensino de língua portuguesa, considerando que a análise de um gênero textual precisa ir além da dimensão sobre a forma e a função e considerar, também, o estilo de linguagem, isto é, os recursos linguísticos que contribuem para a tessitura textual.

2. CONHECIMENTOS GRAMATICAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

A discussão sobre conhecimentos gramaticais e Análise Linguística é fundamental para compreendermos a relevância do trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula ao abordar o tema coesão textual.

Em “Mas o que é mesmo Gramática?”, Carlos Franchi (2006), apresenta aspectos gerais sobre o conceito de gramática. Em um primeiro momento, o autor discorre que existem duas modalidades do uso da língua: a coloquial, que é associada ao falar vulgar, de uso do povo, e a norma culta, que é relacionada ao belo e correto. Franchi(2006)argumenta, também, que existe um padrão comparativo entre as duas modalidades e que, para alguns, os bons escritores são os que conseguem se expressar pela norma culta. Tal modo de uso da língua, tido como culto, é uma habilidade a ser desenvolvida na escola e, nessa perspectiva, saber gramática é conhecer as normas e falar bem, além de conseguir mobilizar tais conhecimentos para a produção de textos. Para o autor, essa concepção de gramática se enquadra na perspectiva normativa, em que “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidos pelos

especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p. 16).

Essa concepção de gramática normativa, segundo o autor, possui raízes antigas que vêm desde a Gramática de Port-Royal no séc. XVII, quando o bom uso da língua estava ligado à arte de pensar. Nesse mesmo período, os gramáticos da fundação da Academia Francesa fizeram anotações para descrever os diferentes usos da língua e associaram o mau uso ao que era falado pelo maior número de pessoas e o bom uso à elite, o que evidencia que essa concepção de gramática relacionada ao “falar e escrever bem” está ligada às elites.

Embora os gramáticos normativos partam da ideia de que existem diferentes modalidades e dialetos, que dependem de condições como: a região; a idade; o sexo e as questões sociais de quem faz uso da língua, a prescrição das regras idealizadas prevalecem e, conseqüentemente, nessa concepção, existem preconceitos subentendidos que impactam a questão do ensino.

Outra concepção apresentada por Franchi(2006) diz respeito à noção de gramática descritiva, em que

gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (FRANCHI, 2006, p. 22).

O autor acima citado esclarece que embora a gramática descritiva pareça mais neutra que a normativa, em muitos momentos o caráter normativo é introduzido em suas descrições, pois quem descreve pode tomar como não gramaticais expressões utilizadas por quem não tem total domínio da chamada norma culta.

Os estudos linguísticos consideram que nem a gramática normativa e nem a descritiva conseguem contemplar questões ligadas ao ensino da língua. Franchi (2006) apresenta uma terceira concepção de Gramática, segundo a qual “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25). Nesta perspectiva, saber gramática está associado ao processo de amadurecimento do uso da língua. Essa concepção não ignora a variação linguística, mas considera a existência de regras nas modalidades culta e coloquial e visa dar aos alunos acesso a novas possibilidades de produzir sentenças.

Em relação ao ensino, a escola deve, sim, ter como objetivo levar os alunos a conhecerem a chamada modalidade culta da língua, mas, para isso, deve fornecer “condições, instrumentos e atividades” que possibilitem aos aprendizes ter acesso às “formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas” (FRANCHI, 2006, p. 29).

Vale salientar a importância das reflexões sobre o que é gramática, pois as discussões atuais partem do princípio humanista, que considera que todos são dotados de uma faculdade da linguagem, ou seja, capazes de desenvolver a linguagem através das características biológicas que os indivíduos possuem. Assim, torna-se fundamental identificar a realidade em que esses aprendizes estão inseridos para que possam, do ponto de partida linguístico – que é o que eles já sabem –, desenvolver e ampliar os modos de utilização da língua.

Embora nem toda pessoa que faça uso da língua saiba terminologias gramaticais ou classificação gramatical, ela compreende, ainda que de maneira inconsciente, as regras comuns de uso para que o que se diga/escreva faça sentido, em outros termos, todo falante sabe usar a língua (gem) para interagir. Antunes (2004, p. 87) esclarece o que são regras de uso da gramática e o que são “questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades linguísticas”. As regras de uso da gramática dizem respeito à forma como se deve usar a língua, as possíveis combinações linguísticas para produzir efeitos de sentido. Trata-se das regularidades do sistema linguístico. Em contrapartida não são regras de uso os saberes relacionados, por exemplo, aos nomes dos tipos de pronome ou a classificação de cada oração, ou seja, o uso de uma metalinguagem para se referir às categorias gramaticais.

Para exemplificar, é interessante analisar sobre o que, muitas vezes acontece em sala de aula. Ao privilegiar o trabalho com as regras de uso da língua, o professor promove um ensino que capacita o aluno a desenvolver uma reflexão desses usos e dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos e deixa em segundo plano uma análise metalinguística, de categorização. Assim, o professor, ao abordar pronome em sala de aula, pode trabalhar na perspectiva da GT, ressaltando os tipos de pronome, localizando-os e classificando-os, sendo assim, uma abordagem que privilegia o uso de uma metalinguagem. Entretanto, em uma perspectiva de uso da língua, seria mais adequado trabalhar com o pronome como um elemento de coesão dentro da estrutura do texto, de modo que o aluno perceba os nós coesivos no texto e a relevância desses elementos para a construção da tessitura textual. Portanto, a preocupação do ensino deve ser no sentido de para que servem as palavras e não só na identificação delas dentro de categorias.

Segundo Antunes (2003), quando a escola privilegia o estudo das regras fora do contexto de uso, falta tempo para o ensino das regras de uso de fato. O aluno já possui

competência para utilizar a língua, esse saber pode ser melhorado e ampliado, o que não ocorrerá se ele apenas decorar nomenclaturas. É fato que o conhecimento gramatical ajuda no processo de interação, mas só isso não é o suficiente para atingir o objetivo do ensino de língua, que é ampliar a capacidade comunicativa do aluno.

Considerar apenas o que está descrito pela gramática tradicional como correto implica numa série de questões que envolvem, entre outras problemáticas, o preconceito linguístico. Uma forma linguística não é melhor que a outra senão enquadrada em determinado panorama social, portanto, ela deve ser considerada adequada ou não à situação comunicativa. Nesse sentido, o ensino e a reflexão sobre os usos da língua são responsáveis por romper o estigma de que apenas a língua falada pelos considerados letrados é a correta.

Pensarem uma gramática da língua apenas em seu caráter normativo é excluir a gramática (conjunto sistematizado) da forma onde se realiza, que é na língua. Além disso, a língua em uso não atende a todo momento aos padrões descritos na GT, como elucida Antunes (2003, p.91)“Uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares.”

Ainda em relação ao ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que o ensino da língua deve estar pautado na reflexão e uso da língua e acrescentam que:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos. (BRASIL, 1998a., p.60)

Além disso, o documento, acima citado, destaca que o ensino de Língua Portuguesa tem a finalidade de ajudar no desenvolvimento da expressão discursiva do aprendiz, relacionada às práticas sociais existentes na sociedade, pois “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias” (BRASIL, 1998, p. 22). Para alcançar tal propósito, o documento propõe a organização do ensino por meio dos gêneros, já que cada gênero contém especificidades que se adequam às situações de comunicação existentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram, ainda, que a reflexão sobre a língua, a partir dos gêneros textuais, “é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e

interpretar textos.” (BRASIL, 1998, p. 30). Percebe-se que, mesmo sendo um documento de 1998, ele já trazia discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, enfatizando a necessidade de mudança no padrão de ensino tradicional, para que os objetivos de aprendizagem fossem, de fato, atingidos e passasse de apenas memorização de nomenclaturas utilizadas. Assim, o documento propõe que se reflita sobre a questão: para que e como ensinar gramática? Tais reflexões devem partir da ideia de que o objetivo central do ensino da Língua Portuguesa é ampliar a capacidade de uso da linguagem, sempre utilizando gêneros textuais, já que por meio disso:

Os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1996, p.35)

Outro documento orientador relevante para a área da educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende que a forma de trabalhar com a língua na sala de aula deve se ancorar na ideia de que a linguagem deve ser ancorada às práticas sociais em que estão inseridas, além de abordar que os estudos linguísticos devem partir da unidade do texto, como afirma o trecho:

A proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Dessa forma, a BNCC deixa claro que o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e reflexão sobre a língua devem partir da possibilidade de atuação dos alunos nos diferentes campos de atividade humana e que essa interação ocorre por intermédio do texto. Além disso, o documento faz referência ao dever de construção de alunos cidadãos que sejam capazes de intervir e participar de forma crítica da realidade a qual pertencem, através do conhecimento desenvolvido na escola. Demonstra, ainda, a importância de não trabalhar com itens soltos ou desconexos nas aulas de Língua Portuguesa, como afirma o trecho: “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a textos que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2017, p.67)

As discussões empreendidas por estudiosos como Franchi(2006), Antunes(2005), entre outros, trouxeram uma nova maneira de se pensar sobre o ensino-aprendizagem da língua e os documentos oficiais pautam as diretrizes priorizando o uso e a reflexão. Neste cenário, surge o termo Análise Linguística(AL), para “denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). A nova maneira de pensar o ensino sofreu alterações e acréscimos ao longo dos anos, mas ainda se baseia no conceito, defendido a princípio por João Wanderley Geraldi em: Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa (1981), que sugeria que as aulas articulassem três práticas: a leitura, produção de texto e análise linguística, que teria entre outras características a função de ampliar a “capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico” Suassuna (2012, p. 11), mudando o foco do ensino de textos tidos como bem escritos para textos dos próprios alunos.

Como Suassuna (2012, p.13) discute em seu texto, o ensino embasado na Análise Linguística não exclui a gramática, como às vezes colocado, a expressão prática de análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, já que não é possível refletir sobre a língua sem os conhecimentos gramáticos, o que muda é o objetivo do ensino, que não é apenas decorar as terminologias, mas desenvolver a capacidade de compreender os fenômenos linguísticos e utilizá-los nas diversas situações de comunicação.

Sendo assim, a AL se mostra como uma alternativa as práticas tradicionais, que funcionam sob a prática de memorização e repetição de nomenclaturas, que muitas vezes os alunos não entendem. Possibilita, ainda, a compreensão de que a língua constitui-se como uma atividade sociodiscursiva, em que a situação de comunicação é que demanda quais recursos gramaticais devem ser mobilizados para atingir o sentido desejado. Outro aspecto relacionado à Análise Linguística é a possibilidade de “levar os alunos a operar com a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.” (Franchi, 2012, p.15).

A fim de sintetizar uma comparação entre a análise linguística e o ensino gramatical, Mendonça(2009, p, 207)apresenta o seguinte quadro:

QUADRO 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Como se percebe, a Análise Linguística está baseada em uma perspectiva interacional da língua e da linguagem. Portanto, o trabalho com a língua deve estar articulado aos textos que circulam socialmente e aos usos linguísticos. O quadro possibilita compreender os pontos onde o ensino com base na AL se diverge do que privilegia a gramática tradicional, como, por exemplo, a preferência por exercícios de identificação e classificação e não de atividades que refletem sobre e a língua e seu funcionamento, como defende a AL. As diferenças expostas no quadro, em suma, demonstram como o ensino da prática de Análise Linguística permite contemplar a língua em sua totalidade, desde aspectos da norma culta até mesmo da língua em uso.

Ao tratar sobre o ensino da língua a partir do uso e da reflexão, a BNCC apresenta o eixo da Análise Linguística/Semiótica, cujo foco é a análise dos recursos linguísticos verbais e não verbais, ligadas aos gêneros textuais, e suas condições e especificidades de produção. O

documento frisa a importância da reflexão sobre os textos lidos e produzidos, no sentido de que o aluno saiba atuar da melhor maneira como usuário da língua. Como é exposto na BNCC esse uso competente “provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses.” (BRASIL, 2017, p. 80).

Para a BNCC (2017, p.80), a análise linguística e semiótica, diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, e suas formas de composição dos textos, que dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.

Nessa perspectiva, o trabalho com a coesão textual permite que o aluno observe como as classes de palavras, por exemplo, os pronomes, são utilizados na hora de construir um texto, que reflita sobre os efeitos de sentido e desenvolva habilidades de leitura e de produção textual. Além disso, é preciso, no texto em que várias semioses estão presentes, considerar não só a escrita, mas também os demais recursos, conforme orienta BNCC:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2017, p.80)

Assim, a análise linguística/semiótica, para além dos recursos verbais, deve considerar que os elementos paralinguísticos, como cores, por exemplo, também são relevantes na constituição dos textos. Complementando o exposto, o documento argumenta que:

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. (BRASIL, 2017, p.77)

Dessa forma, pode-se constatar que a reflexão sobre os usos dos vários recursos presentes nos textos (verbais e não verbais) precisa, estar articulada às práticas de leitura e produção de textos. Para fins de comprovação da importância da coesão textual no ensino de Língua Portuguesa, é necessário compreender o tema e como ele é tratado na BNCC.

3. A COESÃO REFERENCIAL E A BNCC: BASES PARA O TRABALHO DOCENTE

Segundo Antunes (2005, p. 46), o que se fala “vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas as outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro. O que é dito num ponto se liga ao que foi dito noutro ponto”. Assim, ao utilizar elementos que assegurem o entrelaçamento entre as partes do texto, o produtor/autor estabelece a coesão, processo de articulação das expressões que garante a continuidade do texto e que auxilia o leitor não só no processo de compreender a orientação argumentativa de um texto, mas também a perceber o texto como uma unidade.

Assim, a escolha lexical é fundamental para a construção de sentido do texto e para que o autor/produtor do texto alcance seus objetivos comunicativos. Para Antunes (2005, p. 47) “temos algo a fazer dizendo e, então, escolhemos as palavras que nos parecem adequadas”, é por isso que a coesão não se limita apenas à superfície do texto, mas relaciona-se também na perspectiva semântica. Um texto coeso é aquele em que as partes não estão fragmentadas, mas unidas entre si, de modo que um elemento esteja atado a outro e para que esse efeito aconteça existem recursos gramaticais que podem ser explorados.

Koch (2010) destaca que a coesão está dividida em duas grandes modalidades: a sequencial e a referencial. A sequencial diz respeito aos “procedimentos linguísticos por meio dos quais estabelecem entre segmentos do texto diversos tipos de relações semânticas e pragmáticas” auxiliando na progressão do texto. Por sua vez, a referencial ocorre quando um elemento faz remissão a outros dentro da enunciação, criando uma espécie de teia, “marcas linguísticas que permitem ir recuperando, no texto, os objetos anteriormente referidos no fluxo textual”. Antunes (2005) elucida que a função da coesão é a de estabelecer a continuidade do texto, assegurando a unidade e a interpretabilidade.

Sobre a coesão referencial é imprescindível destacar que ela está marcada quando um item do texto só fizer sentido quando em referência a outro, ou seja, os significados de ambos se constroem juntamente.

Ainda em relação à coesão, Antunes (2012) propõe que as ligações de natureza semântica que os elos constroem, diferem quanto a forma que estabelecem tais nexos e descreve três relações textuais: reiteração, associação e conexão, definindo que (p. 52) “em qualquer uma das relações persiste a ideia de laço. O que difere é a forma como este laço é conseguido”.

A seguir, são apresentadas as relações de reiteração, associação e conexão, responsáveis por garantir a continuidade de sentido e os procedimentos e recursos presentes na coesão textual.

3.1 A coesão por meio da reiteração

Segundo Antunes (2012, p.52), “a reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados”. Quando a coesão acontece por meio da reiteração, os elementos do texto são retomados, existindo assim um movimento de volta ao item anteriormente já citado que precisa ser expresso como referência novamente. As palavras do texto naturalmente se relacionam e dependem, nesse sentido de reiterar, uma das outras para fazer sentido como um todo, isso acontece com a maioria das palavras de um texto e assim “cada elemento vai dando acesso a outros” explica, Antunes (2012, p.53). Assim, a relação de reiteração ocorre por procedimentos de repetição e de substituição. Enquanto a repetição inclui os recursos da paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita, a substituição pode incluir a substituição de um termo por um pronome, por um advérbio, por um sinônimo, por um hiperônimo ou por uma descrição.

3.2 A coesão por meio da associação

O processo de associação diz respeito ao “tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes” (ANTUNES, 2012, p. 53). Segundo a autora, “todo texto é marcado por uma unidade temática, isto é, pela concentração de um único tema”, essa característica faz com que as palavras utilizadas apresentem certo tipo de ligação, ainda que tênue, entre seus sentidos. Assim, o procedimento básico se estabelecer a coesão por associação diz respeito à seleção lexical, por meio de expressões sinonímias e elementos que indiciam a relação parte-todo.

3.3 A coesão pela relação de conexão

A conexão trata das ligações que são tecidas entre termos, orações e parágrafos. Antunes esclarece que a coesão por conexão se dá pelo “estabelecimento de relações sintático-

semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos” Antunes (2012, p.51) que, na teoria adotada por Koch (2009), e neste trabalho, está inserida no bloco da coesão sequencial.

O quadro a seguir, retirado de Antunes (2012), sintetiza as relações responsáveis pelo estabelecimento da coesão.

QUADRO 2: A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
			1.1.2. Paralelismo		
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática 	
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ¹ por:	<ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada	<ul style="list-style-type: none"> • elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo 	
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções 	

O quadro organiza os processos de coesão de acordo com a forma que as relações, os elos, se estabelecem no texto, na perspectiva semântica. Os procedimentos dizem respeito à maneira como é alcançada a coesão, como, por exemplo, através substituição, já os recursos demonstram como esse processo pode ser feito, como, por exemplo, a substituição lexical ou gramatical.

Em relação ao ensino, a BNCC apresenta várias habilidades a serem desenvolvidas no que diz respeito à coesão textual, como objeto de conhecimento vinculado às práticas de

linguagem e ao eixo da análise linguística/semiótica, conforme mostram os trechos selecionados, a seguir:

(EF67LP25) **Reconhecer** e **utilizar** os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos (BRASIL, 2017, p. 169)

(EF67LP36) **Utilizar**, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2017, p.175)

(EF06LP12) **Utilizar**, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discursos direto e indireto). (BRASIL, 2017, p.173)

(EF07LP12) **Reconhecer** recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (BRASIL, 2017, p.173)

A BNCC prioriza os verbos reconhecer e utilizar os recursos da coesão referencial na leitura e na produção escrita. Assim, a análise linguística/semiótica está relacionada às demais práticas de linguagem. Neste trabalho, o foco diz respeito à coesão referencial. Assim a próxima seção vai trazer reflexões sobre como a coesão referencial acontece nos textos e como o professor pode olhar para esse tema como objeto de ensino. Para isso, foram selecionados textos pertencentes aos gêneros tirinha, reportagem e carta do leitor.

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E COESÃO REFERENCIAL: POTENCIALIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Existem diversos recursos que podem ser utilizados para estabelecer a coesão referencial em um texto. Nesta seção, serão discutidas estratégias para estabelecer a coesão textual nos gêneros reportagem, carta do leitor e tirinha de humor. A escolha por esses gêneros se justifica, pois a reportagem e a carta do leitor sejam do espaço midiático, a reportagem visa informar e a carta do leitor a convencer. Por sua vez, a tirinha de humor busca produzir uma crítica, articulada ao humor. Como são gêneros textuais que circulam socialmente, é interessante analisar, em sala de aula, os recursos utilizados para o estabelecimento da coesão textual.

4.1 A coesão textual no gênero reportagem

A reportagem é um gênero do domínio jornalístico e possui como função aprofundar a discussão sobre um determinado tema, a partir de levantamento de dados, de apresentação de entrevistas e de análise por especialista.

Na construção da reportagem, a escolha lexical é relevante, pois um recurso coesivo possível é o uso de palavras semanticamente equivalentes. No texto as palavras se relacionam e fazem sentido de maneira interligada, por isso, a função de uma sinonímia se constrói dentro do texto, quando, a proximidade de sentido entre duas palavras ou descrições permite que elas sejam usadas para retomar uma a outra, estabelecendo assim um processo de reiteração que para Antunes (2012, p.79) “passam a constituir um elo, um nexos que marca a continuidade do texto”, a intenção é “criar – entre dois pontos – alguma correspondência nem que seja apenas aproximada”. Para fins de análise, apresenta-se o trecho, a seguir, que exemplifica como se estabelece a coesão por meio da reiteração.

Figura 1

Quando o filhote começa a mamar, começa o fenômeno da diápausa embrionária: a segunda gestação não se desenvolve até que a bolsa esteja liberada. O corpo, então, envia sinais que impedem o desenvolvimento do outro embrião – o que se mantém até que o filhote saia da bolsa, dando sinal verde para o outro feto. O bebê nasce, aproximadamente, um mês depois disso.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/conheca-a-especie-de-marsupial-que-consegue-engravidar-durante-a-gravidez/>

No exemplo acima, as palavras destacadas, “o filhote”, “outro feto” e “o bebê”, possuem um sentido próximo e criam uma espécie de cadeia que configura coesão, pois possibilitam uma dinâmica de leitura ao texto. Em sala de aula, é relevante destacar que esta cadeia referencial constrói a unidade para o texto. Outros elementos que podem ser explorados no trecho dizem respeito à “gestação” e “embrião” que ligadas a “feto” e “bebê” possibilitam que o leitor faça associações em relação ao tema abordado.

Outro recurso para o estabelecimento da coesão referencial se dá por meio de hiperônimos - uso de palavras de significado mais abrangente- em que é possível também traçar uma rede de coesão no texto, já que quando colocadas no mesmo contexto passam a se relacionar de maneira que o hiperônimo acarrete em uma reiteração. Antunes (2012, p. 81) demonstra que através da construção “...é um tipo de...”, por exemplo, “cachorro é um tipo de animal” é possível compreender como funciona esse processo, e destaca ainda que “quem usa

essa estratégia espera que o leitor saiba ligar as pontas desse elo invisível, a fim de poder identificar a linha por onde ocorre o sentido pretendido”. O exemplo, a seguir, ilustra esse recurso:

Figura 2

Quando os cientistas conseguiram decifrar o código genético do novo coronavírus, após coletar uma amostra de um paciente infectado, **os morcegos** se tornaram os principais suspeitos.

Estes mamíferos vivem em enormes colônias, voam longas distâncias e estão presentes em quase todos os continentes.

E o mais curioso: eles não costumam ficar muito doentes, mas têm a capacidade de espalhar patógenos a uma grande distância e de forma bem ampla.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51641776>

No trecho acima o autor utiliza o termo “mamíferos” para se referir a “morcegos”, demonstrando a relação pelo processo de hiperonímia, já que quando reitera o termo, ele usa uma expressão mais genérica para fazer referência a já mencionada. É interessante destacar que o “estes” colocado antes da palavra “mamíferos” é intencional e ajuda a configurar a coesão entre as expressões já que seu uso especifica que não são quaisquer mamíferos, mas sim *estes* já abordados no discurso. Antunes (2005, p.105) destaca também que os hiperônimos são usados muito frequentemente nos textos, por serem expressões menos rígidas que podem ser utilizados como referência a inúmeras palavras, desde que entre elas exista equivalência, o que demonstra como esse recurso tem “um fator de grande versatilidade e economia linguística”, sendo assim, de grande valia a ser abordado no ensino.

O exemplo a seguir ilustra a coesão por reiteração, uma vez que outras expressões são utilizadas para retomar “macacos”:

Figura 3

É senso comum que os **macacos** são alguns de nossos parentes mais próximos no reino animal: embora não descendamos **deles**, como se acreditou por muito tempo, possuímos um ancestral comum recente. Esse fato faz com que nosso material genético seja semelhante e, portanto, com que sejamos suscetíveis a algumas das mesmas doenças. Não à toa, cresce agora a preocupação com o risco que o novo coronavírus pode representar para **esses animais**.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/o-risco-que-paira-sobre-os-primatas-na-pandemia/>

O exemplo acima demonstra a relação de reiteração por meio da retomada da expressão “os macacos” através do pronome “deles” (substituição gramatical) e reiteração por meio da expressão nominal “esses animais” (substituição lexical através de hiperônimo), aqui, como no exemplo anterior, com o intuito de especificar de quais animais se trata, o autor utiliza o pronome demonstrativo “esses” para compor a expressão, facilitando para o leitor já, que define melhor sobre quem ele quer falar. Assim é possível entender que na construção de um texto diversos recursos são utilizados para configurar coesão referencial, explorar essa questão é deixar claro que existe a possibilidade de mobilizar diferentes tipos de recursos e cada um se mostra mais adequado que outro dependendo da situação de comunicação.

Para ampliar a discussão, na próxima seção será analisada a coesão textual em outro tipo de gênero na carta do leitor.

4.2. A coesão textual no gênero carta do leitor

A fim de demonstrar como estratégias de estabelecer coesão referencial acontecem na carta do leitor, foram selecionados três textos da plataforma online do Jornal Folha de São Paulo, mais especificamente a janela Painel do Leitor, que muito similar ao gênero carta do leitor do meio impresso de jornais e revistas, traz comentários sobre algum tema específico que foi abordado pelo noticiário.

Quando uma pessoa se dispõe a publicar um texto numa página em que o tipo de variante do português adequado é a norma culta, se tratando do jornal, é ideal que utilize estratégias de coesão, já que isso valoriza o texto e o torna objetivo e de fácil entendimento para que outras pessoas possam acessá-lo e construir sentido.

O texto, a seguir, exemplifica como os recursos de coesão acontecem:

Figura 4

Interessante assumir que a morte de **George Floyd** foi um ato incorreto, mas, como assim, **ele** não terá morrido em vão? O que o presidente dos EUA fará para não ser em vão, que medidas tomará para evitar novos assassinatos pela polícia? Do contrário, a morte **dele** será em vão, será por uma nota falsificada, mesmo que os responsáveis sejam presos.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/06/para-leitor-tal-como-no-brasil-eua-veem-presidente-diante-de-problemas-so-apontar-inimigos.shtml>

No trecho de maneira muito simples e funcional o autor cita o elemento central da narrativa “George Floyd” utilizando novas formas de introduzi-lo, marcando como este termo tem importância e citá-lo novamente em um período relativamente curto exige processos diferentes, garantindo o que chamamos de progressão ao texto. A manutenção do referente, por meio de estratégias de coesão, garante a unidade temática.

O período faz referência ao assunto da morte de George Floyd que é novamente incluído no discurso através do processo de substituição gramatical pelo modo de ocorrência a qual chamamos anáfora, segundo (Souza e Machado (apud Castilho) 2014 p26) “só na medida em que um pronome possa colocar-se no lugar de um nome previamente usado será portador de anáfora”. No exemplo pode-se observar que a anáfora ocorre com o uso do pronome pessoal do caso reto – segundo definição da GT - “ele” em: “*ele não terá morrido em vão*”, e em seguida com a expressão “dele” – junção da preposição *de* com o pronome pessoal *ele*, segundo a GT - em “*a morte dele será em vão*”, ambos para se referirem ao elemento anteriormente citado “George Floyd”. Pode-se dizer que existe um elo entre as palavras *George Floyd – ele – dele* dentro do texto, o que aponta de certa forma para um elemento central no discurso, este processo de substituição é nomeado como substituição gramatical, já que o nome é substituído por uma expressão pronominal.

Os pronomes são um recurso importante para a construção de sentido no texto, eles agregam fluidez e costumam ser o recurso mais utilizado na língua oral e escrita para retomar um termo. Como conteúdo na escola o pronome costuma ser abordado enquanto classe gramatical, evidenciando pouco o fator de funcionamento desse elemento da língua. Antunes (2003) traz uma reflexão sobre o ensino de gramática em sala de aula que costuma ser:

voltado para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de reconhecer as unidades e de nomeá-las corretamente.” (ANTUNES, 2003, p. 31)

Quando trabalhados a partir de uma perspectiva da análise linguística o pronome pode ser explorado enquanto recurso que ajuda a configurar o texto de maneira coesa, já que nessa perspectiva o objetivo de aprendizagem da língua é ampliar a capacidade comunicativa dos alunos, destacando, por exemplo, como garantir que ele se refira ao termo adequado na hora de construir o texto, sem que haja problema de clareza.

Outro recurso utilizado para garantir, entre outros aspectos, continuidade ao texto, é a elipse. O texto a seguir permite entender melhor como esse recurso acontece:

Figura 5

E ainda há quem acredite na honradez de nossos militares... Absolutamente inúteis! Não passam, na grande maioria, de funcionários públicos – na pior acepção do termo – armados com brinquedos pagos pelo erário. Melhor seria se fossem extintos.

Ricardo Candido de Araújo (Taboão da Serra, SP)

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/06/para-leitor-tal-como-no-brasil-eua-veem-presidente-diante-de-problemas-so-apontar-inimigos.shtml>

Nesse trecho é possível perceber como omitir o sujeito da oração – que fica marcado apenas pela desinência do verbo, causa um efeito de sentido almejado possivelmente pelo autor, que ironiza os militares e suas ações. No texto outras operações poderiam ser feitas nesse caso, o que demonstra a possibilidade de tomada de decisões na hora de construir um texto, e que dominá-las agrega a forma como as pessoas se comunicam, pois é possível a partir disso criar diferentes formas de sentido, isso deve ser explorado no ensino. No exemplo, o autor cita apenas uma vez o referente “militares” e numa tentativa de diminuir, já que critica tais ações, o autor não o cita novamente, apenas constrói as sentenças de forma que é possível identificar de quem se trata apenas pela desinência dos verbos “passam”, “armados” e “fossem” todos atribuídos a conjugação da terceira pessoa do plural “*eles*”, omitido na frase, marcando assim o uso da elipse.

Interessante destacar que a omissão do sujeito da oração por meio da anáfora zero, tradicionalmente é classificado como sujeito oculto. Entretanto, mais do que classificar o sujeito da oração, é necessário que o professor possibilite ao aluno a reflexão sobre o uso da estratégia da elipse e o efeito de sentido que provoca no leitor essa escolha morfossintática.

A referência a um elemento já mencionado no texto pode possibilitar diferentes efeitos de sentidos e está ligada à argumentação. Quando são utilizadas expressões mais neutras como pronomes, por exemplo, dependendo da configuração da frase, o efeito é mais limitado a questões sintáticas, mas quando opta-se por substituição lexical é possível se referir já fazendo uma crítica, ou até mesmo um elogio. A coesão pode acontecer através de uma expressão que caracterize ou defina o elemento, o que se mostra um recurso interessante para melhor se referir as particularidades de um objeto dentro do texto, por isso, é válido salientar que os valores de sentido atribuídos as palavras sejam usadas como sinônimas, hiperônimos ou através de uma expressão definidora podem variar dependendo do contexto, sendo construído o seu sentido de

acordo com as informações do texto marcando assim o que Antunes (2012, p. 86) define como “continuidade referencial”. O exemplo a seguir ilustra essa questão:

Figura 6

O que acontece com **policiais e ex-PMs**? A lavagem cerebral parece ser intensa na instituição e que perderam percepção e raciocínio. É risco enorme a população depender sua segurança **deste tipo de gente**.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/06/leitorea-diz-que-para-bolsonaro-liberdade-de-expressao-so-existe-quando-nao-ha-o-contraditorio.shtml>

No exemplo anterior é possível perceber que o autor utiliza uma expressão definidora para reiterar um objeto já citado anteriormente, nesse caso “policiais e ex-PMs”, que quando retomado é substituído pela expressão “deste tipo de gente”. Essa expressão, no contexto possui um tom extremamente negativo, pois costuma ser utilizada no sentido de diminuir a conduta de alguém, o que reforça a problematização feita ao longo do parágrafo. Esse exemplo demonstra mais uma potencialidade na hora de estabelecer coesão referencial, uma vez que as expressões nominais podem ser usadas como estratégia argumentativa. Ao explorar, em sala de aula, o uso da expressão “deste tipo de gente”, como utilizada no texto, o professor pode refletir com o aluno sobre a importância da construção da cadeia referencial e da seleção das expressões definidas como estratégias utilizadas para a argumentação.

Para ampliar a discussão sobre o trabalho com a coesão referencial em sala de aula, em uma perspectiva da análise linguística/semiótica, foram selecionadas tirinhas. A tirinha é um gênero característico por seu tom humorístico e irônico, o texto circula no meio impresso e digital. O recorte foi feito da página do *Facebook* do autor Alexandre Beck, cujo personagem central é o Armandinho.

4.3. A coesão textual no gênero tirinha: análise linguística/semiótica

Existem diversos recursos que podem ser utilizados para estabelecer coesão referencial, entre eles a repetição de palavras que, embora subestimada no ensino, é um importante recurso de coesão no processo de construção do texto oral e escrito. Como outros recursos operacionais de textualização, a repetição de palavras pode ser usada ou não de maneira adequada, portanto, quando utilizada de maneira eficaz pode marcar continuidade, ênfase ou reformulação de algum posicionamento dentro do texto. Para Antunes (2012, p. 68) a repetição é apropriada

“Sempre que for usada com uma determinada função, de propósito, para provocar algum efeito discursivo”. A distribuição das palavras que se repetem no texto demonstra ainda, questões relacionadas a “pistas estratégicas que ajudam o leitor e ouvinte a manter ativadas na memória referências e predicacões e, assim, ir construindo a unidade do texto”, sendo então, importante para que o leitor identifique a unidade temática do texto.

É por isso que, sendo a repetição um importante recurso coesivo, quando usado adequadamente, deve ser trabalhado como conteúdo no ensino em sala de aula, e não apenas atribuída à “pobreza de vocabulário”. A tirinha a seguir exemplifica a repetição como um importante recurso de textualização.

Figura 7



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Nesse exemplo, a repetição da palavra “intervenção” é imprescindível para a construção de humor da tirinha e a retomada dá destaque ao termo. Assim, ao explorar esta tirinha em aula é importante ressaltar que ao repetir a palavra “intervenção”, o autor/produtor do texto faz crítica a uma situação específica do contexto social e político do Brasil, além do mais, é necessário sempre frisar que existem recursos cabíveis a certos tipos de situações de comunicação. Se o senso comum considera que a repetição demonstra pobreza de vocabulário, neste exemplo ela se mostra como recurso essencial para garantir a ironia almejada pelo autor/produtor.

Além da repetição lexical, em textos que mesclam texto e imagem, como as tirinhas, a repetição é um recurso importante de continuidade, já que nos quadrinhos as imagens se repetem, fazendo com que seja possível que o leitor compreenda que aquela história continua. É importante destacar, em uma análise linguístico-semiótica, que o uso da máscara pelo personagem Armandinho remete o leitor ao contexto da pandemia e este recurso está relacionado ao contexto histórico cultural vivenciado. Do ponto de vista teórico essa análise se encaixa na perspectiva, presente em documentos como a BNCC, de questões ligadas à análise linguística e semiótica, que são imprescindíveis, pois atualmente os alunos são expostos a

gêneros que unem texto e imagem para construir o próprio sentido e o ensino deve dialogar com a realidade, sendo necessário explorar essa questão.

No próximo exemplo, o autor utiliza o recurso da repetição novamente para frisar e retomar o tema central da tirinha e a palavra “política” é repetida por quatro vezes num espaço relativamente curto. Assim, a repetição funciona como num jogo de palavras para o leitor possa construir sentido para a tirinha e compreender a crítica que está sendo empreendida. Assim, não se pode generalizar e desconsiderar a estratégia da repetição, já que nessa situação de comunicação ela foi usada de maneira eficaz durante o texto. Por isso, é importante abordar as questões linguísticas sempre vinculadas a textos que de fato circulam socialmente, pois assim é possível explorar as possibilidades em que a língua acontece, e determinados mecanismos podem funcionar ou não.

Figura 8



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Além da repetição de palavras, novamente a repetição dos outros recursos semióticos no texto, como os personagens, contribuem para a continuidade e a unidade temática. Antunes (2012) utiliza o termo “nexo” para se referir ao elo que se forma entre palavras ou expressões que se aproximam semanticamente dentro do texto, formando uma espécie de cadeia de palavras que auxiliam na construção da coesão do texto, já que no movimento de “uma palavra puxar a outra” ocorrem processos cognitivos que configuram sentido ao texto. Esse nexo ocorre, também, por meio das imagens presentes. Outro aspecto relevante em relação à análise linguístico-semiótica a ser analisado é a mudança de direção da personagem, pois ao virar e dizer que “são atitudes políticas”, a personagem estabelece uma contraposição aos dizeres presentes nas molduras anteriores e, ao mesmo tempo, traz um novo significado para a palavra “políticas”, que passa a funcionar como um modificador para o termo “atitudes”.

Na perspectiva do ensino, o que acontece muitas vezes é o exercício de formar ou analisar frases soltas, o que não contempla a linguagem em sua totalidade. A interação se dá

por intermédio dos textos, sejam orais, escritos ou multissemióticos e a repetição desempenha um papel fundamental. Realizar a escolha sobre como retomar um item no texto, de maneira adequada, demonstra a verdadeira intenção do ensino da língua, o que Antunes (2012, p. 89) chama de trabalhar as *competências textuais*, para que o aluno perceba que a língua é maleável e que a capacidade de articulá-la revela a possibilidade de criar sentidos.

Para o trabalho com a coesão textual em tirinhas, na perspectiva da análise linguística/semiótica é preciso, portanto, considerar os mecanismos linguísticos e também os demais recursos semióticos, além da escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho elegeu como tema o ensino de Língua Portuguesa, destacando a análise linguística/semiótica alicerçada na produção, circulação e recepção dos gêneros textuais. Analisou os recursos e os procedimentos linguísticos responsáveis por estabelecer relações coesivas entre as partes do texto com o objetivo de refletir, por meio de uma perspectiva da análise linguística/semiótica, sobre o ensino de língua portuguesa e as possibilidades para o trabalho docente com o tema coesão referencial, a partir de gêneros como a tirinha, a notícia e a carta do leitor.

O tema é de grande relevância no processo de formação inicial de docentes, uma vez que o tema coesão textual encontra-se presente em várias passagens da BNCC em que são elencadas habilidades a serem alcançadas pelos alunos nas diferentes etapas do ensino fundamental e médio, com vistas a desenvolver as práticas de linguagem. Além disso, a metodologia de ensino tomada referência para as aulas de língua portuguesa, inclusive em documentos oficiais norteadores, como PCN e BNCC, é a teoria da Análise Linguística, que adota o texto como objeto de estudo, pois considera que é através dele que as pessoas se comunicam, ou seja, a forma como as pessoas usam, de fato, a língua. É por isso que o ensino de Língua Portuguesa deve ser abordado a partir da perspectiva de como se constrói um texto, tendo como objetivo ampliar as competências comunicativas dos alunos, através de exercícios que possibilitem a reflexão sobre o funcionamento da língua e que explorem como produzir determinados efeitos sentidos.

Entre os processos para garantir qualidade ao texto, a coesão referencial é importante e é fundamental essa temática seja discutida nas aulas de Língua Portuguesa. Os textos não são simples emaranhados de frases soltas e desconexas, mas sim de sentenças que se conectam para

produzir sentido e configuram uma unidade temática, isso é alcançado através da mobilização dos mecanismos de coesão referencial.

A partir ponto de vista da Análise Linguística, este trabalho permitiu concluir que o ensino deve auxiliar os alunos na compreensão de questões de uso da língua, a partir da reflexão e do uso dos recursos e mecanismos disponíveis para o estabelecimento da coesão referencial em gêneros como a tirinha, a notícia e a carta do leitor. Além disso, é preciso explorar a coesão referencial como objeto de ensino em sala de aula, buscando uma abordagem mais reflexiva, que não se limite apenas a questões de nomenclatura e classificação segundo a GT, a fim de auxiliar os alunos a compreenderem a língua e atuarem melhor nas atividades cotidianas que incluem a língua. Essa perspectiva de trabalho dialoga com os objetivos de ensino previstos na BNCC.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. Parábola Editorial, São Paulo, nov. de 2003.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**. Parábola Editorial, São Paulo, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras coesão e coerência**. Parábola Editorial, São Paulo, set. de 2005.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. Parábola Editorial, São Paulo, fev. de 2007.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** Parábola Editorial, São Paulo, set. de 2006.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, Maria. **Ensinar ou não a gramática na escola, eis a questão**. Linguagem & Ensino, Vol. 4, Nº1, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexandre.; PESSOA, Ana Cláudia.; LIMA, Ana(org). **Ensino de gramática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2012.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Ensino de gramática e análise linguística**. Revista ECOS, 2011.

SOUZA, Rosineide; MACHADO, Veruska. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: MARIS, Stella.;SOUZA, Rosinelde.; FREITAS, Vera.; MACHADO, Veruska.(org). **Porque a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Editora Parábola, out. de 2014.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.