

# **O EMPREGO DE ELEMENTOS ANÁFORICOS: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Antônio Loureiro da Silva Neto (UERN)  
antoniodasletras@gmail.com

Cleber Luiz de Sousa Lima (UERN- Bolsista Capes-CNPq)  
cleberllima2013@gmail.com

Priscila do Vale Silva Medeiros (UERN- Bolsista Capes-CNPq)  
priscilavalemedeiros@gmail.com

## **Considerações iniciais**

Este trabalho procura compreender, identificar e discutir o uso de elementos de referenciação, em especial a anáfora, recorrentes na estrutura de textos produzidos por alunos do 7º ano de uma escola pública de ensino fundamental.

Com base nos pressupostos da linguística textual, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua se dá por meio de textos e que, para tanto, principalmente dentro do domínio escolar, é necessário que os diferentes elementos que compõe a construção textual sejam estudados e trabalhados pelo professor, no sentido de objetivar o desenvolvimento de uma proficiência de escrita a partir de situações reais de uso da língua que possibilite ao aluno uma reflexão e conseqüentemente uma ação sobre a produção escrita.

Dentro dos estudos da linguística textual, um dos mais importantes eixos é o da referenciação, e é a partir dele que o nosso trabalho se ancora. Partindo do apontamento das principais dificuldades de construção de um texto, observamos que o uso de referentes é, para os alunos, algo que não requer uma atenção especial, diferentemente do que é há anos ensinado, como a preocupação com a ortografia, com a estrutura do texto em relação a parágrafos, margens etc.

Na perspectiva da referenciação, partimos para a coesão referencial, que é apresentada como estratégia de referencial que pode surgir a partir de “a) o uso de pronomes; b) uso de expressões nominais determinadas e/ou c) uso de expressões nominais indeterminadas” (KOCH, 2004, p. 67).

Essas estratégias podem estar relacionadas tanto à anáfora quanto à catáfora, que fazem retomadas de termos, expressões ou porções textuais dentro do texto. A anáfora permite o estabelecimento da conjuntura coesiva e possibilita a manutenção e progressão do produto textual.

Ao longo do trabalho apresentaremos alguns postulados da linguística textual, e do ensino de gramática na atualidade, no sentido de levantar algumas implicações do uso inconsciente dos referentes pelos alunos e a importância que deve ser dada a esse processo, principalmente pelo professor de língua materna.

## **1. A linguística textual e o processo de referenciação**

Com início na Europa, na década de 60, e de forma mais especial na Alemanha, a linguística textual se apresenta como um novo ramo da linguística que visa dar conta dos estudos acerca dos elementos constitutivos do texto.

De acordo com Fávero & Koch (1983), os estudos da linguística textual ocupam a lacuna deixada pelas gramáticas que não consideram o texto como objeto, e que, portanto,

encontram dificuldades para dar conta de alguns fenômenos como a correferência, pronominalização, a relação tópico-comentário etc.

Ainda segundo as autoras, tais dificuldades motivaram o surgimento da linguística textual, esta que evoluiu em três grandes momentos: a) análise transfrásica (que consiste no estudo das relações entre diversos enunciados de uma sequência significativa); b) construção das gramáticas textuais (que seguem os princípios de constituição, completude e tipologia textual) e c) construção das teorias do texto (produção, recepção e interpretação do texto).

Com a constituição desse novo ramo, autores como Beaugrande & Dressler organizaram alguns critérios que indicam os princípios de construção textual do sentido, conforme aponta Koch (2004, p. 35). Ao total, são doze critérios, sendo que sete estão “centrados no texto” e dentre eles há a coesão e a coerência. Os cinco demais (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) são “centrados no usuário”.

Os principais objetos de estudo da linguística textual são a referenciação, as formas de articulação textual, as estratégias textual-discursivas de construção do sentido, as marcas de articulação na progressão textual e a intertextualidade.

Baseados em Koch (2004), iremos nos deter apenas no processo de referenciação, tendo em vista que esse é o objetivo do nosso trabalho. Vale salientar que todos os demais objetos de estudo da linguística textual são de suma importância para a compreensão e estudo do texto como um todo, mas que nesse momento não poderíamos dar conta de todos eles.

Considerado um dos principais objetos da linguística textual, a referenciação ocupa a mente de diversos estudiosos de questões de significação da linguagem, pois se percebe que o que é entendido por realidade não passa de uma representação fabricada a partir da percepção subtraída das diferentes práticas sociais e culturais a qual o indivíduo está exposto.

Assim, segundo Blikstein, a percepção/cognição transforma o “real” em referente, ou seja, a realidade se transforma em referente por meio da percepção/cognição (conforme Greimas) ou da interpretação humana (segundo Coseriu), de modo que o referente tem de ser obrigatoriamente considerado na relação triádica (KOCH, 2004, p. 53).

A partir dessas reflexões, Koch (2004) aponta para um questionamento central da linguística textual que procura explicar a atividade sociocognitivo-discursiva de referenciação. Adotando as postulações de Aphothéloz & Reichler-Béguelin, a autora aponta para:

a) a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; b) o discurso constrói aquilo que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. [...] c) eventuais modificações, quer físicas, quer de qualquer outro tipo, sofridas “mundanamente” ou mesmo predicativamente por um referente, não acarretam necessariamente no discurso uma recategorização lexical, sendo o inverso também verdadeiro (KOCH, 2004, p. 58).

A definição de referência apresentada é importante para o estabelecimento das relações de subordinação referencial, na qual a anáfora se faz presente. Durante o processo de análise de um texto sob a ótica da identificação dos elementos anafóricos, a concepção de referência norteia a escolha e a categorização a ser feita posteriormente.

Sob essa perspectiva, defendemos que a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um seguimento linguístico (“antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas em

estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva (KOCH, 2004, p. 59).

Ao considerarmos que o texto, produzido pelos alunos, apresentam reflexos de suas vivências, podemos concluir que não é possível analisá-lo apenas sob a ótica da referencialidade. No entanto, entendemos que esse seja um fator primordial para o entendimento do plano global do texto e que precisa ser profundamente explorado, como teoria, para os professores, e na prática, com os alunos.

## **2. Um olhar sobre o ensino de gramática**

Ainda é presente no ambiente escolar uma prática de ensino da Língua Portuguesa fundamentada nos exercícios tradicionais de gramática, embora haja a necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua. Antunes (2003, p 19), pondera que:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Nesta perspectiva, percebe-se, então, que em muitas práticas de ensino da gramática, acontece o exercício da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva. Corroborando essa ideia, vejamos o que nos afirma Faraco e Castro (2000):

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Segundo Antunes (2003, p. 15) a crítica de muitos pesquisadores e estudiosos de que a escola não capacita seus alunos para a leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais como: manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos, bem como não os capacita para a produção escrita desses materiais.

No que se refere à oralidade, também se percebe muitas lacunas e problemas, porque a maioria dos alunos não consegue expressar seu pensamento em sala de aula, participar de debates em que expresse seu posicionamento axiológico, tampouco opinarem sobre assuntos que exijam raciocínio e argumentação.

Se indagarmos a real função da escola para com as nossas crianças e jovens, a resposta será unânime, ensinar a leitura e a escrita. Para o desenvolvimento dessa função, a escola faz uso da gramática como ponto de partida, a qual passa a ocupar papel central no processo ensino/aprendizagem, pois se acredita que para o indivíduo aprender a ler e a escrever, ele precisa dominar a gramática da língua.

Contudo, há várias críticas a essa metodologia, porque a forma como a gramática vem sendo ensinada em sala de aula, não tem contribuído com os objetivos do ensino da Língua

Portuguesa, que seria desenvolver a competência linguística dos alunos, assim, o ensino da gramática torna-se “inútil”. Nota-se que a escola ao enfatizar a gramática da língua, com inúmeros exercícios gramaticais, deixa de lado outros itens que contribuiriam em muito para o verdadeiro domínio da linguagem pelo aluno.

Diante disso, alguns professores ainda concebem gramática como sendo uma atividade normativa, ou porque muitos deles não sabem como aplicar conhecimento linguístico de outra forma, o que se pede são atividades mecânicas: destaque, complete, classifique (palavras isoladas), exigindo-se simplesmente que se decore conceitos, classificações morfológicas, sintáticas, em detrimento de uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Antunes (2003, p.31) critica essas aulas de português apontando o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

O ensino da gramática não consiste no ensino apenas das estruturas da língua isoladamente como vem ocorrendo, fazendo uso de exemplo com palavras soltas que não fazem sentido algum para os alunos. O aludido ensino deve partir e acontecer no momento de interação entre os alunos e professores, não deve ser ministrado como algo separado do ensino da Língua Portuguesa, em determinado momento estuda-se a língua e em outro a gramática. Língua e gramática estão intrinsecamente ligadas, ambas andam juntas, uma complementa a outra, entretanto não é essa visão adotada na maioria das vezes em sala de aula. Como alerta Neves (2002, p.238):

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente como atividade de exercitação da metalinguagem [...] consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação (estruturação/representações/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas), e de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, alguns conhecimentos do que se considera bom uso da língua).

No dizer da autora, para que determinado conteúdo venha a contribuir na aprendizagem, o mesmo precisa ser significativo, compreendido pelo aluno, no caso da gramática, torna-se necessário que ele compreenda o motivo de seu ensino, que utilidade farão dela, compreensão esta estendida aos professores também, que na maioria das vezes não veem utilidade alguma no ensino da gramática, ensinam-na porque está estipulado no currículo escolar que devem ensiná-la. Somente assim, compreendendo a verdadeira função da gramática que seu ensino ganha significado.

Vários estudiosos defendem que o estudo da gramática de uma língua é parte integrante da formação e crescimento intelectual do aluno, pois é ela que fundamentará os fatos linguísticos que necessitam de explicação, justificação, exemplos e arguição.

Portanto, o estudo gramatical não pode e não deve ser abandonado do ensino de qualquer língua, pelo contrário, deve-se pensar em um trabalho que considere a língua como sendo o seu fundamento, por meio de atividades gramaticais que proporcionem um campo vasto para o exercício da argumentação e do raciocínio, de forma que o indivíduo/falante utilize um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa, sem criar, segundo Neves (2003), “... a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com a gramática”.

### 3. Metodologia e análise do *corpus*

#### 3.1 Metodologia

A presente pesquisa é do tipo descritiva, aplicada e se insere no cunho qualitativo. Um trabalho dessa natureza apresenta um conjunto de diferentes métodos interpretativistas que objetivam descrever e entender, ou ao menos refletir, sobre determinadas situações. Essa abordagem está associada à pesquisa social, principalmente quando esta dispõe de informações retiradas da sala de aula, conforme explica Bortoni-Ricardo (2009, p. 10):

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. O positivismo e o interpretativismo são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social.

A característica fundamental dessa perspectiva de pesquisa, e que nos leva a adotá-la neste trabalho, é o seu caráter dialógico, pois permite uma maior interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

Então, uma pesquisa de natureza qualitativa, assim como essa, busca visualizar o contexto de produção textual, dialogando, refletindo, descrevendo, ou seja, interagindo em busca de uma aprendizagem efetiva.

#### 3.2 O *corpus* e os procedimentos de análise

Com o objetivo de caracterizar o uso das formas remissivas, especificamente o elemento anafórico, presente em textos escritos de alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, nosso *corpus* foi constituído por um total de 20 textos coletados no ano de 2014, na E.E. Duque de Caxias, no município de Macau/RN. Para esse trabalho, no entanto, lançamos mão de um recorte composto por apenas um texto representativo do grupo de alunos. A escolha do referido texto se deu em razão de que este apresenta de maneira recorrente o fenômeno de referenciação visto nos demais textos.

Os textos produzidos fazem parte de uma atividade de produção textual em sala de aula. Como estratégia de proposição da atividade para a turma, a atividade contou com a realização de uma oficina das Olimpíadas de Língua Portuguesa acerca do gênero Memórias Literárias.

Na referida turma, propusemos a escrita de um texto de memórias a partir de histórias narradas por seus familiares.

Para a constituição e análise dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a) realização da oficina; b) proposição da escrita do gênero; c) transcrição e sistematização dos dados d) categorização da forma remissiva (anáfora), que consistiu em uma análise fundamentada em estudos contemporâneos na perspectiva da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2008) e da Linguística Textual (KOCH, 2004) entre outros autores.

Apresentaremos logo a seguir o texto selecionado. A título de informação, na primeira linha do quadro 1 o texto encontra-se da forma como foi escrito pelo aluno e na segunda linha com as indicações de referenciação.

Quadro 1- Texto do aluno original e com os destaques dos elementos de referência e remissão

<b>Minha viDA En Natal AnDAAno De Bicicleta</b>	
<p>Eu tinha moraDo En Natal foi muito Legal mora LA Teve um Dia Fui AnDa de BicileTa mais nece Dia Acorente torou mais isto Foi sempre era um problema porque senpre que eu AnDava nela ELA torava Ai Teve um Dia que eu mi aBoreci Eu mais meu pai vendemos ELA mais Eu fiquei triste eu é meu Pai tivemos que compra outra mais Eu não fiquei Alegre mais isto não Foi um ProBlema eu miAcustuméi com Ela eu Fis manobras com Ela radicais muito legal i a Pra Escola com ELA todos us Dias era muito Legal Dava inopinada Nela com meus Amigos DeiCHAvA Eles AnDA Nela era muito legal</p>	
<b>Minha viDA En Natal AnDAAno De Bicicleta</b>	
<p>Eu tinha moraDo <u>En Natal</u> (1a) foi muito Legal mora <u>LA</u> (1b) Teve <u>um Dia</u> (2a) Fui AnDa de <u>BicileTa</u>(3a) mais <u>nece Dia</u> (2b) <u>Acorente torou</u>(4a) mais <u>isto</u> (4b) Foi sempre era um problema porque senpre que eu AnDava <u>nela</u> (3b) <u>ELA</u> (4c) torava Ai Teve um Dia que eu mi aBoreci Eu mais meu pai* vendemos <u>ELA</u> (3c) mais Eu fiquei triste eu é meu Pai* tivemos que compra <u>outra</u> (3d/5a) mais <u>Eu não fiquei Alegre</u> (6a) mais <u>isto</u>(6b) não Foi um ProBlema eu miAcustuméi <u>com Ela</u> (5b)eu Fis manobras com <u>Ela</u> (5c) radicais muito legal i a Pra Escola com <u>ELA</u> (5d) todos us Dias era muito Legal Dava inopinada <u>Nela</u> (5e) com <u>meus Amigos</u>(7a) DeiCHAvA <u>Eles</u> (7b) AnDA <u>Nela</u> (5f) era muito legal</p>	

Fonte: Autoria própria

Para uma melhor disposição e organização das remissões, organizamos as ocorrências por meio de numerações e suas remissões por meio de letras, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Elementos encontrados no texto que fazem remissão a algum outro elemento do texto

1a	Natal	1b=LA				
2a	Um dia	2b=nece dia				
3a	Bicicleta(antiga)	3b= nela	3c=ELA	3d=outra		
4a	A corrente torou	4b= isto	4c=ELA			
*	Meu pai		O aluno não utilizou referente, apenas repetiu a expressão <i>meu pai</i> .			
5a	Outra (bicicleta)	5b=ela	5c=ela	5d-ELA	5e=nela	5f=nela
6a	Eu não fiquei alegre		6b=isto			
7a	Meus amigos		7b=eles			

Fonte: Autoria própria

Podemos observar no texto escolhido que todos os elementos destacados fazem remissão anafórica a algum outro elemento do texto e que o referente nem sempre é o mesmo. Percebe-se que em (1a) o referente inicial é o lugar, *a cidade de Natal*. Para referenciá-lo o aluno lança mão da forma remissiva LA (1b), que é um advérbio indicador de lugar.

Em (2a) o referente passa ser o termo *um Dia* que é referenciado por *nesse Dia* (2b). Com relação ao referente *Bicicleta* (3a) observou-se o uso predominante dos pronomes como forma remissiva, assim observado em *nela* (3b) e *ELA* (3c). O termo *Outra* (3d) faz referência à palavra bicicleta, porém já de forma catafórica prenuncia a bicicleta nova.

O próximo referente apresentado no texto foi *Acorente torou* (4a) que é referenciado pela forma remissiva *isto* (4b), que representa uma progressão referencial do fato ocorrido, já em *ELA*(4c) observou-se o uso do pronome para designar o objeto *corrente* e não mais a circunstância ocorrida.

A partir de (5a) entra em cena a outra bicicleta. O aluno remete o leitor a esse termo utilizando três vezes o pronome *ela* e por duas vezes a preposição *nela*. É importante destacar a referenciação realizada pelo aluno em (6a), uma vez que ele faz uma retomada anafórica de uma porção textual, e não mais de um único elemento ou expressão. Quando escreve *Eu não fiquei alegre* (6a) a retomada se dá com o pronome *isto* (6b), ou seja, ele traz o pensamento, a porção textual apresentada anteriormente.

Por fim, o último elemento (7a) faz referência a *meus Amigos* e é retomado em (7b) por meio do pronome *Eles*.

É importante ressaltar que ao fazermos a análise dos elementos anafóricos utilizados pelos alunos, embora estejamos apontando neste trabalho apenas as suas formas isoladas, levamos em consideração o contexto de produção e a dialogicidade presente no texto. Entendemos que o plano discursivo organizado pelo aluno se desenvolve de maneira coerente, o que possibilita, mesmo com os problemas de construção textual, que haja um entendimento da esfera global do texto.

## **Considerações finais**

Vimos quanto o ensino de produção textual exige de cada docente a necessária compreensão dos fenômenos que envolvem essa prática, pois no ato da escrita cada aluno lança mão de uma considerável quantidade de recursos e estratégias de remissão anafórica que torna seu texto ora claro, ora confuso. Frente a isso o professor vê a necessidade de intervir por meio de uma metodologia de ensino capaz de desenvolver nos alunos uma percepção mais apurada de sua prática escritora gerando reflexão sobre o ato de escrever e modificando condutas inadequadas na produção textual.

Algumas ações podem ser adotadas por professores de língua materna, e também de outras áreas, que se preocupem com a formação do aluno enquanto ser letrado, capaz de escrever de forma proficiente. Assim, atividades que visem a construção do texto enfocando o uso dos elementos de referenciação, mais especificamente a anáfora, devem ser desenvolvidas a partir da resolução de problemas apresentados em textos reais, de uso social e que sejam veiculados no cotidiano do aluno.

Como proposta, sugere-se que apresente um texto ao aluno com repetições de termos para que ele perceba a repetição desnecessária e em seguida oportunize o contato com um texto lacunado, em que possa completá-lo com palavras que substituam termos já mencionados no texto, para que dessa maneira o aluno possa perceber que a utilização das formas remissivas, como a anáfora, contribui para evitar a repetição e tornar o texto coeso e coerente.

Enfim, acreditamos que o docente utilizando-se dessa metodologia de trabalho, possibilitará um ensino mais lúcido, comprometido e eficiente de gramática, pois como afirma Antunes (2003, p.108), “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2ª Ed. Parábola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 11 ed.- Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. **Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179 – 194, 2000.
- KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013b.
- LL. FÁVERO & G.V. KOCH. **Linguística textual: Introdução**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- MAZZAROTTO, Luiz Fernando. **Manual de gramática: guia prático da língua portuguesa** – São Paulo: DCL, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática-história, teoria, análise e ensino**. São Paulo. UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola, norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo-SP: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.