



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

RAYRA GABRIELLE BARBOSA DA SILVA

**A RETOMADA ANAFÓRICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

Arapiraca, AL
2025

RAYRA GABRIELLE BARBOSA DA SILVA

A RETOMADA ANAFÓRICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Português.

Orientador: Prof. Dr. Álisson Hudson Veras
Lima

Arapiraca, AL
2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

410

S586r Silva, Rayra Gabrielle Barbosa da.

A retomada anafórica em produções textuais de alunos do ensino médio [recurso eletrônico] / Rayra Gabrielle Barbosa da Silva – Dados eletrônicos (1 arquivo : 552 KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Dr. Álisson Hudson Veras Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Linguística textual. 2. Referenciação. 3. Formas anafóricas. I. Título.

RAYRA GABRIELLE BARBOSA DA SILVA

A RETOMADA ANAFÓRICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Português, do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Português.

Aprovado em: 24/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álisson Hudson Veras Lima
Instituto Federal de Alagoas - IFAL
(Orientador)

Profa. Dra. Sandra Araujo Lima Cavalcante
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder força e coragem para chegar até aqui e concluir este trabalho. Sem ele, nada seria possível.

À minha mãe, meu exemplo de vida, minha maior inspiração, a pessoa mais importante, que esteve ao meu lado durante todo esse processo e que foi, em todas as vezes, meu maior alicerce nesta caminhada. Obrigada por todo amor, incentivo, força, pelos conselhos e por ser minha maior motivação. Obrigada por nunca duvidar que eu conseguiria. Te amo mais que tudo, dona Marta.

Aos meus irmãos, Iris Mayara e Marleson Felipe, que sempre estiveram ao meu lado, sendo também minha âncora para os dias difíceis. Obrigada por todo apoio e por acreditarem em mim.

Aos meus avôs, Paulo Celestino (Mestre Paulo) e Benedito Cândido (*in memoriam*), que me incentivaram desde pequena a ir atrás dos meus sonhos, sei que estão orgulhosos e felizes por mim. A você, seu Paulo, toda minha gratidão, por ter sido avô, pai, incentivador, conselheiro, meu exemplo de vida. Por me ajudar a comprar minhas canetas, meus lápis, borrachas, por não medir esforços quando o assunto eram os estudos.

A minha tia, Maria Graciela (*in memoriam*), que um dia me falou que nenhum sonho é impossível e, se tenho ele dentro do meu coração, é porque tenho capacidade para realizá-lo.

A minha amiga e duplinha da faculdade, Carol Albuquerque, sou grata por toda ajuda, apoio, pela parceria, cumplicidade e por me aconselhar a não desistir. Você tornou esse processo mais leve, e ele não seria tão incrível sem você.

Ao meu orientador incrível, Álisson, por tornar possível a construção deste trabalho. Sou grata por toda ajuda, pelo conhecimento passado, pela paciência, por acreditar no meu potencial e falar que tudo daria certo. A você, minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço a toda a minha família, aos meus amigos que me apoiaram e estiveram ao meu lado durante esse processo. Meus sinceros agradecimentos!

Dedico este trabalho a minha mãe, minha maior incentivadora e exemplo de vida. Sem ela ao meu lado, nada seria possível. Obrigada por ser meu alicerce para todos os momentos, mãe!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso da retomada anafórica em produções textuais de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Alagoas - *Campus Arapiraca*. O objetivo do trabalho foi analisar de que maneira os estudantes da primeira série do Ensino Médio retomam os referentes durante a construção de uma cadeia referencial (Koch, 2013), tendo como potenciais formas anafóricas os nomes repetidos, os nomes categorizados, os pronomes plenos e os pronomes nulos (Lima, 2020). Partimos da hipótese de que os alunos da primeira série do Ensino Médio sabem fazer uso das quatro formas anafóricas propostas por Lima (2020), apontando para variação de elementos coesivos. A fim de cumprirmos com nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa de *corpus* (Sardinha, 2004), utilizando os textos coletados de forma anônima como atividades de sala, a fim de obter os dados que foram analisados quantitativamente, em busca de averiguar as retomadas anafóricas feitas pelos alunos. Após a análise quantitativa, percebemos uma baixa variância no uso das formas anafóricas, com retomadas preferencialmente feitas pelo nome repetido, o que pode acarretar problemas no âmbito da coesão e da coerência textual, além de apontar para o empobrecimento vocabular dos alunos pelo baixo uso de nomes recategorizados. As formas anafóricas do pronome pleno e do pronome nulo quase não surgem nos textos, o que poderia indicar a prática deste tipo de retomada anafórica preferencial para entidades animadas.

Palavras-chave: linguística textual; referência; formas anafóricas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the use of anaphoric resumption in textual productions of first-year high school students at the Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. The objective of the study was to analyze how first-year high school students retake referents during the construction of a referential chain (Koch, 2013), having as potential anaphoric forms repeated nouns, categorized nouns, full pronouns, and null pronouns (Lima, 2020). We start from the hypothesis that first-year high school students know how to use the four anaphoric forms proposed by Lima (2020), pointing to a variation of cohesive elements. In order to fulfill our objective, we developed a corpus research (Sardinha, 2004), using texts collected anonymously as classroom activities, in order to obtain data that were analyzed quantitatively, in order to investigate the anaphoric resumptions made by the students. After the quantitative analysis, we noticed a low variance in the use of anaphoric forms, with resumptions preferentially made by the repeated noun, which can cause problems in the scope of textual cohesion and coherence, in addition to pointing to the impoverishment of students' vocabulary due to the low use of recategorized nouns. The anaphoric forms of the full pronoun and the null pronoun hardly appear in the texts, which could indicate the practice of this type of preferential anaphoric resumption for animate entities.

Keywords: textual linguistics; referencing; anaphoric forms.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Exemplo de texto do <i>corpus</i> utilizado.....	31
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Percentuais de uso das formas anafóricas.....	34
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	13
2.2	COESÃO E COERÊNCIA.....	16
2.3	REFERENCIAÇÃO.....	21
2.4	REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA.....	23
3	METODOLOGIA.....	29
3.1	MÉTODOS DE ABORDAGEM.....	29
3.2	MÉTODOS DE PROCEDIMENTO.....	29
3.2.1	O <i>corpus</i> da pesquisa.....	30
3.3	TIPOS DE PESQUISA.....	31
3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i>	32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

A Linguística Textual é um ramo importante dos estudos linguísticos que permite a compreensão dos mecanismos envolvidos tanto na produção quanto na construção de sentido para o texto. Como área de pesquisa definida por volta dos anos 60, tem passado por momentos que vão desde o objetivo de conhecer os mecanismos que fazem com que as frases tenham sentido internamente até a ideia mais atual do texto como espaço de interação sociocognitivo.

Dentro da Linguística Textual, mecanismos como coerência, coesão, referenciação e construção de sentido são importantes para que os pesquisadores que têm interesse na área desenvolvam os seus trabalhos, pois são mecanismos que transformam enunciados isolados em texto, com sentido, clareza e possibilidade de retomada de referente de modo objetivo, facilitando a compreensão do texto para o leitor.

Em meio a tantas possibilidades, interessamo-nos por observar o mecanismo da referenciação como parte importante dentro da coesão e da coerência, tendo em vista que é através das retomadas que os referentes usados no texto tomam sentido na mente do leitor. Nesse sentido, a referenciação, mecanismo que desempenha papel crucial na construção de sentido do texto, consiste na construção e reconstrução dos objetos de discurso (Koch, 2013).

Esse recurso textual permite que os referentes introduzidos no texto sejam reconstruídos a partir de outros termos que possam retomar os antecedentes previamente mencionados, construindo uma cadeia referencial. O intuito é evitar que o elemento referente seja retomado pela mesma palavra ao longo da escrita, ou seja, diminuir o uso de repetições desnecessárias que tornam a produção textual desorganizada e sem sentido. Assim, uma das possibilidades de fazer a retomada do termo antecedente se dá por meio da chamada referenciação anafórica. É por meio deste tipo de referenciação que a continuidade textual faz com que apareçam novas expressões referenciais (Cavalcante, 2012).

Vemos, então, que o mecanismo da referenciação, mais especificamente a referenciação anafórica, estão diretamente ligados à construção do texto em termos de ligação entre os elementos linguísticos e a clareza da informação dada, isto é, à coesão e à coerência do texto.

A coesão é um mecanismo linguístico que tem como função estabelecer relações de sentido e diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes. Esse recurso contribui para que haja clareza e possibilite a conexão entre as partes do texto (Koch, 2014). Já a coerência garante a continuidade do sentido entre as ideias do texto de forma articulada e organizada, estabelecendo relações entre os termos presentes na mensagem, o que está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto (Koch, 2001).

Uma vez que as palavras referentes não são utilizadas de maneira adequada, as ideias estabelecidas se tornam desorganizadas e a mensagem é passada de forma incoerente para a pessoa que fará a leitura. Esse tipo de construção compromete a compreensão do leitor. Notamos, assim, a importância da utilização dos recursos da referenciação anafórica para retomar referentes previamente introduzidos no texto e garantir que as ideias estejam conectadas, sendo passadas de maneira clara, fluida e organizada. Isso porque, segundo Lima (2020), não é preciso repetir várias vezes uma palavra, pois há outras formas de fazer a retomada deste referente depois que já tenha sido introduzido no discurso.

Há, na língua portuguesa, diversas formas anafóricas à disposição dos usuários da língua para além da repetição da mesma palavra usada para introduzir o referente no texto, como sinônimos, antônimos e outras formas referenciais, além dos pronomes.

Considerando estas questões que envolvem a referenciação anafórica, buscamos, neste trabalho, analisar o uso da referenciação anafórica em produções textuais criadas por alunos da primeira série do Ensino Médio, a fim de discutir o padrão linguístico utilizado pelos discentes ao retomar os termos referenciais por meio de formas anafóricas.

Pensamos que os alunos desta série, vindos dos nove anos do Ensino Fundamental, sejam capazes de utilizar todas as formas anafóricas em seus textos, pois já foram estudadas questões linguísticas como sinonímia, antonímia, hiponímia e uso de pronomes nas séries precedentes à entrada no Ensino Médio.

Por meio de uma pesquisa hipotético-dedutiva, de cunho descritivo (Gil, 2008), realizamos, a fim de atingir nosso objetivo, a análise de textos que fazem parte de um *corpus* (Sardinha, 2004) montado por um professor do Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca com textos produzidos por alunos das três séries do

Ensino Médio, como parte de atividades de sala de aula. O intuito de utilizar a análise de *corpus* foi verificar as formas anafóricas usadas pelos alunos da primeira série do Ensino Médio e gerar dados números para uma análise quantitativa que sustente a discussão sobre o tema de nossa pesquisa.

O presente trabalho está dividido em 04 (quatro) seções, sendo a primeira este capítulo introdutório. A segunda contém os textos que servem de embasamento teórico de nossa pesquisa, com a apresentação da área da Linguística Textual (Koch, 2013) e conceitos como os de coesão, de coerência, de referenciação (Koch, 2001, 2014; Cavalcante *et al.*, 2017) e de referenciação anafórica (Paula; Bezerra, 2016; Cavalcante *et al.*, 2017, 2012; Lima, 2020). No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia que norteou o desenvolvimento de nossa pesquisa, discorrendo sobre os métodos utilizados e o tipo de pesquisa que norteou o caminho em busca de resultados obtidos, além da discussão sobre nossos resultados. Por fim, na quarta e última seção, apresentamos nossas considerações finais, fazendo um apanhado geral de nossa pesquisa e apontando caminhos para pesquisas futuras sobre o mesmo objeto, com o objetivo de contribuir para a discussão sobre a referenciação anafórica na Linguística Textual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que orienta o nosso trabalho, de modo a fazer um percurso desde as concepções acerca da Linguística Textual, os conceitos de coesão e coerência, até finalmente apresentar explicações sobre o processo de referenciação, com foco na referência feita por meio de anáforas.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual surgiu entre a segunda metade da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Segundo Koch (2013), a Linguística Textual teve por objeto inicial de estudo os mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garante a duas ou mais sequências o estatuto de texto.

Logo, os mecanismos interfrásticos fazem a ligação entre as frases dentro de um texto para garantir a coesão e, assim, faz com que o leitor consiga compreender de maneira clara o que está sendo lido.

Os fenômenos explicados na época eram a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico - rema/ comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros mecanismos. Assim, os estudos seguiam orientações heterogêneas, sendo elas estruturalista, gerativista ou funcionalista (Koch, 2013, p. 16).

Ao estudar as relações entre enunciados, a principal atenção foi dada às relações referenciais, principalmente a correferência, considerada um dos principais fatores da coesão textual.

É necessário ressaltar que tal elemento está relacionado aos termos que retomam um mesmo referente empregado anteriormente no texto, para, assim, evitar que seja repetido muitas vezes (Koch, 2013). O uso de termos que retomam um mesmo referente contribui para a compreensão do conteúdo de maneira clara e eficaz – como a função dos pronomes no texto, por exemplo. São, pois, os pronomes que constroem uma sequência de retomadas de elementos linguísticos prévios, sem a necessidade de repetição ao longo da escrita.

O termo pronome é aqui tomado numa acepção bem ampla, ou seja, toda e qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de *substituens*, outra expressão linguística correferencial (*substituendum*). O texto é resultado, portanto, de um "múltiplo referenciamento", daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta (Koch, 2013, p. 17).

O foco dos estudos passou a ser, logo, as estruturas gramaticais superficiais do texto, sendo este considerado a maior unidade da língua, superior à sentença. Essa visão influenciou linguistas gerativistas a construírem gramáticas de texto parecidas com aquelas gramáticas da estrutura das frases. Para Koch (2013), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam:

a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; c) diferenciar as várias espécies de textos (Koch, 2013, p. 18).

Com o avanço dos estudos da Linguística Textual, passou-se a considerar a existência de uma competência textual semelhante à competência linguística chomskyana. Nesse viés, todo falante de uma língua tem a capacidade de diferenciar um texto coerente de um incoerente. Com isso, entende-se, na Linguística Textual, que "qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado" (Koch, 2013, p. 19).

Após o estudo interfrásico e as gramáticas do texto, surgiu uma nova abordagem intitulada como *virada pragmática*. Com essa nova percepção, os linguistas decidiram ir além da abordagem sintática e semântica, que reconhecia apenas a estrutura das frases e o significado das palavras.

Partindo disso, os estudiosos adotaram a perspectiva pragmática, a qual passou a ganhar importância nas pesquisas sobre o texto. Assim, surgem as teorias de base comunicativa, que consideram não somente a estrutura do texto em si, mas também o contexto em que ele é produzido e interpretado, ou seja, como as pessoas se comunicam. É por isso que se entende que, a partir deste momento, a pesquisa em Linguística Textual "ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta" (Koch, 2013, p. 25-26).

Ainda no que tange aos momentos pelos quais os estudos em Linguística Textual passaram, chega-se, na década de 1980, à chamada *virada cognitivista*. De acordo com Koch (2013), é a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações que passa-se a operar com novas formas de análise sobre o texto.

Passa a figurar como ponto de partida dos estudos em Linguística Textual a ideia de que tudo o que fazemos está ligado à mente, e, assim, para agir, precisa-se primeiro ter a ideia de como aquilo será feito. Na década de 1990, surge o que é conhecido como a última fase da Linguística Textual ou fase na qual os estudos contemporâneos continuam a ser desenvolvidos e que foi intitulada como *perspectiva sociocognitivo-interacionista*.

Nessa perspectiva, busca-se compreender como são relacionados os processos cognitivos e sociais. Contudo, torna-se importante ressaltar que o cognitivismo clássico considera que a mente funciona de forma separada do corpo, ou seja, que os aspectos cognitivos ocorrem de maneira isolada.

A concepção de mente desvinculada do corpo, característica do cognitivismo clássico, que predominou por muito tempo nas ciências cognitivas e, por decorrência, na lingüística, começa a cair como um todo quando várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e também a própria lingüística dedicam-se a investigar com mais vigor esta relação e constataam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação física no mundo (Koch, 2013, p. 30).

A partir disso, percebe-se que essa antiga ideia do cognitivismo clássico de que a mente funciona separada do corpo acaba se tornando obsoleta. É nesse sentido que, através de pesquisas em áreas como Neurobiologia, Antropologia e Linguística, foi possível compreender que a cognição não ocorre apenas na mente, mas também nas interações sociais e culturais.

Isso leva a crer que a forma de pensar não acontece de maneira isolada, uma vez que está ligada a forma como as pessoas se relacionam no mundo, sendo questões de cunho cultural e social, aspectos importantes para o funcionamento da mente.

Não fica difícil perceber que essas computações não acontecem, num acaso, como esse, dentro das cabeças dos indivíduos, mas são o resultado

da interação de várias ações conjuntas por eles praticadas. As rotinas computacionais que acontecem socialmente são muito comuns e envolvem várias tarefas diárias (pensemos, por exemplo, na necessidade de computar conjuntamente quando se trata de tarefas como preparar com alguém uma receita culinária, ou o que acontece num restaurante para que o prato possa chegar à mesa dos fregueses). Essas tarefas constituem rotinas desenvolvidas culturalmente e organizam as atividades mentais internas dos indivíduos, que adotam estratégias para dar conta das tarefas de acordo com as demandas socialmente impostas (Koch e Lima, 2004, p. 279-280).

Assim, entende-se que não é possível separar o cognitivo das questões sociais e culturais, visto que a cognição também acontece fora da mente e não somente dentro dela. Logo, as atividades mentais das pessoas são organizadas a partir de interações e práticas vivenciadas diariamente, nas quais a cognição é influenciada pelas experiências e interações sociais.

Portanto, percebe-se que a Linguística Textual passou por várias fases ao longo do tempo. Inicialmente, o foco estava apenas nas estruturas gramaticais que organizam as frases dentro do texto. Com o avanço dos estudos, os pesquisadores passaram a considerar também o contexto em que as frases são produzidas, levando em conta os aspectos cognitivos e as interações sociais como parte importante para a construção dos sentidos do texto.

2.2 COESÃO E COERÊNCIA

A coesão e a coerência são mecanismos fundamentais para a construção de textos organizados, estruturados e com sentido. Segundo Koch (2014), a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.

É o mecanismo da coesão que garante que as frases se interliguem de forma clara, tratando, pois, sobre “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Koch, 2014 p.19).

Consideramos, então, que a coesão textual contribui para que o texto esteja claro e coerente, fazendo com que a mensagem seja transmitida de forma adequada. É por meio deste mecanismo que as frases são articuladas de maneira a garantir a fluidez das informações presentes na mensagem, buscando-se, por

exemplo, evitar o uso de palavras repetidas que causam desgaste no leitor pelo excesso de retomada de um termo já introduzido no texto. Assim, compreende-se a coesão como o recurso textual que torna o texto fluído e dinâmico, com frases bem articuladas, facilitando a compreensão do leitor no momento de interpretar as informações estabelecidas.

Além disso, outro ponto importante a ser destacado são os principais recursos coesivos que, de acordo com Koch (2014), são: (a) a referência, (b) a substituição, (c) a elipse, (d) conjunção, e (e) a coesão lexical. Para Koch (2014), cada um dos recursos mencionados garante a continuidade e a conexão entre as ideias no texto.

Ao se falar de cada um, adentramos no mecanismo da referência que, conforme Koch (2014, p. 20):

São elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Aos primeiros denominam pressupostos e aos últimos, pressupostos (Koch, 2014, p. 20).

Vemos que, ainda segundo Koch (2014), os elementos de referência não podem ser interpretados por si só, de maneira isolada, mas sim por meio de uma referência a outros elementos já mencionados no texto para estabelecer relações de sentidos e conectar as informações, conforme exemplificado em (1):

(1) Davi ama comer bolo. O menino sempre escolhe os sabores de chocolate e prestígio.¹

No exemplo (1), temos a introdução de um elemento de referência por meio do nome Davi, que remete a um ser humano do sexo masculino no mundo, real ou imaginário. Na segunda sentença do texto, temos o termo “o menino” que estabelece a retomada do referente da primeira sentença, sendo, pois, o termo referencial o pressuposto e o termo que retoma o pressuposto.

A referência pode ser situacional (exofórica) e textual (endofórica), sendo duas formas de referenciação importantes para a coesão textual. A referência

¹ Os exemplos mostrados neste capítulo foram criados pela autora. Tudo o que não for de autoria própria está referenciado.

exofórica remete a referência de elementos que estão fora da mensagem, sendo compreendida apenas pelo contexto linguístico, conforme exemplificado em (2), enquanto a retomada endofórica faz referência a um termo explícito no texto, sem precisar olhar para o contexto, como em (3).

(2) Não se arrependerá de ter lido este anúncio.

(3) Pedro e Felipe são ótimos professores. Eles se formaram em São Paulo.

Outro importante recurso coesivo é a substituição que permite a mudança de uma palavra por outra semelhante ou sinônima, mantendo o mesmo sentido do termo mencionado anteriormente. É neste sentido que entendemos que a substituição consiste “[...] na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira”, isto é, “seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de ‘coringa’ é usado em lugar da repetição de um item particular” (Koch, 2014, p. 21).

Assim, em vez de fazer a repetição de um elemento já mencionado, utiliza-se outro para substituí-lo, evitando que ele seja tomado pela mesma palavra, tornando o texto dinâmico e garantindo a coesão textual, como em (4).

(4) Maria comprou um celular novo e Alice também.

Percebemos que o termo “também” tem a função de substituir uma parte do texto porque contém uma mesma informação, uma vez que a sentença consiste na informação de (5):

(5) Maria comprou um celular novo e Alice comprou um celular novo.

Outro recurso coesivo a ser mencionado é a elipse. Esta consiste na omissão de um elemento que pode ser facilmente recuperado pelo contexto. Segundo Koch (2014, p. 22), “a elipse seria, então, uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperados pelo contexto”. Assim, o autor do texto, em vez de fazer a repetição de uma palavra, omite-a, visto que sua presença é implícita e facilmente reconhecida pelo leitor,

como exemplificado em (6), com a omissão do sujeito nós que é facilmente reconhecido pela flexão verbal:

(6) Fizemos sopa para o jantar.

Outro mecanismo de coesão textual é o uso da conjunção que nos permite “estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito” (Koch, 2014, p. 22).

Esse recurso é utilizado para conectar as ideias dentro do texto. Desse modo, os termos são colocados para relacionar as informações já estabelecidas com as ideias que ainda vão ser mencionadas na mensagem, como exemplificado por Koch (2014, p. 21-22, *grifos nossos*), reproduzido em (7):

(7) a) Uma grande paz seguiu-se ao tumulto.

b) *Após* o violento tumulto, houve uma grande paz.

c) Houve um violento tumulto. (*Depois / Logo após*), seguiu-se uma grande paz.

d) *Depois que* terminou o violento tumulto, houve uma grande paz.

e) Houve uma grande paz, *depois de* haver terminado o tumulto.

O último mecanismo de coesão textual, conforme Koch (2014), é a coesão lexical que tem a função de conectar as partes do texto, tornando-o fluido, organizado e claro, podendo ser de dois tipos: reiteração e colocação.

A reiteração parte da ideia de repetir o mesmo item lexical ou através de sinônimos e hiperônimos, como exemplificado em (8).

(8) O meu amigo gosta muito de esportes radicais. O meu amigo é bom em surfe.

Enquanto a colocação remete no uso de elementos pertencentes a um mesmo sentido, como em (9).

(9) O hospital do centro é muito famoso. A emergência vive cheia.

Podemos perceber, portanto, que a coesão é um recurso responsável por estabelecer a conexão entre as informações presentes no texto. Ou seja, ela garante que as ideias estejam interligadas, criando relações de sentido entre as partes do texto e proporcionando maior fluidez à mensagem.

A utilização do recurso coesivo irá evitar que as frases estejam incoerentes e sejam passadas de forma cansativa, de modo a causar confusão na interpretação do leitor, o que nos leva a outro recurso necessário para a construção de sentido do texto: a coerência textual.

A coerência textual, por sua vez, garante a continuidade do sentido entre as informações do texto de forma articulada e organizada, estabelecendo relação entre os elementos presentes na mensagem. É esse recurso que permite a organização das ideias de maneira que o leitor tenha facilidade para compreendê-las, uma vez que as frases estarão conectadas umas às outras, tornando a leitura fluida e eficaz.

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (Koch, 2001, p. 21).

No entanto, se esse mecanismo não for utilizado de maneira adequada, o texto se tornará incoerente, visto que as informações não serão estabelecidas da maneira correta, deixando as ideias desconectadas e sem sentido. É possível notar que a ausência de coerência dificulta a interpretação do texto, tornando-o confuso e desorganizado, como em (10):

(10) João respondeu todo o exercício, mas nem abriu o caderno para responder.

Em (10), como podemos imaginar que um aluno tem uma atividade a responder em seu caderno e foi capaz de responder todo o exercício sem ter aberto o caderno? Ou, como em (11):

(11) Cristina chegou na festa, mas ainda não saiu de casa.

Como o leitor compreende que Cristina já está na festa se ela continua em casa? Percebe-se, então, que a coerência é um mecanismo linguístico que desempenha função ímpar na construção de sentido para o texto.

É a organização das ideias do texto que faz com que o material linguístico se torne compreensível para o leitor, garantindo que a mensagem seja entendida de forma eficaz, sem esforço demasiado. Assim, o intuito de que o texto seja coerente parte do princípio de que as frases presentes no texto sejam conectadas no nível de sentido, de maneira clara e adequada, de acordo com a intenção comunicativa do autor.

Entendemos, portanto, que a coesão e a coerência são recursos importantes na construção de textos para que sejam construídos os sentidos na mente do leitor. Assim, no que tange à progressão textual e as retomadas feitas ao longo do texto, torna-se cabal compreender de que maneira os elementos linguísticos retomam referentes no mundo e passam a ser retornados ao longo do texto todo, importando, pois, neste trabalho, o mecanismo da referenciação.

2.3 REFERENCIAÇÃO

A referenciação é o mecanismo que desempenha um papel importante na construção de textos coesos e coerentes. É esse recurso textual que garante a organização das ideias presentes na mensagem, permitindo que elas sejam passadas de forma fluida e clara. Sendo assim, segundo Koch (2013):

Os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele (...) (Koch, 2013, p.61).

Percebe-se, portanto, que a referenciação não é apenas um recurso gramatical, mas também uma atividade estratégica de conectar os termos no texto. É por meio dessa compreensão que se espera que o autor selecione os termos que serão usados, como serão retomados e de que forma serão organizadas as ideias para construir sentido dentro da mensagem.

É, então, durante a produção do texto, que o autor seleciona e escolhe de maneira estratégica as palavras e expressões adequadas para fazer referência a pessoas, objetos, dentre outros elementos.

Existem três tipos de estratégias de referenciação, as quais são fundamentais para a construção da memória discursiva do interlocutor. A primeira estratégia é intitulada como *construção/ativação* e ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, ou seja, um termo ou expressão que ainda não se fazia presente na memória do leitor, mas foi colocado na mensagem pela primeira vez. Uma vez que isso acontece, cria-se um nóculo (Koch, 2013), fazendo com que o leitor passe a reconhecer esse novo elemento e acompanhá-lo ao longo do texto, visto que será encontrado outras vezes na mensagem.

A segunda estratégia, intitulada como *reconstrução/ativação*, acontece quando um elemento já mencionado é retomado no texto. Segundo a concepção de Koch (2013), um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco). Percemos que o recurso da *reconstrução/ativação* se interliga com a referenciação anafórica, uma vez que ambas permitem a retomada de um objeto no discurso.

A terceira estratégia de referenciação é a *desfocalização/desativação*. De acordo com Koch (2013), esse mecanismo de referenciação ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição de foco do texto. Assim, um novo elemento é mencionado no texto e passa a ser o foco central, enquanto o elemento anterior é colocado em segundo plano no discurso. Logo, as estratégias mencionadas são exemplificadas por Koch (2013):

Com a perigosa progressão da demência bélica de Bush 2º [construção] cabe uma indagação: para que serve a ONU? Criada logo após a 2ª Guerra Mundial, como substituta da Liga das Nações, representou uma grande esperança de paz e conseguiu cumprir seu papel durante algum tempo, amparando deslocados de guerra, mediando conflitos, agindo pela independência das colônias. (...) É. Sem guerra não dá. Num mundo de paz, como iriam ganhar seu honrado dinheirinho os industriais de armas que pagaram a duvidosa eleição de Bush 2º., o Alop rado? [nova construção a partir de uma reativação] Sem guerra, coitadinhas da Lookheed, da Raytheon (escândalo da Sivan, lembram?). Com guerra à vista, estão faturando firme. A ONU ainda não abençoou essa nova edição de guerra santa, do terrorismo do bem contra o terrorismo do mal [reconstrução por recategorização] (...) O Caubói Alop rado [reconstrução por recategorização] já nem disfarça mais. (...) Juracy Andrade, "Delinquência internacional". – Jornal do Comércio, Recife, 8 fev. 2003 (Koch, 2013, p. 63).

Assim, com base no exemplo acima, percebe-se a forma como o referente ativo “G. W. Bush” é construído e retomado no decorrer do texto. A estratégia de *construção/reativação* ocorre quando os “Bush” e “ONU” são introduzidos no texto como novos objetos ativos discursivos, passando a fazer parte da memória do leitor. À medida que os elementos citados são retomados na mensagem por meio de diferentes termos de retomada, como por exemplo “O alopchado” e novas maneiras de mencionar “ONU”, ocorre a estratégia de *reconstrução/reativação*.

Além disso, a estratégia de *desfocalização/desativação* acontece quando o foco, que anteriormente se concentrava apenas em “Bush” e na “ONU”, muda para a “*indústria armamentista*”, introduzindo novas referências no discurso e passando a ocupar o foco do texto. É importante, ainda, ressaltar que “o objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento”, isso significa que “ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores” (Koch, 2013, p. 62).

Assim, com base no que foi mencionado, entendemos que os recursos estratégicos referenciais colaboram para a construção de textos claros, coesos e coerentes, garantindo que as informações sejam transmitidas de forma adequada. No entanto, se essas estratégias não forem colocadas de maneira correta na mensagem, as informações serão passadas de forma confusa para o leitor, visto que o texto não estará coerente. O mau uso do recurso da referenciação compromete a compreensão e a interpretação do leitor.

Esse recurso textual garante a progressão textual de maneira articulada, permitindo que os referentes sejam reconstruídos ao longo do texto a partir de outros termos que retomam os antecedentes previamente mencionados, tendo como principal intuito diminuir o uso de repetições de palavras desnecessárias. Desse modo, ao considerar tais questões, somos levados a um recurso mais específico dentro das questões que tratam da referenciação, a saber, a referenciação anafórica.

2.4 REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

A referenciação anafórica é um dos recursos coesivos que contribuem para a construção de textos, permitindo a retomada de um elemento previamente mencionado (Cavalcante *et al.*, 2017), visto que “a estratégia anafórica diz respeito

à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais” (Cavalcante, 2012, p. 123). Nesse sentido, a anáfora é responsável pela continuidade do texto por garantir a retomada dos elementos com clareza. Observemos o exemplo (12):

(12) Eu trouxe este presente para Carol. Ela ficou muito feliz.

Em (12), percebemos o uso do recurso da referenciação anafórica por meio do pronome “*ela*” que retoma o nome “*Carol*”, previamente introduzido no texto. O uso do pronome garante a retomada ao referente, sem necessidade de repetição da mesma palavra, o que colabora para a fluidez textual.

Cavalcante (2012) afirma também que os termos antecedentes que constituem uma anáfora não fazem referência apenas a palavras que foram mencionadas anteriormente no corpo do texto, mas também em toda ação que o leitor traz. Dessa maneira, segundo a pesquisadora, o autor utiliza corretamente termos para retomar ideias já mencionadas, a fim de fazer uma conexão com as partes do texto.

Dentre as possibilidades de anáforas em língua portuguesa, possuímos as anáforas pronominais e as anáforas por sinonímia. A anáfora pronominal é estabelecida pelo uso de pronome que evita a repetição do termo usado anteriormente, estabelecendo a organização entre as ideias. Já a anáfora por sinonímia ou parassinonímia ocorre quando duas ou mais palavras possuem um significado parecido ao termo que coloca o referente no texto.

Se a anáfora pronominal é usada para evitar a repetição do termo usado anteriormente, também é aconselhável usar a repetição total do termo nos momentos que o uso do pronome pode causar duplo sentido ao dizer do autor. A anáfora por sinonímia ou parassinonímia é usada no momento em que o autor usa uma expressão inteira que retoma o referente; nessa expressão, pode estar uma posição argumentativa do autor em relação ao tema abordado, ou ainda o acréscimo de uma informação, trazendo, assim, mais informatividade, o que contribui também para a progressão textual (Paula; Bezerra, 2016, p. 59).

Em relação à pronominalização, Paula e Bezerra (2016) apontam para o fato de que, ao se fazer uso de muitos pronomes anafóricos no texto, a construção do sentido pode ser afetada, por haver progressiva diminuição da informação, fazendo com que o leitor tenha também dificuldades de retomar o referente. Isso pode

apontar, então, para a necessidade de variação nas formas anafóricas ao longo de um texto, pois a repetição de termos idênticos prejudica a progressão textual, acarretando problemas na construção de sentido.

Temos ainda as anáforas correferenciais (Lima, 2020; Paula; Bezerra, 2016) que dizem respeito às formas anafóricas que retomam referentes do texto anteriormente introduzidos, ligando-se diretamente a eles, como em (13):

(13) Maria_i foi à feira porque ela_i tinha de comprar uma roupa para sua_i filha_j.

Observemos que, em (13), há duas entidades referenciais, “*Maria*” e “*filha*” e dois pronomes, “*ela*” e “*sua*”, que podem, em potencial, retomar ambos os referentes. Contudo, na construção de sentido do texto, percebemos que os pronomes “*ela*” e “*sua*” retomam *Maria*, enquanto “*filha*” faz uma referência endofórica, isto é, para além do texto.

Além disso, cabe comentarmos que, na análise da correferência, marcamos os referentes com índices, neste caso, representados pelas letras subscritas *i* e *j*, por serem referentes distintos. Já os pronomes, que funcionam, neste exemplo, como formas correferenciais, levam o índice do referente ao qual estiverem ligados. Neste caso, as formas correferenciais recebem o índice *i* por serem correferentes da entidade *i*, isto é, “*Maria*”.

As formas correferenciais, em língua portuguesa, são, segundo Lima (2020), de quatro tipos: nome repetido, nome recategorizado, pronome pleno e pronome nulo. Essas formas, segundo o pesquisador, servem para que a retomada anafórica seja feita explícita ou implicitamente, ou, ainda, com o uso do mesmo nome utilizado para introduzir o referente ou por sinônimos, antônimos, por parte do nome ou outras expressões anafóricas correferentes.

Contudo, a repetição excessiva de palavras idênticas como formas correferenciais gera estranhamento no leitor, uma vez que as partes do discurso estão desconectadas e sem sentido, comprometendo a interpretação da escrita (Lima, 2020; Paula; Bezerra, 2016). Isso corrobora para uma leitura cansativa e incoerente, a qual prejudica a intenção do leitor na construção do texto e dificulta a interpretação das ideias estabelecidas.

Assim, de acordo com Lima (2020):

Não é preciso repetir várias vezes uma palavra, pois há outras formas de fazer a retomada deste referente depois que já tenha sido introduzido no discurso, assim o falante pode optar por usar um pronome conhecido como pronome pleno, ou o pronome, ou pronome nulo, representado pela forma Ø (Lima, 2020, p. 30).

Com isso, percebe-se que, quando um referente é introduzido no discurso, este pode ser retomado de várias formas. Nesse sentido, passaremos agora a focar na utilização dos pronomes plenos e nulos, que contribuem para a coesão textual e facilitam a continuidade do discurso sem repetições excessivas. Sendo assim, ainda segundo Lima (2020, p. 31), esses pronomes tendem a retomar elementos previamente introduzidos no discurso, tendo em vista que remetem a entidades que são reconhecidas apenas dentro do contexto extralinguístico.

Considerando as formas correferenciais entendemos que recebem a denominação de nome repetido a palavra que retoma o referente por meio da mesma palavra, como em (14):

(14) João_k saiu cedo de casa, mas João_k chegou atrasado ao trabalho.

Como observamos em (14), o referente “João”, introduzido na primeira sentença é retomado, na segunda sentença pela forma anafórica “João”, isto é, pelo mesmo nome. Esse tipo de uso recebe o nome de retomada por nome repetido.

Segundo Lima (2020), há indícios psicolinguísticos que, ao fazer uso do nome repetido, o leitor tem problemas na compreensão do texto, chegando a imaginar que se tratam de dois referentes diferentes. Isto quer dizer que, no texto de (14), o leitor pode imaginar duas pessoas diferentes: um homem chamado João que saiu cedo de casa e um segundo homem chamado João que chegou atrasado ao trabalho.

As formas correferenciais denominadas como nomes recategorizados, para Lima (2020), englobam as palavras que retomam o referente por meio de outros nomes que não seja a repetição idêntica ou parcial do nome introduzido. Isso aponta para formas correferenciais feitas por palavras sinônimas, antônimas ou outros nomes, como em (15):

(15) O Brasil_m precisa investir mais na área da educação para se tornar um país_m com melhores condições de ensino.

Vemos, em (15), o referente “*Brasil*” ser retomado pela forma correferencial “*país*”. A retomada anafórica estabelece correferência, pois os termos são coincidiados, mas há uso de sinônimo, o que aponta para o uso da retomada por nome recategorizado. Nesse contexto, os pronomes plenos, de acordo com Lima (2020), remetem a pronomes que aparecem de forma explícita no discurso, materializando-se na superfície do texto, isto é, são escritos pelo autor, como em (16):

(16) A mulher_n vai para uma festa. Ela_n comprou uma roupa nova.

Em (16), a entidade referencial é introduzida no texto por meio do nome “*mulher*”, sendo retomada na segunda sentença por meio do pronome correferencial “*ela*”, coincidiado ao referente. Pelo fato de, no texto, o pronome aparece escrito, dizemos que houve retomada por pronome pleno. Na fala, o pronome pleno se materializa foneticamente (Lima, 2020).

Outra possibilidade de retomada por pronome como forma anafórica correferencial se dá por uso dos pronomes nulos. Esses, por sua vez, ocorrem quando não emergem na superfície textual, isto é, não aparecem materializados na escrita, mas são facilmente recuperados cognitivamente pelo leitor, por conta do conhecimento do sistema linguístico de seu domínio, como em (17):

(17) A mulher vai para uma festa e, por isso, comprou uma roupa nova.

Vemos que, em (17), seria uma possibilidade viável de reformulação para (16). A entidade referencial introduzida pelo nome “*mulher*” é retomada de alguma maneira na segunda sentença, mas não surge escrito no texto.

A este tipo de construção em língua portuguesa dá-se o nome de sujeito elíptico ou oculto (Perini, 2017), mas, para análise de formas correferenciais, demanda que a posição da forma anafórica seja marcada. Como no exemplo (17), há espaço para a retomada que, em (16), foi feita por um pronome pleno. Nesse caso, marcamos a posição da forma anafórica com o símbolo de vazio (\emptyset) e dizemos que houve retomada por pronome nulo.

Este tipo de marcação, que nos permite visualizar a correferencialidade marcada por índices, levaria ao que é descrito em (18):

(18) A mulher_p vai para uma festa e, por isso, Ø_p comprou uma roupa nova.

Sabemos, então, que os usuários da língua portuguesa dispõem de opções diversas para estabelecer a coreferenciação anafórica e, assim, são capazes de construir cadeias referenciais em seus textos que facilitem a progressão da informação e a construção do sentido do texto.

O uso adequado dos diferentes tipos de formas anafóricas, sejam elas por nomes repetidos, por nomes categorizados, por pronomes plenos ou por pronomes nulos, são formas conhecidas, por exemplo, por alunos que cursaram o Ensino Fundamental I e II.

Por conta disso, esperamos encontrá-las na superfície dos textos produzidos por alunos da primeira série do Ensino Médio, a fim de contribuir com a discussão sobre a correferência anafórica, uma vez que as pesquisas têm sido feitas, em geral, analisando os padrões de uso das formas correferentes em textos de universitários (Lima, 2020), o que aponta para carência de indícios no uso feito por alunos em nível escolar.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os métodos de abordagem, os métodos de procedimento, como chegamos ao corpus linguístico utilizado em nossa pesquisa, os tipos de pesquisa e, por fim, a análise dos textos e a discussão sobre os resultados obtidos por meio dos dados coletados.

3.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM

De acordo com Gil (2008), os métodos de abordagem científica esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade.

Os tipos de métodos de abordagem, conforme Gil (2008), são: (i) dedutivo - método que parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis para chegar a conclusões de maneira puramente formal; (ii) indutivo - diferente do método mencionado anteriormente, este se fundamenta na observação de fatos específicos particulares, buscando a generalização; (iii) hipotético-dedutivo - método pelo qual são formuladas hipóteses, fazendo dedução de consequências que devem ser testadas ou falseadas; (iv) dialético - método em que pode se chegar a uma interpretação da realidade a partir de princípios da unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação; e (v) fenomenológico - método em que se busca resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos a partir do objeto que está sendo estudado.

Classificamos este trabalho, pelo método de abordagem, como um estudo hipotético-dedutivo, uma vez que a pesquisa parte da hipótese de que alunos da primeira série do Ensino Médio conhecem as formas correferenciais que selecionamos para analisar, isto é, o nome repetido, o nome recategorizado, o pronome pleno e o pronome nulo, o que nos leva a deduzir que os textos produzidos pelos discentes possui cadeia referencial com uso de formas correferentes variadas, tornando a progressão textual coesa e coerente.

3.2 MÉTODOS DE PROCEDIMENTO

Conforme Gil (2008), os métodos da pesquisa científica:

têm objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada (Gil, 2008, p. 15).

Os métodos específicos mais adotados nas ciências sociais são: (i) experimental - método que consiste em submeter objetos à influência de certas variáveis; (ii) observacional - método pelo qual o cientista registra fenômenos que ocorrem de forma natural ou já ocorreram, sendo ele um dos mais utilizados nas ciências sociais; (iii) comparativo - método que, segundo Gil (2008), procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles; (iv) estatístico - método em que as explicações obtidas a partir da sua utilização não podem ser consideradas totalmente verdadeiras, mas que possui uma grande possibilidade de ser verídica; (v) clínico - método em que existe uma relação profunda entre pesquisador e pesquisado, é comumente utilizado na pesquisa psicológica; e (vi) monográfico - método no qual Gil (2008) se parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos parecidos.

Utilizamos, nesta pesquisa, do método estatístico, pois, a fim de encontrar padrões de uso das formas correferenciais, contabilizamos cada uma das quatro formas anafóricas selecionadas para nosso estudo e fizemos a distribuição percentual com o intuito de termos dados numéricos que reforcem a discussão empreendida após a coleta dos dados.

3.2.1 O *corpus* da pesquisa

De acordo com Sardinha (2004), um *corpus* é um conjunto estruturado de dados linguísticos coletados de forma sistemática para fins de investigação científica. A pesquisa em *corpus* linguístico é um dos métodos utilizados para o presente estudo, sendo justificada pela necessidade de termos acesso a textos produzidos por discentes que vivenciam ou vivenciaram o Ensino Médio para, assim, analisarmos a construção da cadeia referencial em cada produção.

Para tal, tivemos acesso a textos que foram produzidos por alunos da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, como parte de atividades de sala de aulas de língua portuguesa e coletados pelos professores da instituição e registrados em formato *Word*.

Apesar de os textos possuírem imagens no formato PGN, não são disponibilizadas em tal extensão, a fim de que não se tenha acesso sequer à letra do autor do texto. Esse cuidado se deve pelo fato de que, na legislação atual, não há clareza sobre a necessidade de submeter ao Comitê de Ética pesquisas com textos produzidos como parte das atividades de sala de aula, sendo utilizados posteriormente em pesquisas de cunho teórico, sem nenhuma menção ao autor da pesquisa. Usamos as produções textuais feitas como atividades de sala de aula na disciplina de língua portuguesa, conforme exemplificado da Figura 1.

Figura 1 - Exemplo de texto do *corpus* utilizado

A Educação gratuita no Brasil muitas vezes não dá muito acesso para aquelas pessoas que realmente necessita disso. No Brasil temos muitas escolas com o acesso a Educação gratuita negada, muitas pessoas precisam disso, mas infelizmente poucas dessas pessoas tem isso. O Brasil é um desses países com o menor índice de pessoas sempre poder ter acesso a Educação gratuita.

Como o Brasil é um dos países com o índice de acesso a Educação gratuita, podemos perceber também que isso indica que a maioria dos Brasileiros não podem ter uma Educação de boa qualidade. Isso indica que a maioria das crianças crescem analfabetas, sem conseguir um trabalho fixo. Para que isso não aconteça necessitamos de mais Educação gratuita para os Brasileiros. Precisamos ser um país com o índice de desemprego menor, e precisamos também de uma Educação melhor para todos os brasileiros.

Fonte: Os autores (2025)

3.3 TIPOS DE PESQUISA

De acordo com Gil (2008), podemos, ainda, definir a pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, sendo o objetivo fundamental da pesquisa descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

O autor destaca que há duas formas de fazer pesquisa, sendo elas: (i) a pesquisa pura - tipo de pesquisa que busca desenvolver os conhecimentos científicos sem uma preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas; e (ii) a pesquisa aplicada - pesquisa na qual há uma preocupação menor com o desenvolvimento de teorias que para uma aplicação imediata na realidade

em que está sendo feita a pesquisa. É importante ressaltar que a pesquisa citada possui um objetivo específico.

Gil (2008) afirma que existem três tipos de pesquisas: as pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento (Gil, 2008, p. 27).

A pesquisa descritiva tem como intuito detalhar as características de uma população ou fenômeno, buscando explorar as relações entre variáveis (Gil, 2008). São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Assim, muitos estudos podem ser concretizados a partir desse tipo de pesquisa, sendo a utilização da coleta de dados uma de suas características mais importantes.

As pesquisas explicativas são aquelas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo de pesquisa que mais se aprofunda na compreensão da realidade e, por este motivo, é considerada uma das mais complexas (Gil, 2008).

Tomando como base as definições sobre os tipos de pesquisa mencionadas anteriormente, classificamos que nossa pesquisa é do tipo descritivo-explicativo, uma vez que um dos objetivos do trabalho é descrever e explicar como é feito o uso da referência anafórica em produções textuais feitas por alunos da primeira série do Ensino Médio, no Instituto Federal de Alagoas.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

As análises empreendidas nos textos produzidos por discentes da primeira série do Ensino Médio no Instituto Federal de Alagoas nos levaram a coletar e quantificar as formas correferentes do nome repetido, do nome recategorizado, do pronome pleno e do pronome nulo, a fim de perceber se os padrões de uso estão em consonância com o esperado em língua portuguesa (Lima, 2020).

Foram disponibilizadas, para consulta e análise, as redações de discentes das três séries do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, mas, para fins de cumprir nosso objetivo de pesquisa que é analisar a construção das cadeias referenciais por alunos recém-saídos do Ensino Fundamental II, fizemos o recorte metodológico para averiguar os textos de discentes da primeira série do Ensino Médio. O *corpus* contém 26 (vinte e seis) textos do gênero dissertativo-argumentativo, gerados a partir do tema: “O acesso à educação gratuita no Brasil”.

Durante a análise do *corpus*, observamos uma tendência de padrão linguístico utilizado pelos alunos da primeira série do Ensino Médio ao retomar os referentes nas redações. Encontramos, como referentes introduzidos, termos como *Brasil, educação, ensino, alunos, acesso, pessoas, escola, sociedade, estrutura, suporte, tecnologia, área, criança, adolescentes, governo, ensino médio, professores, seres humanos, faculdade, melhorar, transporte, falta de acessibilidade, apoio, estudantes, organização, melhores e ônibus*.

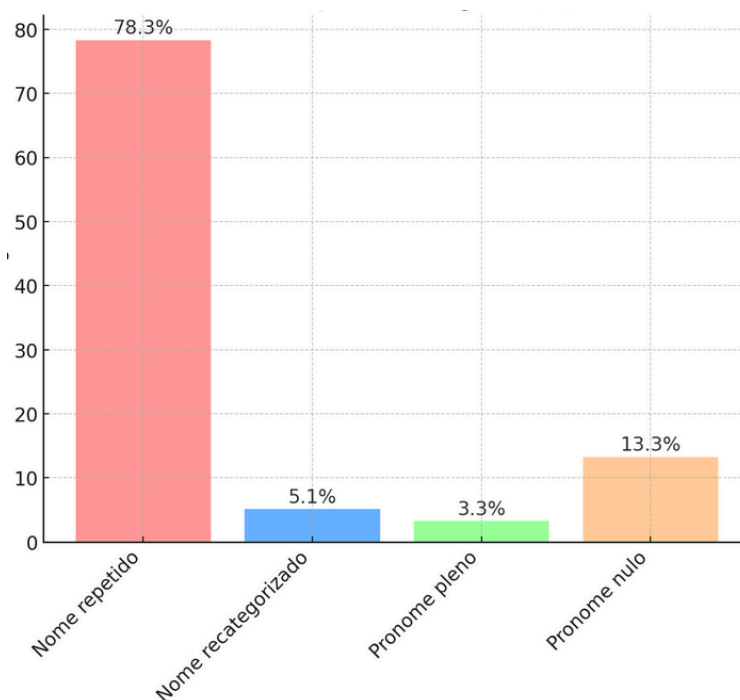
No total, contabilizamos 369 (trezentas e sessenta e nove) retomadas por formas anafóricas, sendo 289 (duzentas e oitenta e nove) retomadas por nome repetido, 19 (dezenove) por nome recategorizado, 12 (doze) por pronome pleno e 49 (quarenta e nove) por pronome nulo.

A partir destes dados numéricos, conseguimos fazer uma rodada em estatística simples para gerar o gráfico abaixo, a fim de facilitar a visualização dos nossos resultados.

De modo geral, a primeira análise aponta para a possibilidade de construção de cadeias referenciais pelos alunos da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, pois as quatro formas anafóricas emergem nos textos produzidos pelos discentes, mas com baixa variedade de formas anafóricas usadas.

Todas as redações apresentam grande quantidade de retomadas por nomes repetidos, 78,3% das retomadas anafóricas, e baixa quantidade de nomes recategorizados, 5,1% das retomadas, o que aponta para a pouca capacidade de os alunos articularem os referentes com sinônimos ou outras formas nominais que não sejam o nome repetido. Os pronomes, elo básico de retomada anafórica (Cavalcante, 2012), também surgem no texto, sendo 3,3% das retomadas por meio do pronome pleno e 13,3% dos pronomes nulos.

GRÁFICO 1 - Percentuais de uso das formas anafóricas



Fonte: Os autores (2025)

Essa constatação leva a compreender dois pontos: (I) a baixa exploração vocabular quando em tarefa de produção textual e (II) os textos dos alunos da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas tendem a conter baixos índices de elementos referenciais coesivos, acarretando problemas de coerência no texto e, conseqüentemente, dificuldades na construção do sentido textual para o leitor.

Observando as retomadas efetuadas por nomes repetidos, percebemos um número excessivo de repetições desnecessárias nas produções analisadas, 78,3% das retomadas, isto é, 289 (duzentas e oitenta e nove) ocorrências do nome repetido. Assim, conforme defendido por Lima (2020), o uso excessivo da retomada por nome repetido pode acarretar problemas na ordem da construção do sentido, já que, ao repetir o nome demasiadamente, o leitor pode compreender que se tratam de dois referentes distintos.

Os termos antecedentes, diversas vezes, são retomados ao longo dos textos por meio das mesmas palavras, sem a utilização de sinônimos, outras formas nominais ou pronomes. Quando se trata da correferência estabelecida pelo nome recategorizado, encontramos 5,1% de ocorrências, isto é, 19 (dezenove) retomadas feitas por esse tipo de forma anafórica. Percebemos que, quando se trata do uso de

nome recategorizado, os alunos empregam sinônimos da ordem *ensino/educação*, por exemplo. Contudo, em caso de novas retomadas, tendem a voltar para a repetição do nome. Estes dados podem apontar para a baixa capacidade de, durante atividade de produção textual, os discentes não fazerem o levantamento, no léxico mental, das formas correferenciais estabelecidas por sinonímia ou outras formas como hiperonímia e hiponímia (Koch, 2013).

As retomadas pelos pronomes plenos chamam atenção pela sua baixa frequência se comparado aos pronomes nulos, 3,3% de ocorrências, isto é, 12 (doze) retomadas pela expressão anafórica que, segundo Cavalcante (2012) e Cavalcante *et al.* (2017), seriam as formas preferenciais de retomada dos referentes.

A baixa frequência do uso de pronomes plenos aponta para questões que merecem atenção: (a) os discentes tendem a retomar o referente por meio de pronomes plenos somente quando há, semanticamente, a ideia de ser animado, mesmo que não sejam retomadas comuns, como em (19), exemplificado a partir de um dos textos do *corpus* desta pesquisa.

(19) **O governo** não recebeu a educação apropriada e agora \emptyset está impedindo jovens a ter o seu direito de nascença, o estudo, a educação. Se **eles** se preocuparem mais com o que realmente importa, esses 90 mil professores teriam um emprego, e as 2 milhões de adolescente teriam uma escola e a educação apropriada.

Notamos em (19) que o autor do texto faz uso da forma correferencial “*eles*” para retomar o referente “*governo*”. Este tipo de retomada, segundo Perini (2017), fere a prescrição gramatical da marcação de número, uma vez que o referente está no singular e o pronome pleno, no plural.

Outra questão que chamou nossa atenção quando analisamos o uso dos pronomes plenos como forma anafórica utilizada pelos discentes da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas foi a repetição exacerbada do pronome pleno como retomada sequencial na cadeia anafórica, como no exemplo (20):

(20) O acesso a Educação no Brasil e muito ruim ter uma Educação boa, porque a maioria dos **alunos** não tem transporte para ir para Escola. Tem **pessoa** que vai de Bicicleta, ∅ pega onibus, e **a maioria dos aluno** que foi de onibus **eles** paga um valor, porque a Escola e longe e etc, aí tem familia que os pais não trábilha aí para **eles** ir de pé para Escola **eles** gats ate 1 hora a 1 hora e 20 minuto, para ∅ ta lá aí ∅ perde quase 2 aulas e ruim porque ∅ perde o conhecimento que **ela** vai ganha aí tem **aluno** que Estuda de manha, aí ∅ acorda **ele** sai de casa 5 e 30 para escola, aí quando e a tarde ∅ vouta para casa e ∅ vai trabalhar pra ajudar o pai. Quando termina ∅ foi faze trábhalho da Escola isso deixa o aprendizado mais lerdo porque? porque quando **ele** chaga na Escola, **ele** foi dormir? porque **ele** perdeu um tempo de dormi para Estuda e ∅ faze trábhalho.

Em (20), para fins de exemplificação, rastreamos somente as retomadas do referente alunos que passa a ser retomada por nomes recategorizados (*pessoa / a maioria*) e, na sequência, começam as retomadas por pronomes plenos e por pronomes nulos.

Vemos que o uso da retomada por pronome pleno se torna repetitivo e sem respeitos às regras de concordância de número (Perini, 2017), aparecendo as formas anafóricas “*eles*”, “*ela*” e “*ele*”. Logo, o uso exagerado dos pronomes plenos também acarreta problemas na ordem da coesão e da coerência, havendo progressiva diminuição da informação (Paula; Bezerra, 2016).

No que tange ao uso do pronome pleno, encontramos 13,3% das retomadas, isto é, 49 ocorrências desse tipo de elemento linguístico como forma anafórica. Contudo, em todas as 49 ocorrências do pronome nulo, encontramos situações idênticas: os discentes usam o pronome nulo para retomar o referente dentro de orações coordenadas e/ou subordinadas e, 48 (quarenta e oito) ocorrências, na posição de sujeito e somente 01 (uma) ocorrência na posição de objeto. Apesar de, em nosso trabalho, não nos dedicarmos à descrição semântica ou sintática, é inevitável que observações do tipo sejam feitas, mas tais explicações carecem de mais estudo.

De modo geral, o que percebemos é a dificuldade dos alunos da primeira série do Ensino Médio, recém-saídos do Ensino Fundamental II, transitarem entre as formas anafóricas disponíveis em Português - nome repetido, nome recategorizado, pronome pleno e pronome nulo. Este tipo de baixa frequência de

variabilidade aponta para problemas na ordem da coesão e da coerência (Koch, 2013), gerando dúvidas na construção de sentido do texto (Koch e Travaglia, 2001).

Além disso, o uso exagerado, tanto dos nomes repetidos quanto dos pronomes plenos, gera dificuldade na construção do sentido do texto (Paula; Bezerra, 2016; Lima, 2020), pois o leitor não consegue recuperar naturalmente o referente. Este tipo de recuperação mais fácil deveria ser feita pelo uso dos pronomes (Cavalcante, 2012; Cavalcante *et al.*, 2017), mas não é o que encontramos nos textos do corpus analisados.

Vemos, então, que os textos produzidos pelos discentes apresentam outros problemas, no que tange às normas gramaticais que regem a escrita, desde a ordem ortográfica e de acentuação gráfica, passando por uso das regras de flexão de gênero e de número em categorias morfológicas, até questões de cunho sintático, como concordâncias nominais e verbais.

Apesar dessas questões não terem sido levadas em conta neste trabalho, enquanto pesquisa ligada à área da Linguística Textual, devemos chamar atenção para tais fatos. Mesmo tendo feito o recorte metodológico para o estudo da referência anafórica, entendemos que todos os problemas acima apontados interferem na construção de textos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender o uso da referenciação anafórica em produções textuais criadas por alunos da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas. Desse modo, objetivamos analisar os padrões linguísticos envolvidos na retomada anafórica efetuada nos textos, pensando que os discentes, por terem cursado todas as séries do Ensino Fundamental I e II, teriam conhecimento das formas anafóricas possíveis em língua portuguesa, a saber: nome repetido, nome recategorizado, pronome pleno e pronome nulo (Lima, 2020).

Esperávamos que, por terem domínio das possibilidades de retomada anafórica, os textos dos alunos não apresentariam grandes problemas de coesão e de coerência devido à construção da cadeia referencial (Koch, 2013).

Assim, por meio de uma pesquisa de base hipotético-dedutiva (Gil, 2008), fizemos a análise de um *corpus* linguístico (Sardinha, 2004) composto por 26 (vinte e seis) redações escritas por discentes da primeira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, a fim de aplicarmos o método estatístico. A partir dos dados gerados em termos quantitativos e percentuais, propusemo-nos a aplicar o método descritivo-explicativo e, assim, encontramos explicações para os padrões de uso das formas anafóricas encontrados ao longo da coleta de dados.

Nossos resultados apontam para o alto uso de nomes repetidos nas retomadas anafóricas feitas pelos alunos, correspondendo a 78,3% das ocorrências, isto é, 289 (duzentas e oitenta e nove) retomadas pela repetição do mesmo nome. Os pronomes nulos são a segunda forma mais recorrente, mas com diferença notória, se comparado aos nomes repetidos. Os discentes fizeram uso de pronomes nulos em 13,3% das retomadas, sendo 49 (quarenta e nove) ocorrências dessa forma linguística. Os nomes categorizados foram usados 19 (dezenove) vezes, ou seja, em 5,3% das vezes. E, os pronomes plenos correspondem a 3,3% das ocorrências, isto é, foram feitas 12 (doze) retomadas por meio deste tipo de pronome.

A análise dos dados mostrou o uso excessivo de repetições de palavras nos textos, uma vez que os referentes são constantemente retomados por meio dos mesmos termos. Tal uso gera dificuldades de compreensão do texto (Koch, 2013, Lima, 2020). A baixa frequência de nomes recategorizados aponta para baixa variação de termos, o que pode, ao nosso ver, ser reflexo de duas possibilidades:

(a) necessidade de maior exploração vocabular para atingir maior nível de uso de sinônimos, hiperonímias, hponímias e demais formas nominais correferentes, conforme previsto por Koch (2012; 2013) ou (b) pouco espaço linguístico que faça com que a cadeia anafórica se torne mais extensa, uma vez que os textos analisados têm, em geral, no mínimo 10 (dez) linhas e, no máximo, 20 (vinte) linhas.

O uso dos pronomes, de modo geral, não segue o que é esperado, pois os pronomes plenos não são frequentemente usados, correspondendo a 12 (doze) retomadas, ou seja, 3,3%; enquanto os pronomes nulos correspondem a 49 (quarenta e nove) retomadas, isto é, a 13,3% das ocorrências de formas anafóricas.

Percebemos a dificuldade dos discentes de fazer a construção da cadeia anafórica por meio de pronomes plenos, uma vez que, em geral, tais formas anafóricas são utilizadas para retomar referentes animados. Assim, vemos que os discentes usam pouco os pronomes como elos naturais da retomada anafórica (Cavalcante *et al.*, 2017, Lima, 2020) e fazem uso repetitivo do pronome, gerando problemas no âmbito da coesão e coerência (Koch, 2013), de modo a deixar a construção de sentido do texto mais difícil (Paula; Bezerra, 2016). O uso dos pronomes nulos é feito da mesma maneira em todas as produções textuais nas quais aparece: retomam o referente na posição de sujeito em orações coordenadas ou subordinadas, o que é previsto por Lima (2020).

Como, em nossa pesquisa, buscamos analisar as retomadas, a fim de verificar como se constrói a cadeia referencial nos textos dos discentes supracitados, questões de cunho semântico e sintático não estiveram em primeira ordem, sendo questionamentos em aberto para pesquisas futuras.

Existem outras questões que podem ajudar a esclarecer pontos que são instigados em nossa pesquisa, como saber o perfil socioeconômico dos produtores dos textos; se são provenientes de escola pública ou privada; se há repetentes na turma e outras informações que não levamos em conta para esta pesquisa.

O que percebemos, de modo geral, é que, se considerarmos que as pesquisas que tratam da retomada anafórica apontam que os estudantes do Ensino Superior têm domínio na construção de cadeias referenciais (Lima, 2020) e se aceitamos a ideia de que tais alunos saem do Ensino Médio direto para os cursos de graduação, em que momento a maturidade de uso das formas anafóricas emerge no texto? Seria ainda na escola, antes de provas como o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM) ou apenas pela vivência e necessidade de produção de textos acadêmicos de nível superior?

Esperamos, por fim, ter cumprido com nosso objetivo de estudo e, a partir dos indícios apresentados neste trabalho, abriremos mais espaço para discussões no âmbito da Linguística Textual, uma vez que carecemos de pesquisas que apontem para os mais diversos níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SILVA, Luciana Pereira da; JUNIOR, Rivaldo Capistrano; LIMA, Silvana Calixto; FILHO, Valdinar Custódio. Coerência e referencialidade. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

DE PAULA, Josinaldo Pereira; BEZERRA, Lidiane de Moraes Diógenes. Referencialidade anafórica: uma análise de textos escritos por alunos do ensino médio. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 1, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Martins Fontes. São Paulo, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 12 ed. São Paulo, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; LIMA, Maria Luiza Cunha. Socio-cognitivismo. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos, filosóficos e modelos de análise**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Alisson Hudson Veras. **A distribuição dos nomes repetidos, dos nomes recategorizados, dos pronomes plenos e dos pronomes nulos em função anafórica em Português Brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Editora Vozes Limitada, 2017.