

JOSÉ AMORIM DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE
REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS
ESCRITOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA POR ALUNOS
INDÍGENAS DA COMUNIDADE
TERENA DE MIRANDA - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira

**TRÊS LAGOAS – MS
2011**

JOSÉ AMORIM DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE
REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS
ESCRITOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA POR ALUNOS
INDÍGENAS DA COMUNIDADE
TERENA DE MIRANDA – MS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Estudos Linguísticos

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira (UFMS / CPTL)

Prof.^a Dr.^a Mônica Veloso Borges (UFG)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS/CPTL)

**TRÊS LAGOAS – MS
2011**

DEDICO ESTA FASE ESPECIAL DE MINHA VIDA ESTUDANTIL

Aos meus pais, Jones Alves da Silva e Maria Amorim da Conceição Silva, que são, para mim, não só pais, mas também amigos e companheiros, com quem constantemente aprendo novas e pertinentes lições para a minha luta na busca de novos espaços neste mundo. Vocês contribuíram de forma significativa para que eu pudesse construir a minha história, e, com dedicação, coragem e honestidade, saber buscar sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força espiritual que gratuitamente me proporcionou durante toda a minha trajetória escolar, pois, nos momentos mais difíceis, era a Ele que eu recorria para pedir saúde, sabedoria, paz e coragem para vencer os obstáculos.

Aos professores do Mestrado em Letras, que contribuíram significativamente com informações científicas e dicas pessoais sobre o percurso árduo que teríamos que enfrentar no decorrer dos estudos, para que pudéssemos concluí-los com sucesso. Agora quero dizer-lhes que valeu pelas informações e trocas de experiências que vocês me proporcionaram no decorrer dessa nova fase escolar.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira, pela postura e sapiência em suas orientações de grande relevância e direcionamentos sobre os usos da linguagem, sobre como devemos agir e saber fazer as escolhas mais adequadas a cada situação de interação, de modo que possamos sempre visar à qualidade e, sobretudo, a uma visão científica que nos prepare para uma possível continuidade na trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Claudete Cameschi, por haver, num primeiro momento, auxiliado na interação com professores indígenas e pesquisadores que trabalhavam com a comunidade terena de Cachoeirinha.

À Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao, que contribuiu diretamente para que eu pudesse adentrar a comunidade e realizar a pesquisa, pois o seu conhecimento e suas amizades foram de grande importância para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Além disso, por meio de sua dedicação e de seu trabalho responsável, ético e comprometido, desenvolvido na região, no decorrer de alguns anos, sobre a cultura e a língua do povo terena de Mato Grosso do Sul, em particular de Miranda, cativou a admiração desse povo.

Ao Claudionor Messias da Silva, da secretaria do Mestrado em Letras de Três Lagoas, que jamais mediu esforços e atenção para me auxiliar nas informações das quais precisei.

Aos alunos da comunidade indígena terena, responsáveis diretos pela realização desta dissertação.

Aos professores e líderes da comunidade terena – Celinho e Maria de Lurdes – que me receberam sempre alegres e prontos para me auxiliar na coleta de dados.

À direção da escola, sob o comando do professor José Roberto, pela ajuda e pelas intervenções junto aos alunos para que contribuíssem para a realização desta pesquisa, e pelo reconhecimento de sua relevância científica, acadêmica, cultural e social.

Ao povo terena, por ter-me proporcionado conhecer sua cultura, a partir de informações significativas e a convivência que tive com este povo no decorrer das coletas de dados.

Ao senhor Laurindo, da aldeia terena (Cachoeirinha), pelas informações precisas sobre o modo de vida da comunidade, desde o passado até os dias de hoje.

Aos meus pais, às minhas irmãs (Cristina, Eliane, Cida e Tiana) e ao meu irmão, Jorge Amorim, pelos quais sempre tive admiração, respeito e consideração, pelos diálogos, pelas ajudas e trocas de experiências e pelo modo como sempre suportaram as minhas ausências.

À minha querida avó, Áurea Maria da Silva, que foi sempre para mim a segunda mãe e que me proporcionou muitos momentos de alegria, muito carinho e a quem hoje, impossibilitada de andar ou de cuidar-se, procuro retribuir da melhor forma possível. A você, muito obrigado! Saiba que jamais a esquecerei.

À minha esposa, Juliana Marques de Matos Amorim, por compreender as dificuldades e estar ao meu lado nas horas alegres e nas difíceis e, sobretudo, por nosso amor e respeito, bases da relação conjugal, bem como por entender as brincadeiras, as viagens ao mestrado e as noites em que deixamos de dormir para estudar, tanto em casa quanto em viagens para que pudéssemos ampliar nossos conhecimentos. Muito obrigado, amiga e companheira!

Aos companheiros de mestrado Lucimara, Rony, Marilza, Naiara, Nádia, Silvelena, Márcia, Silvana, Elza, Marilza, Camila, Cibele, Elizabeth e André, que compartilharam, em vários momentos, de discussões e indicações a respeito de temas relacionados aos estudos do Mestrado, além das brincadeiras que sem dúvida foram importantes para que pudéssemos fantasiar o nosso espírito e despertar o senso de humor.

Ao Prof. MSc Anailton Gama, por permitir a troca de informações precisas e um olhar criterioso no que diz respeito à linguagem e também por ser um amigo de longas caminhadas em busca de aperfeiçoamento sobre questões linguísticas, que nos desafia constantemente a argumentar e propor algo inovador.

A prof.^a Dr.^a Marlene Durigan por ter demonstrado simpatia desde os meus primeiros momentos que adentrei a UFMS, a busca de espaço no curso do Mestrado em Letras e também por ter contribuído significativamente com informações pertinentes, que o texto deve conter para que o leitor possa compreendê-lo.

A prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves de Lima, pelo companheirismo e espírito acadêmico que ao conhecê-la fiquei admirado pela sua facilidade de comunicação e conhecimento acadêmico sobre a linguagem. Além disso, sou grato por ter contribuído com algumas informações precisas a respeito da escrita.

*“O impacto da civilização sobre as populações tribais dá lugar
às transfigurações étnicas e não à assimilação plena.”*

Darcy Ribeiro

RESUMO

SILVA, José Amorim da. **Estratégias de referenciação em textos escritos em língua portuguesa por alunos indígenas da Comunidade Terena de Miranda – MS.** Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011. 164 f. (Dissertação de Mestrado)

Este trabalho visou discutir, sob o aporte da Linguística Textual, questões sobre processos de referenciação utilizados em textos escritos em língua portuguesa (L2) por alunos de 8º e 9º anos (ensino fundamental) e também do ensino médio da comunidade terena de Miranda (MS), especificamente sobre estratégias de substituição do referente por elementos gramaticais e lexicais, por meio de processos linguísticos de coerência e coesão textuais, articulados especialmente por Koch (2002; 2004; 2009), Marcuschi (2008), Antunes (2005), Adam (2008), Neves (2000; 2010), Koch e Elias (2009; 2010). Também articulamos autores da Sociolinguística e da Antropologia para esclarecer aspectos do percurso dos terena na região de Miranda localizados no Estado de MS, relevantes por discutirem fatores culturais desses povos, entre eles a sua língua. No que diz respeito à coleta de dados, foram elaborados questionários para que os alunos pudessem escrever textos a partir do conhecimento linguístico e cultural adquirido no contexto social. Foram coletados 97 textos, dos quais foram selecionados 10 para análise dos dados. A escolha dos textos teve como critério as maiores ocorrências de anáfora pronominal e expressões nominais, para que pudéssemos aferir e expor razões pelas quais os alunos usavam tais procedimentos na produção de textos escritos em língua portuguesa (L2), visto que são falantes bilíngues cuja língua materna é a língua terena (L1). O motivo que nos despertou o interesse por analisar tais ocorrências foi justamente por partirem de alunos bilíngues e pertencentes a uma cultura diversa da não indígena. Esta pesquisa não tem simplesmente caráter de designar “objetos-do-mundo”, mas especialmente demonstrar que a estratégia de substituição do referente pertence a uma prática relacionada ao modo de o sujeito utilizar a linguagem no seu mundo real. Tal perspectiva não significa negar o histórico, mas fazer análise sobre o que é discutido e como é abordado nas práticas sociais, uma vez que a referência diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que as práticas linguísticas se desenvolvem na tessitura do texto. Por isso, analisar a referenciação nos textos de alunos indígenas nos instigou a descobrir como esses discentes utilizam as estratégias de referenciação em seus textos escritos. Por meio da análise empreendida, constatou-se grande número de anáforas pronominais nos textos dos alunos terena ao referenciarem o sujeito por meio dos pronomes “ele”/”ela”. Considerando que esses pronomes contêm uma significação diferente em relação ao modo como referenciam o sujeito em língua materna, inferimos que esse tipo de ocorrência deve-se à influência de L1 em L2.

Palavras-chave: Texto, referência, pronomes, expressões nominais e recategorizações

ABSTRACT

SILVA, José Amorim da. *Estratégias de referência em textos escritos em língua portuguesa por alunos indígenas da Comunidade Terena de Miranda – MS.Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011. 164 f. (Dissertação de Mestrado)*

This study aimed to discuss, under the contribution of Textual Linguistics, questions about processes of referencing used in texts written in Portuguese (L2) by students of 8 and 9 grades and also high school of community terena, in Miranda (MS), specifically about the strategies regarding the replacement of grammatical and lexical elements, through linguistic processes of textual coherence and cohesion, especially articulated by Koch (2002; 2004; 2009), Marcuschi (2008), Antunes (2005), Adam (2008), Neves (2000; 2010), Koch and Elias (2009; 2010). Also articulate authors of Sociolinguistics and Anthropology, to clarify aspects of the pathway of Terena in the region of Miranda in the state of MS, relevant cultural factors to discuss these people, including their language. With regard to data collection, questionnaires were designed so that students could write texts from linguistic and cultural knowledge acquired in the social context. 97 texts were collected, of which 10 were selected for data analysis. The choice of texts was to test the highest occurrences of pronominal anaphora and nominal expressions, so that we could access and expose the reasons why students used such procedures in the production of texts written in Portuguese Language, since they are bilingual speakers whose mother language is Terena language. The reason that aroused interest us to analyze such events was precisely by students belonging to a bilingual and diverse culture of the indigenous. This research is not simply character to designate "world objects", but especially to demonstrate that the replacement strategy of the referent belongs to a mode of practice related to the subject using language in his real world. This perspective is not to deny historical, but do analysis on what is discussed and how it is approached in social practices, since the reference relates to transactions executed by the subjects as the linguistic practices are developed in the structure of the text. So consider the referral in the texts of indigenous students instigated us to discover how these students use the strategies of referencing in written texts. By means of this analysis, we found lot of pronominal anaphora in texts of terena students to referencing the subject by means of the pronouns "he" / "she". Whereas these pronouns contain a different meaning in relation to how reference the subject in mother language, we infer that this type of occurrence is due to the influence of L1 on L2.

Keywords: Text, reference, pronouns, nominal expressions and recategorization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DO POVO TERENA: PERDAS E CONQUISTAS	16
1.1 Reflexão sobre a história indígena no Brasil	16
1.2 A história do povo terena.....	22
1.3 O povo terena	31
1.4 Povo terena: momentos de confrontos.....	33
1.5 Espaço do povo terena.....	35
CAPÍTULO II - LÍNGUA E FATORES CULTURAIS	40
2.1 Variação linguística da comunidade terena	41
2.2 A escola na comunidade terena	45
2.3 Povo terena: identidade	53
2.4 Família linguística do povo terena.....	60
2.5 Diversidade linguística	62
CAPÍTULO III - LÍNGUA: UMA ATIVIDADE REFERENCIATIVA.....	65
3.1 Língua e contexto social.....	65
3.2 A língua: objeto de interação e cognição.....	68
3.3 Uma breve reflexão sobre textos	70
3.4 Coerência e coesão textual	74
3.5 Considerações sobre referência	86
3.6 A referenciação: um processo real e subjetivo	87
3.6.1 Procedimentos de progressão textual	92
3.7 Anáfora indireta.....	102
3.7.1 Anáfora associativa.....	106
3.7.2 Anáfora fiel e infiel.....	108
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CÓRPUS	111
4.1 Anáfora pronominal.....	112
4.2 Expressões nominais e pronominalização	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais. (GERALDI, 1997 p. 16-17)

Esta dissertação tem como foco discutir questões sobre processos de referenciação utilizados em textos escritos em língua portuguesa (L2) por alunos de 8º e 9º anos (ensino fundamental) e também do ensino médio da comunidade terena de Miranda (MS). No que diz respeito às questões teóricas, foram tomadas como base as teorias da Linguística Textual, acrescidas de contribuições da Sociolinguística e da Antropologia. Fenômenos como a substituição gramatical, lexical e expressões nominais¹ na cadeia textual passaram a ser observados com mais atenção pelo fato de contribuírem para a relação de elementos coesivos que se situam no interior dos enunciados e a progressividade da tessitura do texto, além do próprio sentido.

No que concerne à Sociolinguística, foram discutidos alguns pontos por serem pertinentes à questão da variação linguística, pois o aluno indígena convive em dois espaços, indígena e não indígena. Esses ambientes sociais certamente possibilitam a tais discentes que adquiram conhecimentos diversos, que contribuem para, a ampliação de seu repertório linguístico, mas podem também exercer influência sobre o aprendizado da língua terena. A variação linguística é discutida neste trabalho com ênfase sobre a língua terena (L1) e sobre a língua portuguesa (L2), que são como tantas outras, influenciadas por fatores - geográficos e sociais no decorrer do tempo, o que as tornam pertinentes como objetos de pesquisa, levando à análise de possíveis influências culturais, que são adaptadas por seus usuários.

Ao abordarmos a Antropologia, enfatizamos os fatores históricos e culturais que permeiam as comunidades indígenas, uma vez que seus costumes e crenças inscrevem-se na trajetória tanto das comunidades indígenas quanto das não indígenas.

¹ Fávero (2002) defende que a referenciação ocorre por meio de conjunções, dentre outros recursos que são utilizados no interior das sentenças e, às vezes, no final delas, mas de modo geral desempenha a função de conectar as partes, deixando-as coesas e significativas.

Por isso, damos prioridades a alguns aspectos de ordem histórica e cultural da comunidade indígena, que estão relacionados ao cotidiano desse povo.

Ao argumentarem sobre o povo terena, Bittencourt e Ladeira (2000) afirmam que sua língua de origem pertence à família Aruák. Entre eles existem indígenas de origem kadiwéu e kinikinau, em decorrência de casamentos e conflitos no decurso da história. Apesar dessa miscigenação, todos são considerados como terena. Esse motivo nos levou a discorrer, no segundo capítulo, sobre alguns apontamentos a respeito das línguas indígenas do Brasil, tendo como princípio influências de outras línguas indígenas – além da língua portuguesa –, que ocorreram a partir do contato com o não índio. Uma das preocupações do povo terena – em especial da comunidade Cachoeirinha de Miranda (MS), nosso campo de pesquisa diz respeito à revitalização de sua língua materna. A intenção dessa comunidade é que este idioma possa-se propagar nas futuras gerações, garantindo assim os valores culturais que perfazem a trajetória histórica de seu povo.

Conforme Aylwin (2009), a manutenção da língua terena nessa comunidade deve-se ao processo de conscientização fomentado pelas lideranças desse povo, que procura manter “íntactos” alguns aspectos de sua cultura. Apesar de certa influência do não índio em sua trajetória histórica, o terena procura manter seus costumes e cultura, como observamos por meio de leituras e do contato realizado durante a pesquisa de campo.

Por outro âmbito, Gressler (1988, p. 51) afirma que a língua portuguesa tem sido o principal meio de comunicação, enquanto o uso da língua materna é focalizado no ambiente comunitário. Por isso, acredita-se que tal preocupação por parte das lideranças em manter a língua materna deve-se não apenas aos costumes e crenças, mas, sobretudo, ao seu *status* de bem cultural que marca e representa a história desse povo. O uso da língua materna na comunidade é uma prática constante entre os membros, na busca de mantê-la, para isso é ensinada nas escolas por professores terena como meio de conhecer melhor o uso adequado da língua na variedade escrita.

Para fundamentação teórica em nossa pesquisa, é discutida a questão da referenciação a partir do ponto de vista de alguns teóricos que pertencem à Linguística Textual, como Koch e Elias (2009; 2010), que afirmam ser a referenciação uma forma de introduzir novas entidades no texto para que o locutor possa ativar, recategorizar,

deixar o referente em espera, entre outros procedimentos. Também constituem o referencial teórico os trabalhos de Antunes (2005), Neves (2000; 2010), Marcuschi (2008), Adam (2008), Bastos (2001), Charolles (1988), Mira Mateus *et al.* (1983), Mondada e Dubois (2003). Além desses teóricos, contamos com algumas pesquisas realizadas por Nascimento (2003), Lima (2004) e Nincao (2008), e que apresentam alguns pontos relevantes sobre procedimentos linguísticos no texto escrito - sendo que as duas primeiras argumentam em seus textos sobre o processo de referenciação, enquanto a última trabalhou sobre o biletamento no texto escrito pelo aluno terena. Ainda pudemos contar com teóricos que discutem a questão histórica e cultural dos povos indígenas, como Mattelart (2005), Brandão (1986), Cunha (1992), Melatti (2007), Oliveira (1976), Rodrigues (2002) e Aylwin (2009).

No que concerne à coleta de dados, teve como princípio fundamental a interação entre professores, coordenadores e direção das escolas: Cacique Timóteo – rede estadual e escola Coronel Nicolau Horta Barbosa - rede municipal, do município de Miranda – Mato Grosso do Sul. Após diálogo com essa equipe, foram elaborados questionários que direcionassem os discentes sobre questões que envolvessem conhecimentos históricos e culturais a respeito de pessoas tanto do ambiente indígena quanto externos, desde que tivessem certa representatividade no ambiente social.

A primeira coleta foi realizada em outubro de 2009 com três turmas (1º, 2º, e 3º anos do ensino médio). Nesta, as perguntas eram mais abrangentes, pois permitam que os alunos escrevessem um texto descritivo ou narrativo sobre alguma pessoa importante; na segunda coleta, utilizamos o mesmo procedimento e pedimos que produzissem um texto em que focalizassem pessoas relevantes da sua comunidade; na terceira, procuramos ser mais concisos e, para isso, focamos alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, que deveriam escrever um texto narrativo ou argumentativo sobre a cultura indígena ou sobre pessoas importantes da comunidade em que vivem.

Além dos procedimentos citados, houve também comentários por parte do pesquisador sobre as tipologias textuais, a respeito de como esse tipo de texto deve ser escrito, embora tais comentários não sejam discutidos de forma profunda, pois o tempo que tínhamos era restrito, cabendo assim apenas informações superficiais. A pergunta (texto-base) era um recurso, ou seja, um meio que permitia ao discente discorrer a

respeito da pessoa sobre a qual ele iria desenvolver a sua produção textual, tendo a liberdade de argumentar de acordo com seu conhecimento linguístico e cultural.

Durante a busca de dados para análise, foram coletados 97 textos, dentre os quais foram selecionados 10 para fins de aferição sobre as estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos. Damos prioridade àqueles em que havia mais repetições do mesmo item lexical ou gramatical, recategorizações do referente, uso de catáfora, expressões nominais definidas e indefinidas. Todos os textos analisados foram digitados *ipsis litteris*, com a intenção de facilitar a compreensão e até mesmo a aferição por parte dos leitores, quando tivessem interesse. Para isto, escaneamos todos os textos que fizeram parte da análise, sendo assim posicionados acima do texto digitado para maior visibilidade.

Participaram desta pesquisa, cerca de 70 alunos - não temos um número exato devido à coleta de dados ter sido realizada em três etapas, além disso, há texto em que o aluno, não citou o nome, por isso apresentamos essa conclusão. Assim, numa coleta havia certo número de alunos enquanto que na outra não era possível contar com o mesmo número de discentes. Conforme adquirimos experiência no decorrer da pesquisa de campo, fizemos certo refinamento de forma mais célere, ou seja, demos prioridade àquelas turmas que faziam mais sentido à nossa pesquisa, no intuito de esclarecer e posicionar os interlocutores de forma eficaz e precisa a respeito daqueles que tenham o interesse de conhecer um pouco da história do povo terena e sobre referenciação.

Salientamos que esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro, discutimos fatores que dizem respeito à trajetória histórica do povo terena, na perspectiva de informar o interlocutor sobre como esse povo se organiza, como se preocupa com as questões culturais de seus antepassados e como atualmente procura realizar suas atividades e manutenção de crenças e tradições que lhe pertencem.

No segundo, articulamos questões sobre as línguas indígenas e respectivas culturas, posto que as línguas indígenas apresentam muitas particularidades na identificação de seu povo e o diferenciam da sociedade envolvente. O ensino das línguas indígenas maternas em escolas indígenas do país é também fator decisivo para a manutenção da cultura e um direito garantido pelo Estatuto do Índio e Legislação

Federal, assim como o ensino de outra(s) língua(s), como meio de ampliação de conhecimentos e aproximação de outras comunidades ou de revitalização da primeira língua, como forma de propagação do idioma na relação entre jovens e adultos.

No terceiro capítulo, abordamos discussões apresentadas por teóricos da Linguística Textual que argumentam e defendem a importância da referenciação como meio que contribui para que o texto seja produzido de forma coerente e coesa. Nesse capítulo, buscamos também fundamentar nossas concepções sobre questões gramaticais, lexicais e semânticas, analisando como funcionam determinados elementos linguísticos na cadeia do texto, de modo que este faça sentido para os interlocutores.

No quarto capítulo, é apresentada a análise dos textos produzidos pelos alunos terena, com o objetivo de identificar as estratégias de referenciação, apontando e discutindo os casos de anáfora pronominal, recategorização e uso de expressões nominais, progressão textual, emprego de catáfora, ocorrência de cadeias anafóricas, coesão e coerência.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DO POVO TERENA: PERDAS E CONQUISTAS

Não apenas as línguas fazem a diferença entre as sociedades indígenas, mas também seus costumes, suas instituições, suas visões de mundo, seus ritos, seus cânticos, suas danças, seus artefatos, suas relações com o ambiente natural e com outros grupos humanos que as cercam. Cada sociedade tem suas peculiaridades, sua configuração própria, é única. Mas, para uma visão panorâmica das sociedades indígenas do Brasil, seria demasiado longo apresentá-las uma a uma. (MELATTI, 2007, p. 75)

1.1 Reflexão sobre a história indígena no Brasil

A proposta deste capítulo é discorrer, de uma perspectiva histórica, sobre a população indígena no Brasil e, sobretudo, trazer ao leitor informações sobre o povo terena de Mato Grosso do Sul. A princípio, faremos uma breve abordagem sobre o contexto histórico e, posteriormente, argumentaremos sobre o povo terena, seu processo histórico, culturas, ideologias e identidade.

A situação atual de globalização em que os índios se encontram propõe uma ressignificação de sua cultura – o que não significa a anulação de sua trajetória histórica no país, mas algo que permite refletir sobre a contribuição desse povo no processo de desenvolvimento da nação –, com ênfase em aspectos linguísticos e culturais. Além disso, as sociedades passam por mudanças com o passar do tempo, isto é, a perda de suas marcas, cultura e tradição.

Conforme Ribeiro (1996, p. 487-488), as populações indígenas no Brasil são classificadas em quatro categorias:

- Isolados – índios que vivem afastados da comunidade nacional, que raramente aproximam-se dessa comunidade.
- Contato intermitente – refere-se a grupos em que há alguns contatos com a comunidade nacional, mas que mantêm suas tradições culturais.
- Contato permanente – neste caso, estão inseridos os índios que já não possuem domínio sociocultural próprio, sendo dependentes da sociedade

envolvente, embora ainda mantenham os costumes compatíveis com seu povo.

- Integrados – são àqueles que estão adaptados à comunidade envolvente a começar pela mão-de-obra e práticas culturais adversas à sua realidade, e que atualmente vivem ilhados pela sociedade nacional, além de às vezes serem retirados de suas localidades.

Apesar de o contexto histórico vivenciado pela sociedade indígena ter sido adverso à realidade cultural, procurou-se manter algumas marcas que a diferenciam da sociedade não indígena, tendo em vista que os índios foram os primeiros habitantes do território brasileiro; embora seja discutido nesse sentido, exceto em algumas pesquisas, e pouco é lembrado, exceto em manifestações “políticas” e em datas comemorativas. O que gera dificuldade sobre propagação da importância de suas tradições, passando-se a ter um longo campo a percorrer no que concerne à historicidade, política, língua/linguagem, formação educacional, valorização e contribuição dos povos indígenas na condição de grupo étnico do Brasil.

O principal reflexo da situação da população indígena no Brasil pode ser analisado a partir da língua, vista como um recurso que pode não apenas representar a história, mas, sobretudo a cultura e valores que os cercam. Para Teixeira (2004, p. 296), atualmente há mais povos do que as próprias línguas, por motivos que muitos dos povos indígenas já não utilizam o idioma materno, devido à interação com a sociedade envolvente.

Assim, acreditamos ser pertinente aprofundar a busca de dados para divulgar informações ao público leitor interessado pelo tema, para esclarecer fatores históricos e culturais que estão inseridos à realidade dos povos indígenas brasileiros, que têm contribuído significativamente para a diversidade linguística e cultural do país.

Conforme aponta Rodrigues (2002, p. 27), ao defender que cada língua indígena brasileira reflete aspectos relevantes sobre como cada povo interpreta as diversas realidades de seu meio, além de um objeto de reflexão que os permitem adentrar e conhecer, sobretudo a cultura que os envolve. Assim, também acreditamos que a língua tanto dos povos indígenas quanto da comunidade nacional, além de ser um

meio de comunicação é também um recurso que assegura conhecimentos históricos, culturais e que os proporciona representatividade.

Não há como negar que esforços e descobertas já foram realizados para se chegar aos estudos que hoje são veiculados em livros, revistas e jornais que circulam no país, além da internet. No entanto, a principal intenção aqui não é tecer críticas ao percurso histórico do índio no Brasil e tampouco aos meios de comunicação, mas despertar o leitor sobre questões que ainda precisam ser pesquisadas e discutir sobre a história e principalmente a respeito de questões que envolvem o povo terena entre outros, por exemplo, o funcionamento da língua, valores culturais, direito a espaços geográficos próprios para que possam adquirir maior liberdade e representatividade.

Apesar de poucas pesquisas terem sido realizadas sobre a história indígena no território nacional, é necessário que se levem em conta os resultados das que já foram realizadas sobre fatores linguísticos e históricos das comunidades indígenas do Brasil. Por outro lado, é preciso esclarecer que estudos nessa área geralmente exigem muitos esforços em face das dificuldades encontradas pelos pesquisadores para acesso às comunidades indígenas. Essas restrições de acesso geralmente se devem à própria comunidade ou ao estado, porém, se houvesse mais facilidade, poderiam ser realizadas mais pesquisas para que se pudessem trazer à tona novas descobertas a respeito da cultura e, principalmente, no que concerne à língua.

A dificuldade de acesso ao “mundo indígena” não é exclusivamente característica de nossa época: até mesmo a origem dos povos indígenas na América do Sul é algo que permanece obscuro no campo de pesquisas. Os primeiros estudos acerca das origens dos povos indígenas em nosso continente provavelmente foram realizados superficialmente por “amadores, estudiosos de antiguidades, colecionadores”, cujos resultados de pesquisas foram tomados como a primeira referência acerca do assunto. Conforme Guidon (1992, p. 37), “ainda hoje é impossível fornecer um quadro sintético coerente da pré-história brasileira”.

Quando falamos sobre questões indígenas, geralmente ficamos “ancorados” na história do país, que foi construída sob a ótica dos navegadores portugueses. A própria carta de Pero Vaz de Caminha contribuiu para grande parte das estigmatizações que envolvem o universo indígena, tendo marcado de forma indelével, na história do país, a figura do índio como ser primitivo e ingênuo – tanto que, no século XIX,

predominava a tendência de se analisarem os índios sob uma visão primitivista, como se estes fossem “fósseis vivos”, com “estaca zero” de evolução, como se estivessem condenados a uma “eterna infância”, (CUNHA, 1992).

Na verdade, a sociedade envolvente está em débito com a população indígena do país, como argumenta Teixeira (2004, p. 295), ao mencionar que a partir da chegada dos portugueses ao Brasil ocorreu um processo de “depopulação” desses povos. Isso acabou reduzindo drasticamente o número de índios e respectivas línguas por eles faladas, como comprovam as pesquisas já realizadas pelos historiadores, linguistas e arqueólogos.

Tendo em vista que conhecemos a história do povo indígena conjugada à história do Brasil, torna-se difícil dissociar sua imagem da condição de “subalternidade” em relação ao colonizador. Segundo Holanda (1995, p. 44), desde o princípio foi uma relação que oscilava entre a franca oposição e a submissão voluntária; o colonizador, tipo humano que ignora fronteiras, soube valer-se de todos os artifícios para que o índio colaborasse efetivamente com seus princípios, chegando até mesmo a lutar contra seus irmãos de etnia.

Para Perrone-Moisés² (1992, p. 118), ao serem guiados para junto das comunidades não indígenas estabelecidas em território brasileiro – onde eram “catequizados e civilizados” e se tornavam “vassalos úteis” –, cabia-lhes o sustento das famílias portuguesas, ao produzirem gêneros para primeira necessidade e ao lutarem contra “inimigos” (povos indígenas que não se renderam à vontade dos portugueses).

Considerada a convivência em aldeamentos próximos aos portugueses, enfatizamos a questão da interferência na cultura dos índios: originalmente, os indígenas viviam daquilo que a natureza fornecia, e tal aspecto era algo inerente à sua cultura, pois não era de praxe plantar cereais em grandes quantidades, especialmente porque não havia interesses econômicos; por isso colhiam frutos, e não criavam animais, mas caçavam.

Ao se aproximarem do não indígena, passaram a cultivar, a vestir, a serem catequizados e influenciados, o que posteriormente, ocorreram “casamentos” inter-

² Utilizamos, aqui, conceitos da Teoria da Literatura por ser operacional para a análise que empreendemos sobre conceitos essenciais relacionados às culturas indígenas no Brasil.

raciais com escravas africanas. Esse tipo de procedimento visava impedir sua fuga do jugo do não índio, além de garanti-los também no papel de “escravos”³.

Por isso, quando se pensa e se lê sobre a história indígena, volta-se, de certa forma, ao descobrimento do Brasil. Pensamos então em algo “pré-cabraliano”, no sentido de uma sociedade subjugada e sem intenções; mas, em contrapartida, não existe sociedade em que não haja lideranças e em que esta não desperte entre seus membros os interesses por conquistas. Em todas as sociedades, existem interesses e estes devem satisfazer à realidade de sua população.

A história de um povo está presente na forma de agir e em suas representações perante a sociedade, passando a ser moldada pelos seus representantes. A cultura, a identidade e os hábitos são ressignificados constantemente pelos membros que a compõem, seja ela indígena ou não. Assim, a cultura altera-se com o passar do tempo, à medida que possam ocorrer melhorias ou perdas de valores, cabendo aos seus representantes conservá-los para que sejam transmitidos às demais gerações, porque não há como assegurá-los em toda sua plenitude.

Os fatores de transculturalidade junto ao não indígena levaram essas comunidades a um processo de fragmentação cultural, não por motivos internos à própria comunidade, todavia pelo sistema que forçou uma mudança abrupta nos hábitos, crenças, cultura e ideologias, que causou instabilidade, que oscila ora no mundo indígena, ora no mundo do não índio. Conforme Melatti (2007, p. 43), o indígena de hoje geralmente é obrigado a conviver com uma dupla realidade para contextualizar-se ao processo de evolução que o cerca; por vezes, alguns deles até negam suas origens em favor da aquisição de novos hábitos e novas formas de cultura.

De acordo com Cunha (1992, p. 12), embora os povos indígenas estejam “cercados” pela forte influência dos hábitos regionais, é notável que alguns grupos ainda consigam conservar traços significativos de sua cultura: os grupos de língua jê, por exemplo, parecem ter permanecido imunes à invasão de outras línguas. Isso se deve ao fato de haver certa preocupação das lideranças em preservar a língua materna de sua comunidade, além do processo histórico ligado à emigração.

Por outro âmbito, não se pode afirmar que essa imunidade seja estática, uma vez que os meios de comunicação e a própria evolução permitem ao ser humano alterar

³ idem

costumes, cultura e ideologia, pela necessidade de aprimorar os conhecimentos. Essa situação afeta também a realidade indígena do Brasil: em face da restrição de espaço físico enfrentada por algumas comunidades, muitas vezes o índio se conduz para a sociedade regional à procura de melhores condições de vida.

Respalado em Ribeiro (1996, p. 280-281), podemos afirmar que o desaparecimento de uma língua está relacionado a dois fatores principais: a tecnologia e o contato com pessoas de outra comunidade. Esses procedimentos são certamente decisivos para interação e aproximação de outro idioma, o que leva no caso o índio com o passar do tempo a se comunicar com a sociedade envolvente na língua portuguesa como acontece no Brasil. A relação de contato não marca a perda de identidade, mas influencia em práticas culturais que não tem origem de seu povo.

A interação da comunidade de forma direta e indireta com a sociedade nacional, por exemplo, contribuiu para que os índios da aldeia Lalima (terena) de Mato Grosso do Sul em quase sua totalidade a não se comunicar em sua língua materna, o que hoje é motivo de preocupação de seus representantes. Esse tipo de acontecimento gera a perda de costumes e tradições culturais da comunidade, que respectivamente pode gerar preconceito por outras comunidades, principalmente àquelas que falam a mesma língua.

Os índios têm sido alvo de preconceito desde a colonização portuguesa, vistos como subordinados aos não índios. Importa considerar que a construção de representações sempre é efetivada por meio de articulação das diferenças do outro, sempre relacionadas a questões sexuais ou raciais (BHABHA, 1998, p.107). As comunidades, de um modo geral, procuram preservar o modo de ser e existir, pois esses procedimentos são essenciais para o respeito e a valorização do outro, porém, quando ultrapassam as fronteiras, sofrem impactos, como parece acontecer com as comunidades indígenas, influenciadas pelo não índio, o que contribui para que valores externos sejam inseridos no seu espaço social, o que pode causar algumas rupturas de seus valores tradicionais.

O processo de mudança identitária parece acontecer de acordo com a forma de pensar e agir dos seres humanos em um mundo em que as escolhas referentes à identidade são prioritárias para que cada um possa definir seu papel nesse meio, à medida que a propagação e a “liquidez de identidades” corroboram a existência de uma multiplicidade de ideias e pontos de vista, assim como, no caso dos indígenas, fazem

emergir a necessidade de adaptação a um universo contraditório a sua realidade de origem. Para entendermos a respeito do processo identitário dos povos terena, é necessário que conheçamos sua história.

1.2 A história do povo terena

A história de todos os povos está relacionada aos acontecimentos que perpassam o tempo. Para compreender a veracidade dos fatos, é preciso analisar os indícios que constroem o processo de formação de uma etnia ou nação. Ao falarmos da história do terena, faz-se necessário voltar no tempo e trazer informações que dizem respeito às conquistas, crenças e valores culturais, que são elementos essenciais para manutenção e perpetuação de gerações.

Essa comunidade, a exemplo das demais existentes em todo o Brasil, tem suas peculiaridades referentes ao seu modo de vida, seja dentro de seu espaço físico ou fora dele. Por isso, enfatizamos que costumes e conhecimentos divergentes da comunidade geralmente são configurados a ela, enquanto alguns pertencentes à origem de seu povo são considerados como prioritários para manter a cultura e a identificação de seus membros.

Para Bittencourt e Ladeira (2000, p. 22), é uma tarefa complexa determinar com exatidão como foi o processo histórico do povo terena, pois sua história é uma miscelânea de traços míticos conjugados à versão do não índio, que a conta sob sua própria perspectiva. Essa versão “oficial” oferecida pela sociedade de entorno e a versão mítica contada pelos índios ganham focos diferentes: uma versão que se mostra “conveniente” a não indígenas e historiadores, e outra que é pouco esclarecedora em vista de seu caráter mítico e particular aos povos terena.

O que se pode afirmar, a respeito do processo histórico dos terena é que, vindos da região do Êxiva, ocuparam o vasto território do Estado de Mato Grosso, participaram da guerra do Paraguai e posteriormente tiveram seu território delimitado em reservas. (idem, p. 26). Esse momento de sua história foi marcado por uma maior

convivência com o não índio e conseqüentemente sofreram mudanças abruptas no que concerne a cultura e hábitos.

Os terena constituem uma comunidade comprometida com a preservação da língua, formação educacional, cultura, respeito ao próximo e dedicação ao trabalho do campo, e têm demonstrado isso desde o contato com os europeus. A luta contra os paraguaios foi importante para facilitar o diálogo e conquistar alguns direitos junto ao governo, embora tenham sido pouco reconhecidos pelo que fizeram em toda sua trajetória de lutas e conquistas. Por fim, segundo Oliveira (1976, p. 9), foram desvalorizados pela sociedade envolvente e caracterizados por uma transformação preconceituosa, passando de “índio” a “bugre”.

Ainda para o autor, a comunidade terena, em meados do século XIX, foi vítima de desalojamento e escravização pelos fazendeiros da região em que hoje atuam e, no início do século XX, saíram da situação de “cativos” para aldeados, peões, ou colonos; a partir dos anos de 1920, foram conceituados como “cidadinos”. Tais acontecimentos históricos relacionados à mudança de representação do indígena (“cativos”, “aldeados”, “cidadinos”), se forem confrontados com os ideais indígenas atuais de preparação e adaptação à vida moderna, revelam a transmutação de um indígena que trabalhava “para” o não índio para aquele que trabalha “com” o não índio – ou seja, de uma posição de submissos e “subalternos”, os povos indígenas – embora persistam suas representações “pré-cabralianas” geralmente passaram a concorrer com as outras etnias no espaço moderno atual.

É de conhecimento de muitos estudiosos que a comunidade terena vive em dois espaços: no rural, onde procura desenvolver o trabalho tradicional, adaptado por meio de equipamentos para que possa ganhar tempo no processo de plantação, colheita dos produtos e conseqüentemente ampliar os lucros; e nos centros urbanos, onde busca melhor qualidade de vida tanto de modo individual quanto coletivo. Esse grupo, mesmo próximo à cultura do não índio, procurou ao longo dos tempos manter os ensinamentos tradicionais que representam sua etnia.

Essa comunidade tem sofrido forte processo de aculturação devido à interação com a sociedade não indígena. Um exemplo clássico disso, de acordo com Ribeiro (1959, *apud* OLIVEIRA, 1976, p. 15), advém do casamento interétnico, que tem acontecido desde o início da colonização, especialmente com algumas pessoas

influentes no meio político, que se casavam com mulheres da comunidade terena - Ricardo Franco de Almeida Serra, comandante geral das fronteiras com o Paraguai, foi um dos que viveu com uma índia, cujo casamento possivelmente resultou em filhos. Esse tipo de acontecimento continua ainda em maior escala na atualidade, pois há maior convivência e adaptação cultural do índio à comunidade não indígena.

O contato com a sociedade regional contribuiu para que houvesse certa aniquilação do povo terena, e os sobreviventes deste povo passaram a integrar o espaço do não índio. Assim, os indígenas passaram a exercer diversas profissões relacionadas ao campo e à cidade – e um dos motivos para a extensão do trabalho indígena tanto no espaço urbano quanto em áreas particulares, segundo Aylwin (2009, p. 48), seria a falta de terras, de forma que “é comum ver mulheres terena que trabalham como vendedoras em alguns centros urbanos como na cidade de Campo Grande e outras de MS.” Há também “um número significativo” de indígenas trabalhando “no corte de cana, nas usinas e em fazendas, em condições deploráveis” (idem, p. 67). Tal situação moveu essa comunidade – assim como ocorreu com o povo guarani – a se organizar para reivindicar a demarcação de terras, o que resulta muitas vezes em um quadro grave de violência e conflitos com fazendeiros.

Uma das formas pelas quais os representantes do povo terena procuram mudar a realidade em que vivem, ocorre pela educação; um dos caminhos indicados é a escola, que pode proporcionar oportunidades variadas no mercado de trabalho, fator importante para melhorar a qualidade de vida, tanto do índio que mora na aldeia quanto daquele que reside na cidade. Apesar de todas as adversidades sofridas pelos terena ao procurarem sobreviver no mundo repleto de transformações ocorridas no decorrer da história, jamais deixaram suas práticas, crenças e valores culturais, pois geralmente procuram preservar a cultura, revitalizar a língua materna e reivindicar interesses da comunidade.

Após a Guerra do Paraguai, muitos membros da comunidade saíram de suas aldeias para trabalhar em fazendas da região, o que causou o contato direto com o não índio e também a restrição de habitantes nas aldeias, levando os terena a perderem forças na área política. Esses fatores, por um lado, demonstram o quanto essa comunidade tem sofrido ao longo de sua trajetória; por outro, reforçam ainda mais a relevância desse povo para o Estado de Mato Grosso do Sul e para o Brasil.

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000, p. 41), à época em que os terena deixaram a região do Êxiva (território paraguaio), logo passaram a morar na região do atual município de Miranda, até então desabitado, o que certamente os motivou a ocuparem essa localidade. Portanto, podemos considerar que essa comunidade instituiu ali seus primeiros moradores, que passaram a cultivar lavouras e a criar alguns animais para a sua própria subsistência como praxe de sua cultura. Também, o povo terena contribuiu de forma significativa contra a invasão das tropas paraguaias à região, apoiando as tropas brasileiras, o que posteriormente contribuiu para assegurar o direito à terra e o próprio bem-estar dos membros dessa população. Essa atitude representa heroísmo e civismo, ao lutarem pelo próprio bem e pela nação brasileira. Hoje, continuam nesse embate, não apenas por terras, mas especialmente por melhores condições de vida para o seu povo, com ênfase na educação, no intuito de conquistar meios que proporcionem ao jovem indígena condições adequadas para manter seus hábitos culturais e para a revitalização da língua materna.

O povo terena às vezes é comparado, por alguns pesquisadores, aos sertanejos, que vieram à procura de trabalho e uma vida melhor na região centro-oeste, porém foram decepcionados, porque foram obrigados a trabalhar praticamente como escravos, seja como arrendatários, seja como diaristas para os fazendeiros da região. Preparavam o solo, plantavam e colhiam, mas, ao fazerem o acerto, geralmente ficavam em débito, não por falta de qualidade ou dedicação ao trabalho, mas pela corrupção imposta pelo patrão.

A comparação feita entre os terena e nordestinos deve-se ao fato de serem dependentes daqueles que detêm o poder e que visam a si próprios, sem contribuírem com aqueles que mais necessitam de ajuda. É interessante lembrar que os indígenas forneciam mão de obra barata, o que acontecia também com os sertanejos do nordeste brasileiro, que vinham para as regiões Centro-Oeste e Sul, na expectativa de reverter à situação precária em que se encontravam, mas, quando chegavam a essas regiões, geralmente a realidade não condizia com os objetivos planejados, causando-lhes frustrações e tristezas.

Um dos fatores que despertam interesse sobre a cultura terena é a representação mitológica sobre a formação dessa comunidade no interior da sociedade regional, sobre o universo indígena, em que predominam muitas crenças relacionadas ao

modo de vida das pessoas. Para esclarecer tal situação, citamos a seguir a fala de um índio dessa comunidade sobre a origem de seu povo, cujo trecho foi transcrito por Bittencourt e Ladeira:

Havia um homem chamado Oreka paka Yuvakae. Este homem ninguém sabia da sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando como que medo para o chão [sic]. Este passarinho era o bem-te-vi. Este homem, por curiosidade, começou chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, eram os povos terena. Estes homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Aí Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuvakae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguiu. Pensando, ele resolveu convocar vários animais para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso, pois todos esses povos deram gargalhadas, a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuvakae que estavam com muito frio. (2000, p. 22-23)

A história oficial sobre a formação dessa comunidade em Mato Grosso do Sul compreende, segundo Bittencourt e Ladeira (2000, p. 26), três momentos importantes. O primeiro deles foi a saída do Êxiva para a ocupação do atual Estado de Mato Grosso do Sul, durante o século XVIII, período em que se estabeleceram vastas colônias de agricultores - e os terena empreenderam alianças importantes com os guaicuru e também com os portugueses; eram então “seminômades”, habitantes da região do Pantanal Sul Matogrossense, conhecidos por índios que se dedicavam à caça, à pesca e à coleta de frutos para a subsistência. O segundo momento decisivo para os terena foi a Guerra do Paraguai, quando se uniram aos soldados brasileiros e aos escravos africanos para lutar pela preservação do território. Após a guerra perderam grande parte de seu território, que era alvo do interesse de proprietários rurais. Esse período foi denominado como “Tempos de Servidão”.

O terceiro momento é marcado pela criação das reservas terena, cuja delimitação foi chefiada por Rondon. Esse acontecimento ocasionou uma aproximação de grande importância entre eles e os não índios; conseqüentemente influenciou hábitos e costumes tradicionais da comunidade terena. Desde então, muitos indígenas passaram a desenvolver trabalhos para fazendeiros da região, mas poucos eram valorizados pelo que faziam. Isso nos faz lembrar o Brasil colônia, em que índios e negros foram

escravizados pela comunidade “europeia”, como também ocorreu com os “descimentos”⁴ na época do descobrimento.

Ao refletir sobre essa trajetória da população terena, faz sentido argumentar sobre a relevância de Rondon como responsável pela direção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão idealizado pelo governo que tinha por objetivo garantir os direitos de seguridade das terras indígenas, entre outros - em especial aos índios bororó, terena e ofayé -, pois essas comunidades encontravam-se na região Centro-Oeste, sem local adequado para desenvolver suas práticas culturais, trabalho agrícola e, sobretudo, melhorar a qualidade de vida (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 94-96). Por meio desse trabalho, Rondon conquistou a oportunidade de entrar para a história como pacificador e patrono das comunicações. As atividades ditas pacificadoras foram importantes no âmbito cultural e na constituição identitária desse povo.

Entre os conflitos que o povo terena enfrentou, o que pareceu ter maior relevância foi a Guerra do Paraguai, que lhes proporcionou direito de liderança de alguns representantes e estreitou espaço entre o governo brasileiro e a comunidade, proporcionando-lhe o direito a certa área de terra, embora não tenha sido adequada para a prática de suas atividades.

Alguns indígenas receberam como mérito o título de capitão, outorgado pelo governo como forma de beneficiá-los. Assim, mantiveram contato para estabelecer a demarcação de área para permanecerem no estado. Essa medida acabou favorecendo o governo, pois mantinha a vigilância na região, sob a guarda dos índios, evitando-se a entrada de estrangeiros que tinham interesse em apossar-se das terras brasileiras.

Após o término da guerra, houve muita alteração na cultura terena devido à invasão de seu território pelos fazendeiros que chegavam constantemente de outras regiões do país. A intenção deles era criar gado e permanecer na região, restando aos terena trabalhar como escravos, motivo que proporcionou para o fracasso de sua cultura, posto que a interação com o não índio certamente trouxe aprendizados que não pertenciam ao ambiente indígena. Isso facilitou o conhecimento de novas técnicas agrícolas e a miscigenação cultural. Hoje, é motivo de preocupação, particularmente no que se refere à preservação da língua materna.

⁴ Termo utilizado por Perrone-Moisés (1992, p. 118) para definir a instalação de povos indígenas e construção de aldeamentos nas cercanias das comunidades locais.

Os acontecimentos marcam a história de uma nação, e os membros da comunidade são responsáveis por propagá-la de geração a geração. Para Bittencourt e Ladeira (2000, p. 11), a união do povo terena com os layana e kinikinau foi significativa para o processo de formação histórica de grupos indígenas que vivem em várias regiões da América. Tal situação deixa claro que os povos indígenas de todo o país tiveram uma vida repleta de problemas; além de viverem num ambiente onde prevalece a lei do mais forte, foram obrigados a disputar espaços com o não índio.

Conforme os dados da Funasa, citados por Aylwin (2009), a concentração do povo terena encontra-se em três estados do território nacional: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo, perfazendo um total de 24.776 pessoas que ainda convivem com situações de discriminação social – o que certamente se deve a resquícios do processo histórico que ainda continuam impregnados na mente de muitas pessoas, que desconhecem o valor, a coragem e a cultura das comunidades indígenas.

Dois questões são, no entanto, prioridades ao povo terena. A primeira concerne à educação escolar, que tem sido preocupação das lideranças comunitárias em parceria com os demais membros da comunidade e a segunda está relacionada ao trabalho com pesquisadores das Universidades Federal e Estadual de MS, com a finalidade de que os jovens possam ter uma educação de qualidade e melhorar a qualidade de vida da família. A segunda refere-se ao direito à terra e, para isso, as lideranças têm buscado apoio dos governos estadual e federal a fim de garantir suas terras, o que há muito tempo tem sido cobrado pelos representantes, mas pouco se tem feito nesse sentido, o que tem proporcionado alterações no modo de vida e a saída de muitos índios à procura de trabalho fora da comunidade indígena.

Esses motivos parecem ter provocado o desejo de conquistar mais melhorias para o povo terena, porém de forma que assegurem os costumes tradicionais de sua cultura. Percebe-se também que os jovens têm certa preocupação em dar continuidade aos estudos, pois acreditam que seja um meio para qualificá-los a conquistar espaço não apenas dentro da própria comunidade, mas também fora dela.

É importante enfatizar que a maioria dos jovens terena preocupa-se em cursar a educação básica, pois se trata de um princípio básico para a progressividade aos estudos. A universidade é um dos principais focos, uma vez que pode facilitar o ingresso no mercado de trabalho, sobretudo na sua própria comunidade. O objetivo

desses jovens é ajudar os familiares e sua comunidade na conquista de melhores condições de vida junto ao seu povo.

De acordo com Aylwin (2009, p. 46), a comunidade vive em território fragmentado, ilhado por fazendas, ao redor de sete municípios sul-mato-grossenses – Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo, além de haver algumas famílias morando na região de Porto Murтинho, ambiente que hoje pertence aos kadiwéus, na cidade de Dourados (povo indígena guarani) – e no Estado de São Paulo (povo indígena araribá). A essas duas últimas localidades, os terena foram levados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com a finalidade de demonstrarem exemplo de dedicação ao trabalho no campo com lavouras e também no sistema de obediência ao SPI.

Segundo Bittencourt e Ladeira (2000, p. 97-98), esse órgão visava atender às necessidades dos povos indígenas, mas na prática isso pouco aconteceu, deixando a desejar o atendimento que deveria prestar à comunidade, a começar pela redução das áreas de terras indígenas, motivo que gerou mão de obra escrava (dos terena) ao serem explorados por fazendeiros da região. A partir de 31 de maio 1967, o Serviço de Proteção ao Índio foi extinto devido a práticas de corrupção em sua administração – como a venda de terras que pertenciam aos povos indígenas, por exemplo.

Além dos municípios citados, cabe ressaltar que nas aldeias de Dourados – MS, há 12 famílias terena que atualmente vivem em uma área de dois alqueires, que foi doada ao senhor Guilherme que hoje convive nesta localidade com seus familiares. Ali procuram manter as tradições culturais e língua materna como meio de manutenção e representação social.

Os terena têm apresentado muitos esforços para conquistar seu espaço perante as demais sociedades, tanto indígenas quanto não indígenas. Atualmente, há vários membros dessa comunidade cursando o ensino superior em universidades públicas e alguns já ultrapassaram essa fase e cursam mestrado e doutorado. Isso é um exemplo de vitória no ambiente acadêmico e social, mas, fora dessa área, a população mais velha demonstra conhecimento sobre a plantação de lavouras e procura manter suas tradições. Nesse embate, tanto os jovens quanto os mais velhos buscam assegurar estratégias de reafirmação e conquista de espaços praticamente em todos os setores sociais.

É muito comum ouvir da comunidade não indígena que o povo terena está “aculturado”, à medida que frequenta espaços da sociedade não índia e adota costumes dessa sociedade. Nesses dizeres, especialmente daqueles que ainda imaginam o índio como silvícola do século XVI, há, no entanto, certa ironia, um tom de crítica e até preconceito, além de uma espécie de omissão acerca da resistência de uma sociedade que luta para manter viva sua cultura e, ao mesmo tempo, procura adaptar-se à outra com a finalidade de obter mais autonomia e adquirirem respeito às suas diferenças.

De acordo com Pereira (2009, p. 115), o povo terena foi sempre facilmente adaptável ao ambiente do não índio; isso já se manifestava desde o século XVIII, quando estabelecia relações com empreendimentos coloniais. Pereira (2009, p. 115-116) afirma que essa aproximação das “comunidades de entorno” conferia visibilidade aos terena, de modo que só adquiriam “significação enquanto sujeitos sociais” e só ascendiam “à categoria de sujeitos históricos” quando inclusos no “mundo colonial”. Depois de sua incursão pela comunidade envolvente, a manutenção de sua cultura tornou-se, todavia, um desafio diante dos novos valores que se insinuavam.

Desde que essa comunidade passou a exercer, no Brasil, direitos e deveres paralelamente à comunidade não indígena, sua história de vida tem sido constituída por conflitos, que envolvem poder, educação, religião, cultura e aculturação, relacionados à forma de viver. Tais fatores vieram despertar interesses diversos quanto a uma nova forma de viver e apropriar-se do conhecimento para obter direitos assegurados por lei. Por ser uma comunidade conhecedora do trabalho do campo, o governo usou-a como meio de aproximação e incentivo para outras comunidades indígenas que também podiam ser agricultoras. Sobre essa prática o governo não obteve êxito, pelo fato de a atividade agrícola ser de conhecimento, em especial, dos terena, que demonstraram ter facilidade e conhecimentos na preparação do solo e na plantação de cereais, em virtude da aproximação com o não índio.

Por esses motivos, o povo terena tem sido alvo de críticas veladas por alguns estudiosos, sendo classificado como “aculturado”. Tal classificação não é condizente com essa população, pois eles procuram manter seus valores. É fato que sofreram algumas mudanças relacionadas ao aspecto cultural, mas certamente enriqueceram outras que não eram de sua realidade. Assim, adquiriram mais autonomia em meio a um ambiente globalizado. Isso demonstra o interesse de querer vencer e,

sobretudo, de ser respeitado na sociedade nacional, como está assegurado no Estatuto do Índio e na Legislação Federal.

1.3 O povo terena

A comunidade terena possui costumes semelhantes aos do não índio, como o uso de roupas, escola e negócios com os não indígenas, além da preocupação com a estética corporal. Neste último aspecto, a afirmação aplica-se especialmente aos jovens, que procuram estar sempre bem vestidos. Em comemorações ou aberturas de eventos, há a preocupação de serem convidados pelas lideranças para fazer aberturas com o intuito de apresentar-se à população presente – particularmente aos visitantes – os costumes e tradições como meio de valorização e respeito às gerações que transmitiram tais conhecimentos, além de ser uma forma de proporcionar divertimento e conscientizar os demais membros sobre a relevância da permanência dos valores culturais.

As lideranças têm demonstrado certa preocupação no que diz respeito à desapropriação de sua localidade, e, para reverter essa situação, procuram apoio do governo federal, reivindicando seus direitos assegurados pelo Estatuto do Índio, conforme –art.2º, inciso IX, art. 22º e 24º, da Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973: o índio tem direito à terra e a dela retirar o sustento para a “subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais indígenas”, bem como ampliação dos membros. Mas não tem sido fácil – primeiro, pela falta de atenção dos governantes; depois, por ser uma comunidade que pertence a uma classe “inferior”, ou melhor, a que falta poder, uma vez que o país é regido por um sistema em que geralmente prevalece aquele que tem o domínio e a voz ativa na sociedade.

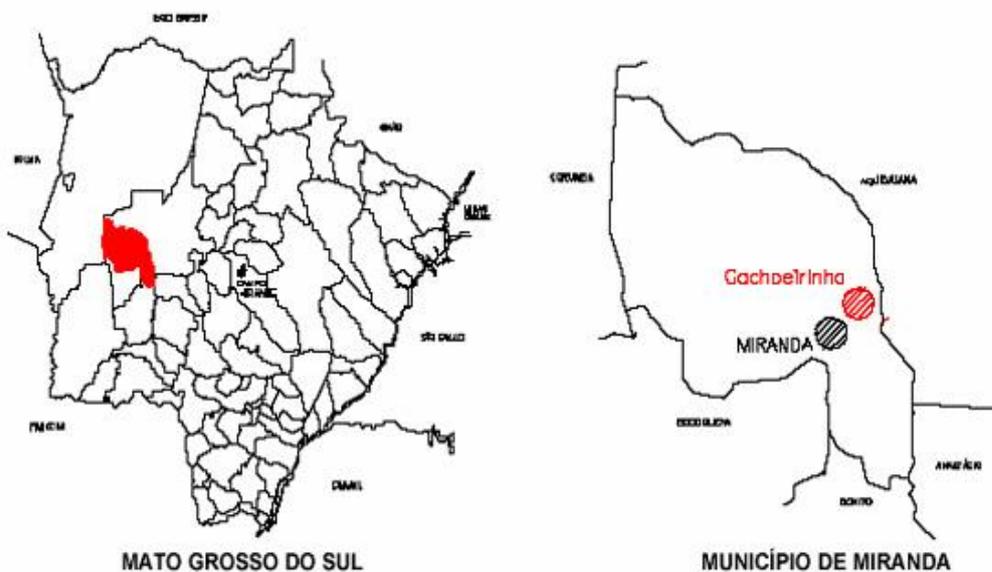
Infelizmente, o índio ainda é visto por muitos não indígenas como uma pessoa que deve manter os costumes dos últimos dois séculos. Para Oliveira (1976, p. 9), pensar dessa forma é mascarar a realidade e não pensar no futuro. Isso pode ser considerado como uma forma de impedimento no aspecto intelectual do ser humano, além de constituir descaso e preconceito. Ao refletirmos sobre essa situação, é possível

compreender os problemas enfrentados na atualidade, decorrentes de um processo histórico que fez desse povo uma comunidade representada erroneamente como “subalterna” perante a sociedade envolvente.

O indígena passa por um processo de mudanças que é imposto pela sociedade envolvente à medida que o sistema impõe metas e regras para que a sociedade siga uma determinada forma de pensar construída principalmente pelos meios de comunicação de massa. Cabe refletir sobre quem elabora as leis e como devem ser cumpridas, de modo que os seres humanos possam ter os mesmos direitos, independente de cor, etnia, povo ou nação.

Os terena foram vitimados por uma cultura europeia que lhes “proporcionou” vivenciar o mundo da sociedade envolvente. Sua localização foi um dos fatores que propiciaram a integração à cultura nacional, uma vez que estão em uma região que foi disputada por espanhóis e portugueses, além da tentativa de domínio pelo Paraguai. Esses fatores prejudicaram a expansão da população ficando para segundo plano o que era prioritário à comunidade, como a estabilização própria sobre seu espaço geográfico, fator que facilitaria a propagação de valores e a aproximação da família.

Localização de maior concentração do povo terena em Mato Grosso do Sul



Fonte: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>

Conforme Oliveira (1976, p. 26), a população terena instalou-se na região de Aquidauana no final do século XVIII, perfazendo, à época, uma média de 3 mil pessoas. Essa população vem adquirindo status e reconhecimento pelos trabalhos prestados em toda a sociedade sul-mato-grossense.

É importante ressaltar neste estudo que, no interior da própria comunidade terena, existem diversificação cultural e diferenças tanto no aspecto físico quanto no social; essa abordagem foi desenvolvida por Altenfelder (1949, *apud* OLIVEIRA, 1976, p. 28) ao fazer um estudo sobre a mudança cultural. E atualmente é possível visualizar as diferenças pelo uso da língua e por práticas que variam de uma comunidade para outra, como, por exemplo, os índios da comunidade Cachoeirinha, que priorizam mais a língua materna, em oposição à comunidade do Ipegue, que recebe maior influência do não índio principalmente pelo fato de localizar-se próxima à cidade.

Mas a diversificação não é motivo de tanta preocupação, pois em qualquer comunidade há diferenças. A própria comunidade não indígena é constituída de uma cultura heterogênea, e esse fator permite uma interação social mais ampla, de modo que possam ser compartilhadas experiências com as demais pessoas. A inserção de novos conhecimentos no ambiente indígena deve ser interpretada como algo relevante, pois o ser humano de hoje precisa de muitas informações, independente de cor, raça ou nação, para que possa interagir de forma rápida e condizente com a realidade em que se encontra, o que não deve ser visto como algo prejudicial ao índio. Portanto, há necessidade de informações que atendam às necessidades da comunidade, para que os índios possam conquistar seus direitos individuais e coletivos.

1.4 Povo terena: momentos de confrontos

Segundo Aylwin (2009, p. 46), a população terena é classificada como a segunda maior de Mato Grosso do Sul – o primeiro é o povo guarani – e sua população, no início desta década, foi estimada em 16 mil pessoas. Seus dados históricos foram analisados com mais afinco em meados do século XIX. Até então, o contato com os não

indígenas era escasso. A guerra provocou dispersão tanto de índios quanto de não índios, o que ocasionou o rompimento de fronteiras entre ambos.

Embora sejam considerados “civilizados” ou “cultos” pelo convívio com o estrangeiro, entre os índios havia, de acordo com Aylwin (2009, p. 46), uma “importante estratificação social interna, marcada pela existência de castas e grupos hierárquicos”; o contato posterior com a sociedade circundante facilitou uma ruptura cultural nesse esquema. Pode-se enfatizar, a partir daí, o equívoco a que a História do país submete a história do índio, em que “catequizar” ressignificou-se como “submeter ao domínio”, “afastar da cultura”, ao invés de (ou mesmo devido ao) seu sentido próprio de “instruir nos princípios da religião”.

Em face dessa influência da sociedade de entorno, a organização do povo terena passou a ser efetivada a partir de um modelo cultural diverso do seu: sua comunidade passou a viver de agricultura, organizada em famílias, assim como a comunidade regional. No século XX, chegaram a colaborar com o SPI para ensinar o trabalho indígena a outros índios e a servir de “exemplo de obediência ao sistema de controle sobre a população indígena” (AYLWIN, 2009, p. 47). Embora “aclimatados” à convivência com o não-índio (com ocasionais focos de conflitos), continuavam a identificar-se como um grupo étnico definido, não obstante a sua condição de permanência em uma cultura ambígua. Segundo Brandão (1986, p. 105-106):

[...] um grupo étnico possui ao mesmo tempo uma realidade de *organização* e de *adscrição*. Ele existe como *grupo* enquanto preserva a sua própria organização em meio a outras organizações sociais, entre outros grupos organizacionais, frente a outros tipos de sociedade: equivalentes, diferentes ou iguais. Ele existe como *étnico* enquanto preserva sua própria identidade. Enquanto é capaz de atribuir a si próprio e fazer serem atribuídas pelos outros adscrições [*sic*] enunciadoras de *diferenças étnicas*: valores de uma identidade étnica. A comunidade preserva a sua organização e a sua identidade étnica enquanto consegue prescrever para seus participantes princípios de orientação na conduta social marcados por valores próprios de base étnica.

Ou seja, mesmo permeada pela influência de uma cultura que se mostra predominante e onipresente – de forma a pressionar uma mudança de valores de forma ferrenha nas comunidades indígenas, através dos veículos de comunicação –, a

comunidade terena ainda procura preservar seus hábitos e conscientemente adaptar-se ao desenvolvimento, desde que não interfira na forma de agir e pensar de seu povo.

A luta entre índios e a população que os cercava acontecia por dois motivos essenciais: a invasão de terras e a exploração de mão de obra por parte dos fazendeiros, que pretendiam explorar a região a fim de criar gado e agregar bens materiais. Enquanto isso, o índio ficava sem o local de sobrevivência; ocasionando, algumas vezes, rebeliões, mas não o suficiente para coibir os fazendeiros.

Quanto ao trabalho escravo atribuído aos índios, os fazendeiros não obtiveram êxito, pois os indígenas não trabalham sob o fenômeno da “alienação” que rege os processos de trabalho da sociedade envolvente (RAMOS, 1988, p. 23): não dissociam trabalho de cultura, o que torna seu ritmo de produção diferente daquele praticado pelo não índio. Assim, os costumes e as práticas tradicionais proporcionavam certo distanciamento, ficando explícito que cada povo precisa ser respeitado em seu modo de viver, valores e ideologias – aliás, não se trata de apenas relevar essas peculiaridades, mas também de se manter a consciência sobre o que pertence a determinado grupo étnico e sobre procedimentos que envolvem o cotidiano da comunidade.

Na perspectiva de Brandão (1986, p. 107), independentemente da identidade indígena ser posta à prova da cultura do não índio, ela é garantida por “valores de identificação”, como a forma de agir e pensar, por exemplo. O índio é constitutivamente, um ser diferenciado, o que pode ser comprovado em todo seu processo de formação. Os ensinamentos transmitidos pelos pais e avós voltam-se às crianças e jovens. Portanto, é preciso refletir especialmente sobre questões de identificação e representação das comunidades indígenas do país.

1.5 Espaço do povo terena

O espaço ocupado pelos povos indígenas, na visão dos próprios índios, difere da noção de “aglomeração” de famílias imaginada pelos não índios: trata-se de um espaço repleto de significações históricas, em que cada fração da terra corresponde a

um de seus representantes ou à história da própria comunidade. Por isso, de acordo com Pereira (2009, p. 52), enquanto os documentos oficiais se referem ao ambiente indígena como “aldeia” ou “reserva”, os terena se referem a este espaço delimitado como “tronco”, em que todos se aproximam por relações de parentesco e alianças políticas.

A respeito do espaço do povo terena em Mato Grosso do Sul, Oliveira (1976, p. 71) inscreve-o nas seguintes localidades:

As comunidades terena de Mato Grosso do Sul vivem localizadas, principalmente, nos seguintes municípios e respectivas aldeias: Miranda (Cachoeirinha, Passarinho, Moreira, União e Lalima), Aquidauana (Bananal, Ipegue, Limão Verde e Aldeinha), Nioaque (Brejão; Sidrolândia: Buriti), e Dourados (Francisco Horta).

Essa classificação de aldeias é fruto do trabalho de Rondon, que deu início ao SPI e, junto ao governo e às comunidades indígenas, promoveu a garantia de sobrevivência e manutenção dos valores culturais desse povo.

Entre as aldeias citadas neste trabalho, priorizamos a aldeia Cachoeirinha, por ser o *locus* da pesquisa, onde procuramos analisar as estratégias de referenciação na produção de textos escritos na língua portuguesa pelos discentes da educação básica. Pelo que pesquisamos no decorrer deste trabalho, ficou constatado que os indígenas da aldeia Cachoeirinha são os mais conservadores da cultura do povo terena do estado. Os adultos comunicam-se com as crianças por meio da língua materna com o objetivo de mantê-la, pois sabem que estão constantemente recebendo informações em português e isso pode ser prejudicial à manutenção da língua materna. Esses adultos entendem que a melhor maneira de propagação da língua terena se dá pela prática cotidiana em seu ambiente, tanto entre crianças quanto adultos.

Essa comunidade encontra-se localizada a 12 km da cidade de Miranda, local onde a comunidade indígena compra roupas, objetos pessoais e a maior parte dos alimentos para o sustento pessoal, embora o que produzem em suas terras já não é suficiente para a manutenção alimentícia. O sistema natural já não oferece chuvas e sol em quantidades adequadas para a retirada de cereais, como nos tempos de outrora, além de o solo apresentar desgaste em relação à fertilidade.

Os motivos que levaram o solo a perder parte de sua fertilidade foram a rotatividade de plantações e a falta de adubos, fatores que proporcionaram à restrição de produtos agrícolas, causando de certa forma algumas mudanças nos hábitos desse povo. Antigamente, os terena viviam da caça, pesca e frutos, mas hoje, além das limitações naturais, sofrem forte influência de diversos meios de comunicação de massa, que contribuem para a prática de hábitos que não são do seu meio.

O cultivo de cereais e a criação de gado, em grande parte, são destinados à manutenção familiar; o excedente é vendido. Isso acontece, no entanto, em pequena proporção, enquanto a criação de galinhas e porcos é considerada como recurso básico para a alimentação da família. Atualmente a comunidade já não tem o conforto de antigamente no que diz respeito à questão de alimentos que eram retirados de suas terras. As mudanças climáticas, o desgaste do solo e a própria facilidade da compra de alimentos parecem ter provocado certo desinteresse, além de causarem certo desânimo por parte dos indígenas que residem na aldeia, em continuarem o plantio de cereais do modo como aconteciam anteriormente.

Segundo Oliveira (1976), o censo regional responsável por quantificar os habitantes dessa aldeia identificou, em 1954, 834 pessoas; em 1919, havia apenas 228 habitantes; em 1926, eram compostos por 436 habitantes; dez anos depois já contava com uma população de 750 pessoas. Mas logo essa comunidade sofreu uma grande dissipação de seus membros, resultado de uma política que pouco contribuía para o esclarecimento e do sistema de manipulação de fazendeiros que procuravam escravizar os índios da região.

A ampliação dessa comunidade deve-se ao compromisso que as lideranças, ao longo dos anos, conquistaram junto aos governos de esfera municipal, estadual e federal; direito para que a comunidade viesse a progredir e melhorar a estabilidade financeira e, conseqüentemente, o modo de vida dos membros que a compõem.

Conforme Oliveira (1976, p. 72), a área demarcada pelo governo brasileiro, realizada pela Comissão de Rondon, desde 1905, para a comunidade terena da aldeia Cachoeirinha perfaz um total de 2.260 hectares. Esse local foi destinado como meio adequado para lavouras e criação de animais, além do trabalho voltado à arte (pinturas e artesanatos), uma atividade predominantemente feminina. Segundo Isaac (2004, p. 171), as terras demarcadas para a comunidade indígena não tinham garantia contra invasões e

também influenciavam o crescimento demográfico e a ocupação territorial – o que transformou “a luta pela terra” em “uma disputa política e legal envolvendo as altas esferas da política nacional”.

Como postulam Bittencourt e Ladeira (2000, p. 36), “Atualmente todas estas nações que compunham os Guaná estão agrupados sob a denominação de Terena (Eteleno), apesar de muitos dos velhos saberem se são descendentes dos Layana ou Kinikinawa (Equiniquinao)”. Tais fatores são relevantes para o conhecimento da origem, uma vez que estão vinculados às questões culturais, históricas, interétnicas e intertribais. Essa informação é de conhecimento mais profundo entre os mais idosos, por outro lado, os jovens têm demonstrado pouco interesse sobre tal acontecimento.

No que concerne a miscigenação de etnias aconteceu, num primeiro momento, em decorrência da rivalidade entre algumas comunidades indígenas; num segundo momento, pelos conflitos entre os fazendeiros da região e, no terceiro momento, por questões religiosas e políticas. Sobre essas últimas, havia interesse por parte de alguns representantes em adquirir alguns direitos. Ao sentirem-se prejudicados, alguns índios geralmente formavam grupos e saíam da aldeia e então passavam a residir em outro ambiente, originando, às vezes, uma nova comunidade.

Atualmente, o processo de divisão da área de terras não permite a separação do grupo, uma vez que o espaço físico é restrito. Assim, os indígenas procuram decidir suas reivindicações de forma criteriosa, por meio de debate coletivo entre os representantes para decidir os interesses da comunidade. Após esses debates as lideranças procuram reivindicar aos governos aquilo que é necessário ao bem de seu povo. Hoje, essa comunidade é vista como um grupo de pessoas que procuram espaço em âmbito local e regional de forma organizada, resultado de perdas e vitórias que serviram como base para busca de novas tomadas de decisões.

Os terena são considerados amigáveis, fator que lhes permite maior relacionamento e aproximação com representantes do governo e a comunidade não indígena, requisito que facilita o aprendizado e a expansão interativa, embora sejam considerados regionalmente como a maior comunidade indígena “aculturada”. Segundo Ramos (1988, p. 24), é resultado da influência trabalhista da comunidade de entorno, uma vez que o trabalho em uma sociedade indígena não é “compartimentalizado”, à

medida que engloba seus costumes e crenças, em contraposição ao trabalho do não índio, que não envolve fatores como costumes e religião.

Outro modelo de convivência retirado exclusivamente da sociedade não indígena é o sistema de separação de áreas de terras para o plantio e a criação de animais. Esse procedimento contribuiu para que os índios terena pudessem desenvolver a criação de gado afastada de suas casas. Caso esse trabalho fosse realizado próximo às casas, os animais iriam destruir parte da lavoura, causando prejuízo ao proprietário, além de facilitar a invasão de aves e animais na área do vizinho, o que certamente causaria prejuízo e incômodo ao próximo.

O contato com o não índio certamente exerceu influência em alguns hábitos da comunidade terena, de que resultou a assimilação de novos costumes, pois a convivência desse povo no universo do não índio interferiu também no aspecto linguístico, fator que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - LÍNGUA E FATORES CULTURAIS

O Brasil é um país muito extenso, o que contribui para a variedade linguística, tanto no que se refere à língua portuguesa quanto às línguas indígenas. Essa variação está relacionada à interação entre os membros de ambas as sociedades. A língua terena, assim como as demais, comporta certa variação, pois os jovens terena de hoje demonstram desconhecer certas expressões linguísticas utilizadas pelos idosos. O processo de mudança ocorre pela interação direta entre as pessoas e também pelos veículos de comunicação, como o rádio, televisão, jornais, internet e revistas, que estão presentes também nas comunidades indígenas, onde é possível perceber variações tanto no uso da língua portuguesa como no da língua materna. O que pode ser analisado, em maior ou menor escala, é o grau dessas variações em cada língua, que parece ser menor na comunidade terena.

Ao argumentarem sobre línguas faladas no Brasil, Grupioni e Silva (1995, p. 291) destacam alguns povos que migraram para o território brasileiro e utilizavam sua língua materna, enquanto a língua portuguesa funcionava como segunda língua; entre esses estão os italianos, alemães, sírios, romenos, além das comunidades indígenas krahó, waiãpi, kaingang, tikuna e makuxi. As quatro primeiras línguas foram trazidas ao Brasil após a chegada dos portugueses, enquanto as demais já eram faladas pelos povos que aqui habitavam. Isso vem demonstrar os fatores da variação linguística existentes no país. Apesar da grande quantidade de línguas faladas na época em que foi descoberto o Brasil, os historiadores argumentam que, provavelmente, existia o dobro em comparação às que são faladas atualmente.

Pode-se afirmar que houve uma grande redução de línguas indígenas no país por falta de políticas que visassem a sua preservação. A supervalorização da cultura europeia pelo sistema capitalista e o predomínio desta, sobre a cultura indígena, podem ter causado a restrição desses idiomas. A seguir, argumentamos acerca da variação linguística especificamente ligada à comunidade terena, e de que forma a presença da língua portuguesa como segunda língua influencia esse povo tanto no que se refere a fatores linguísticos quanto culturais.

2.1 Variação linguística da comunidade terena

Embora possamos considerar que a interferência de uma língua na estrutura de outra seja uma forma de anulá-la justamente com sua cultura particular, é natural a todas as línguas serem “sujeitas a grande número de fatores de instabilidade e variedade”, o que as deixa suscetíveis a constantes alterações. (RODRIGUES, 2002, p.17). A proximidade com outras culturas predominantes e a necessidade de se ajustar à nova realidade impõe sobre o terena que se comunique de uma maneira que possa ser aceito e entendido pela comunidade não indígena. Isso implica restrições quanto a falar sua própria língua, o que certamente interfere sobre aspectos culturais e identitários.

Relacionado a esta discussão, Silva (2010, p.13) posiciona-se sobre o ponto de vista a partir dos fatores culturais tendo como base a “educação bilíngue intercultural”, que possibilita ao índio conhecer e usufruir da cultura do não indígena e, sobretudo, assegura conhecimentos linguísticos e culturais de sua comunidade, relacionado a valorização da experiência de vida adquirida pelos povos indígenas. Ainda a autora (2010, p. 13), afirma que esse modelo de educação, além dos saberes propriamente linguísticos, contribui para o aprendizado de “ciências, arte, cosmologia, visão de mundo”.

A concretização desses saberes é construída por fatores culturais/históricos que acontecem pela prática diária - por exemplo, o uso da língua portuguesa e principalmente o uso da língua materna de sua comunidade. Esses conhecimentos proporcionam respeito à pessoa do índio e respectivamente às suas peculiaridades, e também são importantes para garanti-lhes outros lugares que anteriormente era praticamente impossível de conquistar - como, por exemplo, escolas que atendessem às necessidades da população indígena.

Por outro âmbito, ao discorrer a respeito da sobreposição de uma cultura sobre outra, percebemos que muitas vezes é determinante para o desaparecimento de uma língua; segundo Crystal (2000, p. 1), uma língua morre quando ninguém a fala⁵. Ao interpretarmos o problema por essa ótica, podemos afirmar que a língua terena no Estado de Mato Grosso do Sul – em especial da comunidade Cachoeirinha – permanece

⁵ “A language dies when nobody speaks it anymore.” (CRYSTAL, 2000, p. 1)

viva, como constatamos nos momentos em que estávamos na comunidade. As crianças interagem com os adultos apenas na língua terena, o que se torna motivo de orgulho para os pais e representantes da comunidade.

A variação linguística da comunidade tem por base fundamental o processo histórico-social integrado ao convívio migratório ocorrido por meio de contatos com outras comunidades de língua aruák, como os layana, kinikinawa e exoaladi. Essas comunidades contribuíram para a diversidade linguística entre os terena. Hoje, os índios “estrangeiros” que vivem nessa comunidade são na maioria reconhecidos como terena pelo fato de manterem relações de parentesco e também por meio de casamentos interétnicos.

Essa população teve alguns problemas conflituosos com outras comunidades no período em que moravam no Êxiva, mas, apesar dos conflitos, esse contato possivelmente permitiu a ampliação de seu campo linguístico, embora entre eles existam comunidades que, no decorrer desse processo histórico, procuraram preservar a língua como uma marca identitária e cultural. Como exemplo, a aldeia Cachoeirinha, onde, segundo Ladeira (1999, p. 13), “78,4% da população dominam a língua terena, enquanto que na aldeia Lalima há uma porcentagem de 89,8% de falantes utilizando predominantemente a língua portuguesa”. Tal fato certamente se deve ao contato com os não índios, à forma de pensar e agir de cada comunidade e, sobretudo, à liderança.

Conforme Ladeira (1999, p.13), um dado importante a ser considerado é a variável “sexo” no território terena, por apresentar estatísticas com diferenças significativas entre falantes homens e falantes mulheres. De acordo com a autora, “a aldeia Babaçu, 62% de falantes da língua terena são homens, contra 38% de mulheres”. Dentre as seis comunidades pesquisadas pela autora – Babaçu, Moreira, Argola, Lalima, Passarinho e Cachoeirinha -, apenas uma apresenta maior porcentual do uso da língua materna por mulheres: a aldeia Cachoeirinha, com 77% de falantes homens contra 82% de falantes mulheres.

Sobre a aldeia Cachoeirinha, os dados estatísticos comprovam o motivo pelo qual é considerada, desde a fundação até então, como a comunidade que se preocupa mais em preservar a língua como um meio de representação social e identidade de seus membros diante da comunidade nacional. Essa preservação da língua garante representatividade e posicionamento perante o estado, como etnia que luta por direitos

de reconhecimento e respeito desde a sua forma de compreender o universo e sobre ele agir.

Embora possamos mencionar certa interferência da língua portuguesa na língua terena, a segunda língua não ocorre em toda a sua plenitude semântica e gramatical, ainda que seja utilizada correntemente. De acordo com Garcia (2007, p. 136), a segunda língua pode ser considerada um “português terena”, porque possui traços estruturais e sonoros de L1. Ainda de acordo com a autora, não se pode considerar que tais traços de L1 em L2 sejam uma deficiência ou limitação linguística, mas sim uma forma de o falante identificar-se como terena mesmo ao comunicar-se em outra língua (GARCIA, 2007, p. 137). Ou seja: a língua é considerada um aspecto da identidade desse povo, algo envolvido também em sua esfera social.

A língua é um meio que envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo. O paradoxo que surge quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo, conforme Marcuschi (2008, p. 60), é o de não se conseguir explicar seu caráter social, já que a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não social. Assim, a língua é um sistema de dupla face – imaginário e realidade – onde locutor e interlocutor procuram realizar seus interesses por meio de ações interativas.

Pode-se afirmar que a língua é um sistema realizado pela prática constante de reflexões, tornando-se realidade pela ação do usuário com a prática da linguagem, uma vez que, por meio da linguagem, o sujeito realiza seus objetivos, conquista espaço e, às vezes, poder; mas, quando não sabe utilizá-la de forma eficaz e adequada a determinada situação, pode ser prejudicado, tanto na conquista de espaço quanto no respeito da parte de seu interlocutor.

Nesse âmbito de língua/linguagem, enfatizamos a relevância da permanência da língua terena na comunidade indígena como meio de preservação cultural e manutenção de ideologias, ao passo que a L2 (língua portuguesa) vem ampliar a interação no universo das questões políticas em que há interesses de seus membros em conquistar espaços para o bem social de sua comunidade como a garantia de seus territórios e qualidade de vida.

De acordo com Labov (2008, p. 221), é comum que uma língua tenha diversas maneiras de dizer “a mesma” coisa. Algumas palavras como “**carro**” e “**automóvel**” parecem ter os mesmos referentes; outras têm duas pronúncias, como

“cantando” e “cantano”. A eficácia da língua está entre sujeito e uso da linguagem em todos os seus âmbitos, seja fonológico, morfológico ou sintático. Esse jogo que o sujeito faz com a língua é que se torna intrigante ao pesquisador que se propõe analisar como os membros de determinada comunidade usam alguns recursos linguísticos, quer na fala, quer na escrita.

É de conhecimento dos estudiosos da linguagem, que a variação linguística acontece pela praticidade do uso de determinadas palavras inseridas pelos seus usuários, em detrimento de outras de uso menos corrente. Mencionamos algumas intervenções sofridas na língua terena apontadas por Sobrinho e Nascimento (2010, p. 9), que justificam essas ocorrências estarem relacionadas à intervenção de L2. Acreditamos que tais fatores não são resultados apenas de intervenção de L2, mas também em decorrência do fato de que as gerações se modificam com o passar do tempo. Observemos, por exemplo, o processo evolutivo/mudanças em: “Xe’o Koêti” = “em pé”, que posteriormente foi substituído por “Xe’ókoti”. Além desse exemplo, enfatizamos um que deixa claro a intervenção de L2 como “Nâti”= “líder”, e hoje também pode ser falado diretamente na língua portuguesa por **cacique**.

Numa descrição proposta por Bagno (2009, p. 82-83), a língua pode ser analisada metaforicamente como um rio que corre constantemente em seu extenso leito, enquanto a gramática pode ser considerada como uma poça d’água, que fica estagnada e parada à margem. Dessa perspectiva, é importante refletir sobre a língua como algo em movimento, que não fica estagnado ao tempo, mas que é flexível a mudanças decorrentes do uso e que, através de suas gerações, pode ser elevada à condição de bem maior da comunidade.

As línguas indígenas, entre outras, são consideradas como um dos bens que devem ser preservados, pois, além de constituírem marcas representativas e fazerem parte de ramificações provenientes de diversos troncos linguísticos, também carregam “conotações simbólicas” e de “controle social”, quando convergem para informações como local de origem do sujeito. Entretanto o grau de instrução ou a posição hierárquica, entre alguns povos, é comum mesmo que sujeitos de diferentes grupos utilizem línguas diferentes como forma de “distinção social”. (MELATTI, 2007, p. 71). Assim, a não preservação das línguas acarretaria também transtornos para a própria organização da comunidade.

Mas a influência da cultura do não índio tem induzido particularmente os jovens dessas comunidades a partilharem outras culturas, que acabam interferindo na manutenção da língua – embora ela exerça em toda a sociedade um papel de modernização e evolução de conhecimentos. Ultimamente, esse fator tem despertado preocupações nas lideranças e em diversos setores da sociedade acadêmica que trabalham com língua/linguagem e têm enfatizado alguns procedimentos que possibilitam a permanência da língua materna das comunidades indígenas no Brasil. Uma saída poderia ser a educação escolar, que possibilitaria a esses povos resgatar seus valores culturais e incentivar as novas gerações a valorizarem seus costumes, crenças e culturas. A língua materna dessas comunidades precisa ser mantida, pois é uma forma de representação que proporciona, a seus falantes, direitos e reconhecimento em todo o território nacional.

Por outro lado, há também a preocupação – especialmente pelos educadores – com o fato de que a priorização do ensino da língua terena dificulte a interação dos jovens com as comunidades não indígenas, com quem terão que estabelecer contato por meio da língua portuguesa. Nesse caso, o processo inicial de ensino em língua materna não teria a “vantagem” prática de se considerar o futuro desses jovens em uma sociedade que certamente lhes será apresentada, seja por necessidade ou por simples curiosidade. Aprender a língua portuguesa, para o povo terena, não significa negação de sua identidade, mas sim a ampliação de conhecimentos para a interação e, conseqüentemente, para a conquista de novos espaços, de interesses da comunidade, tanto individuais quanto coletivos.

2.2 A escola na comunidade terena

Na comunidade Cachoeirinha de Miranda (MS) há duas escolas: a escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, regida pela Secretaria de Educação do Estado, onde são ministradas aulas para os estudantes do 2º grau; e a escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, destinada ao ensino dos estudantes do 6º ao 9º ano. Nessas escolas, a maior parte dos professores pertence à própria comunidade.

As escolas citadas possuem ótima estrutura física, com salas espaçosas e refeitórios. A quadra esportiva da comunidade é compartilhada por ambas as escolas. A escola estadual apresenta ótima conservação, porém, isso se deve ao fato de que seu prédio é bem mais novo do que o outro. Através do contato com os alunos da comunidade e também por meio da própria leitura dos textos coletados e que foram produzidos por eles, percebe-se que a escola mostra-se como uma “passagem” para outros tipos de ambientes sociais e culturais, assim como uma garantia de progresso profissional para os jovens terena.

Conforme discussões apresentadas por Isaac (2004, p. 85), a presença da escola no ambiente das aldeias terena obedece a dois propósitos: a aquisição de conhecimentos que possibilitem contato com o “mundo exterior” e a necessidade de “ensinar a língua, a história e a cultura terena”. Considerando-se tais critérios, Isaac (2004) aponta ainda o fato de que o primeiro propósito é característico dos jovens, que aspiram a conhecimentos que possibilitem seu ingresso para além dos limites de sua etnia e cultura; o segundo propósito corresponde aos membros mais velhos da comunidade, que veem, na propagação da língua, da história e da cultura terena, uma forma de mantê-las vivas.

Assim, percebemos que a linha de pensamento dos mais jovens no que se refere à escola é dirigida por critérios racionais que visam a seu desenvolvimento no futuro, enquanto a dos mais velhos é caracterizada emocionalmente e busca, na revitalização da língua, da história e da cultura, uma forma de resgatar suas origens.

A formação educacional do povo terena tem sido mostrada por meio de relatos de membros da própria comunidade e pesquisas realizadas nos séculos XX e XXI; esse povo sempre teve grande preocupação em conhecer a escrita, especialmente a língua portuguesa, por ser um meio que facilita a interação com o não índio, em particular no que concerne às autoridades governamentais, para que se possam reivindicar o atendimento de prioridades da comunidade. Nesse sentido, é válido considerar o aprendizado da língua portuguesa enquanto “língua oficial”, o idioma dos documentos e dos discursos que validam leis e direitos.

Ao discorrer sobre ensino/aprendizagem, Melatti (2007, p. 280) argumenta que “crianças que não aprenderam o português no seio de sua própria família terão aproveitamento quase nulo se não receberem sua primeira instrução escolar na própria

língua indígena”. Desta forma, a língua terena deve ser ensinada por professores indígenas que dominem a língua materna, para que o aprendizado dos estudantes seja proveitoso em todos os planos dessa língua (fonológico, morfológico, sintático e semântico) e que ocorra de forma integral e não parcial.

Há de se considerar que a escola indígena terena – assim como no caso das outras línguas indígenas – foi tradicionalmente ágrafa, voltada especialmente para tradição oral, enquanto o português é uma língua voltada a registros escritos. (MELIÁ, 1997, p. 89). Não há, portanto, como negar que a língua portuguesa é uma forma de aproximação entre índio e não índio, além de permitir que os indígenas não só comprovem seus bens materiais, mas também se identifiquem como cidadãos.

O desafio da escola indígena atual é buscar uma forma de unir essas duas características, à proporção que os índios busquem cuidar de seus interesses diante da sociedade envolvente, assegurando seu direito de aprendizado, e também promovam seus valores às futuras gerações, o que, nas palavras de Mindlin (1997, p. 54), é algo complexo por envolver línguas de perspectivas socioculturais divergentes.

O ensino da língua portuguesa envolve características mais gerais, inerentes ao “mundo exterior”, às culturas e conhecimentos diversos. De acordo com o Estatuto do Índio (Art. 49), a alfabetização deve abranger o ensino da língua materna e da língua portuguesa, “salvaguardado o uso da primeira”.

Isso demonstra que o ensino da língua portuguesa torna-se um recurso fundamental, visto que é uma maneira de ingressar na sociedade não indígena e que possam nela conquistar o que lhes interessam. Se antes qualquer traço da cultura não índia (incluindo aqui a língua portuguesa) representava uma ameaça à tradição indígena – quando a catequização e o aprendizado de L2 caracterizavam-se como uma tentativa de pacificação e avanço dos *purutuyé* (não índios) –, agora representa uma forma de se comunicarem com mais clareza ou de serem entendidos em suas reivindicações e direitos assegurados pelo Estatuto do Índio.

De acordo com os estudos de Isaac (2004, p. 151), há necessidade de o aprendizado de L2 acontecer por motivos constantes de inserção ao universo do não índio. Esse aprendizado ocorre nas aldeias concomitantemente ao ensino da língua materna. Tal fator é considerado como privilégio, e sua aprendizagem está intrinsecamente ligada à família e à comunidade de uma forma geral.

Segundo Pereira (2009, p. 54), ao discorrer sobre a revitalização do idioma terena, importa também preservar o estilo comportamental desta etnia, que é baseado na “legitimidade de seu pertencimento ao grupo étnico”. Assim, o aprendizado de L2 está relacionado a algo funcional e necessário para que os indígenas possam ir além das fronteiras da comunidade, enquanto a língua materna está inserida na cultura e constitui-se em um aspecto fundamental no processo de afirmação identitária da etnia indígena.

Nossa interpretação coincide com os apontamentos apresentados por Pereira (p. 54), à medida que enfatizamos a relevância da língua portuguesa como meio de interação e realização de conquistas. Assim, dominar L2 é uma forma também de representação do índio em todo o território nacional, porque concorre para assegurar seus direitos perante a justiça brasileira. Por outro âmbito, é uma forma de apresentar-se como cidadão e conseqüentemente afirmar-se como ser humano capaz de entender não apenas a realidade de seu ambiente, mas também a do mundo do não índio.

Segundo Isaac (2004, p. 152), embora haja uma maioria de adultos terena falando a língua materna, ela está se tornando algo incomum entre os jovens indígenas. Sobre esse aspecto acreditamos que seja pela possibilidade de ampliação de suas perspectivas profissionais. Da perspectiva dos mais velhos, o aprendizado da língua portuguesa representou, por muito tempo, uma época de opressão e humilhações, quando eram obrigados a abrir mão da própria cultura: o processo de pacificação das aldeias terena incluía castigos físicos, exílio e trabalho pesado, àqueles que resistissem a não se comunicarem em português.

Hoje, a questão de opressão é descartada, uma vez que a comunidade terena conseguiu demonstrar, à sociedade que a cerca, a capacidade de autonomia e escolha de seus interesses. Para isso, qualquer decisão é discutida pelas lideranças, que envolvem o cacique e representantes do meio educacional. Os professores são considerados como pessoas aptas a decidir o melhor para a comunidade. A partir dessa reflexão, é possível compreender o porquê da valorização da escola, que antes era vista como um meio de dominação sobre a pessoa do índio e atualmente é entendida como uma forma de conquista de valores e ampliação de conhecimentos, o que é decisivo para a conquista de novos espaços na sociedade nacional.

Antes, o ensino se apresentava mais como uma forma de imposição, visto que eram pessoas externas à comunidade terena que traziam seus conhecimentos e

procuravam transmiti-los ao índio, mas não era feito um debate que partisse da realidade da comunidade. O que acontecia era o oposto: era infligido ao terena o que o não índio considerava “interessante”, porém pouco se valorizava a pessoa do índio. Já na atualidade, o processo educacional se faz, em grande parte das comunidades indígenas, por efetivação de professores indígenas, o que se torna pertinente, pois, dessa forma, tem-se como objetivo transmitir conhecimentos a partir da experiência de vida, que certamente contribui para um ensino condizente com a realidade do jovem indígena.

Atualmente, ainda há muitos professores que lecionam nas comunidades indígenas brasileiras, que não são índios, em decorrência da falta de professores que completem o quadro em todas as disciplinas. Por outro lado, entendemos que essa pluralidade seja importante pelo fato de a comunidade necessitar de troca de experiências, mas tudo indica que futuramente o quadro de professores será composto apenas por docentes indígenas⁶.

O embate sobre o ensino relacionado à trajetória histórica ou ao passado do povo terena, pode-se dizer que foi marcado por muitas divergências, como aponta Carvalho (1995, *apud* NINCAO, 2008, p. 35). A aprendizagem era direcionada por um ensino catequético e laico, que não pretendia a construção de um sujeito que se posicionasse sobre a escolha de seu destino, mas obrigava-o a aprender a língua portuguesa como uma forma de aproximação do não índio. O problema em si não estava no ensino, mas na forma como era imposto ao índio e, sobretudo, no que se pretendia conquistar do indígena.

Os missionários capuchinhos – cuja missão era catequizar e ensinar os índios mediante uma educação cristã – chegaram ao Brasil entre 1840 e 1849 e estabeleceram-se na cidade de Miranda, onde desenvolveram o ensino das séries iniciais, classificado atualmente do primeiro ao quinto ano (CARVALHO, 1995 *apud* NINCAO, 2008, p. 35). À época, os missionários tinham como objetivo a compreensão da língua portuguesa pela comunidade, para que houvesse entendimento entre índios e não índios, mas havia também interesses subjetivos: conscientizar os índios sobre a

⁶ A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) desenvolve um curso de nível superior direcionado à formação de professores indígenas, tendo como coordenadoras desse projeto as professoras Onilda Sanches Nincao e Claudete Cameschi de Souza. A primeira leciona na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a segunda, na UFMS. Essas professoras desenvolvem projetos direcionados ao ensino de língua e pesquisas sociolinguísticas. Às vezes, contam também com contribuições de outros pesquisadores, graduandos e mestrands nas áreas de Pedagogia e Letras/Linguística, que buscam analisar o funcionamento da língua terena relacionado a fatores históricos e culturais.

importância do evangelho, pois, ao mesmo tempo em que era uma forma de aproximação, também se constituía em um meio de ensinar práticas culturais opostas às da comunidade indígena, visando aos interesses do estado.

Após a reorganização das aldeias, a escola passou a ser prioridade dos terena, e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) facilitou para que as reivindicações realizadas por eles fossem atendidas; porém isso não aconteceu. Então, surge o protestantismo, que teve início no ano de 1912. A partir dessa época, os terena passaram a receber as missões inglesas, alemãs e, logo em seguida, os norte-americanos, que tinham como objetivo evangelizá-los, contribuindo futuramente para o ensino dessa comunidade:

Apesar de a escola ter sido utilizada como portas de entrada do evangelho em muitas aldeias indígenas, e na comunicação terena a primeira escola, fundada provavelmente em 1925 na aldeia do Bananal, PI Taunay, Aquidauana(sic) ter tido como professores, missionários estrangeiros, o índio, com o passar do tempo, começou a encará-la como um instrumento de resistência à discriminação e opressão que vinha sofrendo, na medida em que através dela poderia aprender a decodificar a cultura do opressor. (CARVALHO, 1995 *apud* NINCAO, 2008, p. 35)

Percebe-se por esta perspectiva que a escola vem atender às necessidades dos indígenas, proporcionando a ampliação de conhecimentos e a conscientização, na perspectiva de compreender os dizeres do não índio. A partir do conhecimento da língua portuguesa, o indígena pode demonstrar uma nova visão sobre o universo que o cerca, sendo capaz de escolher aquilo que é pertinente para a sua comunidade.

Para Dalmolin (2004, p. 311), o processo de educação escolar indígena é defendido, sobretudo, como instrumento de conscientização para o desenvolvimento da comunidade, tanto no que se refere ao campo quanto ao trabalho na cidade. A escola é interpretada pelos terena como um meio que possibilita a articulação e a integração social em todos os setores. Essa compreensão é resultado da união e debates em reuniões entre as lideranças, que acontecem em momentos decisivos para definir estratégias pertinentes à comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto Indígena asseguram às etnias o respeito à diversidade

linguística e a garantia do bilinguismo. Isso corresponde a uma forma de manutenção de identidade linguística de um povo e à demonstração da importância do aprendizado de outras línguas para aquisição de conhecimentos e propagação de sua própria cultura a outros universos, além de funcionar como instrumento de ascensão social.

Ainda segundo Dalmolin (2004, p. 312), enquanto a escola amplia os conhecimentos da comunidade indígena, também pode contribuir para a perda de alguns costumes tradicionais. Essa forma de interpretar a escola é, sem dúvida, pertinente; porém atualmente a comunidade indígena não tem como viver sem informação, porque precisa saber ler e escrever em língua portuguesa para que possa defender seus interesses na sociedade regional de forma consciente. Salientamos que os indígenas ainda são dependentes, não por serem índios, mas por pertencerem a uma comunidade, que possui seus hábitos e cultura oposta à cultura da comunidade regional.

Uma das reivindicações constantes dos povos indígenas é uma educação que atenda às necessidades culturais de seu povo. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, as comunidades indígenas de todo o território nacional foram contempladas com a oportunidade de conquistar seus objetivos. Para que isso aconteça, é necessário que se elaborem projetos pedagógicos e currículos em que se insiram os conteúdos e propostas para a organização de um calendário letivo condizente com a realidade de cada comunidade.

Até meados dos anos 1990, os terena não tinham uma escola que atendesse a suas necessidades, tendo que frequentar as escolas públicas juntamente com os não índios. Como aponta Isaac (2004, p. 153), a partir do desencadeamento do movimento indígena no território nacional, os índios terena de Mato Grosso do Sul têm procurado, junto às autoridades competentes, reivindicar seus direitos. Em 1998, a comunidade exigiu uma escola indígena com professor terena para ministrar o ensino da língua materna, o que facilitaria o aprendizado dos discentes, a começar pelo processo de dicção dos aprendizes. (ISAAC, 2004, p. 153).

A formação de professores indígenas para ensinar a língua materna aos estudantes dessa comunidade deve ser interpretada como algo relevante para revitalização do idioma e conhecimento sobre seu funcionamento e valores culturais. Investir na formação de professores indígenas é cultivar a propagação da cultura na comunidade para que ela não seja apagada com o tempo e com a intervenção do contato

com a sociedade não indígena. Para tanto, é necessário que as universidades estaduais e federais cumpram suas funções e abram cursos que tenham como objetivo a formação de tais professores para que esses possam ampliar seus conhecimentos e proporcionar melhores bases teóricas aos discentes da comunidade. A elaboração de projetos e a classificação de materiais adequados para o trabalho em sala de aula dar-se-ão com a formação de tais professores, de modo que estes atendam às necessidades da comunidade e fortaleçam conhecimentos sobre a cultura indígena.

Não há como negar que o processo de educação indígena tem avançado muito desde a promulgação da LDB, direito que pertencia apenas à sociedade regional. Hoje, os índios passaram a garantir, por meio da Legislação Federal, o direito a uma educação de qualidade, que veio contribuir para a consolidação da língua materna.

Hoje, os povos indígenas têm consciência da importância da escola para melhorar a qualidade de vida e participação no meio político, o que tem levado à inserção de alguns estudantes indígenas na universidade, onde muitos cursam o nível superior e acabam sendo modelos para que os demais possam dar continuidade aos estudos e preparar-se para enfrentar os novos desafios da sociedade moderna.

Para Dalmolin (2004, p. 337), a formação superior para os indígenas é vista como forma de ampliar espaços na sociedade, enquanto dá autonomia para progredir na resolução de problemas da própria comunidade. A universidade passa a ser uma garantia de respeito e uma forma de despertar o conhecimento científico para melhorar a situação individual e coletiva da comunidade.

Segundo Henriques (2007, p. 12), a escola indígena atual passa por uma reflexão extensa e profunda entre os docentes indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, para ampliar os conhecimentos e preservar valores da comunidade. A revitalização da língua materna tem merecido grande destaque com a inserção de professores indígenas, que têm contribuído para o aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, para a propagação do idioma.

Por outro lado, há falta de material didático adequado para o trabalho dos docentes no ensino de língua materna. Na perspectiva de melhorar essa situação, Nincao (2008) propôs um trabalho com oficinas de produção de textos em língua terena, a fim de subsidiar algum material didático para as aulas desse idioma. A iniciativa

demonstrou, todavia, que o processo de produção de textos em língua terena era complexo, sendo necessária a formação específica de professores indígenas.

Esse trabalho foi relevante porque posteriormente os professores terena puderam refletir em conjunto e construir certa criticidade, no decorrer do trabalho, percebendo-se que assim não haveria desconstrução de uma imagem identitária do indígena. A partir de interações do grupo, compreenderam que teria sido mais relevante se tivessem feito a tradução da língua materna para L2. Nesse posicionamento, fica claro que a prática do letramento foi algo que desmotivou, parcialmente, o aprendizado eficaz da língua materna, acabando num processo difícil de ser realizado pelos professores e coordenadores que ministravam o curso.

Segundo Nincao (2008), já havia certa compreensão sobre a raridade de textos em língua terena que circulassem na comunidade. É possível compreender que há preocupação por parte dos professores e lideranças da comunidade em solucionar o problema, mas é algo que não depende apenas da comunidade, mas especialmente de acordos políticos para que se possa solucionar a falta de materiais e assim oferecer melhores condições de ensino.

2.3 Povo terena: identidade

Falar em identidade quando nos referimos aos povos indígenas tornou-se, atualmente, uma tarefa complexa. Isso porque, nos primórdios da colonização do Brasil, convencionou-se atribuir o vocábulo “índio” a qualquer habitante do “novo” território que não fosse europeu – sem, no entanto, considerar que ali estavam presentes diferentes etnias, com costumes e culturas diversas. Com o passar dos séculos, as culturas e etnias foram se fundindo, gerando os caboclos, mamelucos, cafuzos, tornando-se difícil definir com precisão as diversas etnias indígenas existentes no Brasil.

De acordo com Bhabha (1998, p. 107), a designação genérica “índio” atribuída pelos europeus funde-se ao pensamento de que “a construção do sujeito colonial [...] e o exercício do poder colonial” efetivam-se mediante articulação das

“formas de diferença”, isto é, aos europeus não importava o equívoco de terem designado as etnias como “índios”, por imaginarem que estavam nas Índias. Segundo eles, todos aqueles que não fossem europeus, assim seriam designados. (MELATTI, 2007, p. 32). Pode-se considerar que grande parte dos preconceitos e estigmatizações que envolvem os povos indígenas atualmente advêm de articulação errônea de diferenças, que fazem sobressair uma raça como “superior” e outra como “inferior”.

Essa discussão está, no entanto, relacionada ao poder, ou seja, quem pertence à classe superior tem “poder”, que, por sua vez, não pertence àqueles que se situam à margem da sociedade. Essa questão, que outrora era direcionada diretamente aos indígenas, hoje deve ser entendida de forma mais ponderada, porque grande parte da sociedade brasileira é administrada por alguns membros que elaboram as leis e impõem-nas fazendo valer o que é de interesse pessoal.

Assim, o não índio e os povos indígenas aproximam-se no que diz respeito aos direitos e deveres dentro da questão social, pois ambos são regidos por leis que os protegem, mas poucos são respeitados como realmente merecem. É preciso que haja mais cobranças, tanto do índio brasileiro quanto da sociedade envolvente, para que façam valer seus direitos, assegurados pela Constituição Federal.

Segundo apontamentos de Melatti (2007, p. 32-38), com a criação de leis de amparo aos indígenas, convencionou-se o estabelecimento de critérios de definição desses povos: critério racial – o mais antigo, realizado conforme os traços físicos; legal – a lei define quem é indígena –; cultural – relacionado a crenças, costumes, hábitos –; desenvolvimento econômico – avaliam-se a renda, as produções, as taxas de mortalidade e outros itens estatísticos –; identidade étnica – o critério mais utilizado, baseia-se na opinião dos próprios povos indígenas acerca de sua identidade.

Entre todos esses critérios, o que realmente funciona é a opinião dos próprios povos, pelo fato de conhecerem a realidade, enquanto os demais existem para efeitos jurídicos. Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas já se relacionavam com outras etnias para fazerem reorganizações que perduram até os dias atuais. Essa prática interétnica não se restringiu ao período colonial, mas se iniciara muito antes dele – e, apesar de suas diferenças, todos receberam uma designação genérica, a partir de estigmas que perduram desde o contato com o não índio.

Apesar da existência da pluralidade étnica e das diversas influências na cultura do indígena, ainda é significativa entre eles uma espécie de sentimento coletivo de pertencimento a uma cultura e a sua própria etnia e, por assim dizer, sem desvios. Brandão (1986, p. 103) denomina esse sentimento como “um sentimento de *ser e pertencer*”. A forma de agir dos terena, por exemplo, está relacionada ao processo de conscientização da comunidade. Isso lhes possibilitou maior representatividade no setor social, particularmente sobre a educação e a política. A escola tem sido um meio que os terena da região centro-oeste têm encontrado para buscar informações e proporcionar-lhes melhores oportunidades no setor social e garantia de cumprimento de seus direitos constitucionais, conforme a lei.

Na análise de Brandão (1986, p. 112), embora haja o sentimento de pertencimento à etnia terena – apesar da “desarticulação dos grupos” e da “reorganização das aldeias” causada pela Guerra do Paraguai –, com a ilusão de uma “cultura pura”, o cotidiano desse povo está constituído como uma “mescla” de costumes indígenas e de não índios. É, portanto, impossível um retorno efetivo às suas origens, sendo pertinente resgatar o passado e seus antigos costumes por meio da propagação de suas histórias e de sua cultura, uma vez que a prática em si da cultura de uma forma total já não é possível, em vista das mudanças ocorridas no cenário globalizado. Apesar de certo ressentimento, a identidade realmente muda de acordo com as necessidades e com a “pressão” exercida pelas culturas exteriores às aldeias.

A revitalização da identidade indígena é articulada, na maioria das vezes, mediante a manutenção de símbolos pertencentes ao passado e à tradição que os envolvem. A migração para os centros urbanos não anula seu centro de referência – que Brandão (1986, p. 114) denomina de “lá na aldeia” –, que permanece como símbolo legítimo de seu pertencimento a uma etnia diversa. Segundo Byington (2006, p. 25), “um símbolo é uma referência existencial exercida por meio da dimensão psíquica”. Isso significa que a cultura que se insinua como geral – a cultura “branca” – é preferível. No íntimo, o indígena preserva sua essência enquanto membro de uma etnia. A apropriação de outros costumes do não índio, como o aprendizado da língua portuguesa, serve-lhes como um dos meios de garantir a manutenção de sua própria cultura, pois é por meio dela que terão direito a voz e condições para reivindicar seus direitos.

Os indígenas conquistaram o direito de expressão a fim de representar a comunidade, o que foi resultado de uma longa batalha, que teve início à época da colonização e perdura até os dias de hoje. Para conquistar alguns direitos, os índios passaram a compreender a realidade e começaram a mudar sua postura para enfrentar a sociedade regional num ritmo de igualdade, buscando conhecimentos e elegendo pessoas da sua própria comunidade para representá-los na sociedade nacional.

Essa preocupação aumentou nos últimos anos pelo fato de ser algo decisivo para que o índio pudesse definir objetivos pertinentes à sua sociedade. A escola contribuiu significativamente para a interlocução com o não índio, e os índios então passaram a perceber a realidade do universo regional, em que há disputas constantes em busca de adquirir poder, conforme se constata na afirmação do índio terena (a seguir) sobre a busca de conhecimentos e de uma nova visão para que possa participar das decisões nas áreas de política, educação, saúde, cultura e no direito ao espaço físico:

Todo índio deveria acessar aos novos conhecimentos num processo educacional que nasce ainda nas comunidades, que respeite os valores tradicionais e que crie uma ponte de interlocução com os novos valores educativos, que se somem e que jamais se anulem como ocorreu no passado. (TERENA, 2008 *apud* NINCAO, 2008, p. 49)

Mesmo com os meios de comunicação de massa inseridos nas comunidades indígenas, os índios ainda têm uma forma de ver o universo diferente do não indígena e, em sua maioria, procuram respeitar a natureza, além de algumas questões primordiais que os representam e diferenciam da sociedade regional, como as festas comemorativas, pinturas e artesanatos. Esse tipo de atitude é apresentada pelos terena conjuntamente a alguns hábitos adquiridos a partir da cultura do não índio, que hoje são utilizados no seu ambiente – como as casas de alvenaria, por exemplo.

Conforme a interpretação de Dalmolin (2004, p. 349), os movimentos indígenas estão preocupados com a promoção de valores culturais, tornando-os relevantes ao universo indígena para que a comunidade reconheça os saberes, interligados às ciências da cultura dominante. Sobre essa forma de pensar, entendemos que, antes de o sujeito conhecer o outro, deve estar informado sobre seu processo de formação cultural. Assim, estará mais seguro para interagir e discutir, com seu interlocutor, questões sobre o contexto histórico que lhe pertence e também ter

condições de ajudar o outro sobre como interpreta e defende seus valores e como é mantido no seu ambiente social.

Para os povos indígenas, a sabedoria é um princípio fundamental que deve ser preservado e manifestado como reconhecimento pertencente ao seu povo, visto que é pertinente para a comunidade. As lideranças são responsáveis por conscientizar os demais membros da comunidade sobre valores culturais, princípios morais e como devem ser praticados para manter sua cultura e também marcar representações que os diferenciam da sociedade regional:

Eu posso estar na cidade, o que importa é que eu tenho consciência da minha identidade, eu falo a minha língua e falo o português para me entender com a sociedade. Quando volto para minha comunidade eu sou aquela mesma pessoa de quando sai de lá, significa que não abandonei, não perdi minha identidade. Sei me portar dentro da sociedade que tem um comportamento diferente. Assim eu entendo como interculturalidade, duas culturas diferentes que eu estou participando. A interculturalidade é algo que existe no nosso meio temos que saber do ambiente onde vivemos e do ambiente onde vai estar, esta é a importância de compreender as culturas em que se vai conviver. (SHANENAWA, 2004 *apud* DALMOLIN, 2004, p. 354)

O discurso indígena referente à identidade é algo que está ligado ao caráter do sujeito, ou seja, a sua forma de representação é independente do lugar em que esteja, porque a identidade é construída pela forma de agir do sujeito, que, por sua vez, vai representar o seu povo. Assim, a convivência na comunidade não indígena não interfere nessa questão; antes, contribui para representá-la. O conhecimento intercultural adquirido na comunidade regional vem reforçar a construção identitária desse sujeito, marcando lugar de representação e traços que os diferenciam do outro.

A identidade é um fator marcado por sinais diacríticos, não pelo que o sujeito é representado, ou por traços físicos que o representam. Assim, argumentar sobre a história indígena do continente americano traz à tona o pensamento de Melatti (2007, p. 40) ao abordar a importância de saber ouvir o que tem a dizer o sujeito sobre a sua cultura para entender a identidade e como se delimitam tais identidades, uma vez que há uma grande variedade de índios, porém ainda há certa mentalidade por parte do não índio – e leigo – de que todos devem ser iguais, apesar de cada comunidade ter seus costumes, falar línguas diferentes e ser constituída por uma grande heterogeneidade.

Muitas comunidades indígenas foram forçadas a uma adaptação fora de sua realidade, sendo obrigadas a seguir ensinamentos propostos pelos catequistas, no período do Brasil colônia. Houve então uma grande mudança no que diz respeito à forma de agir e pensar, mas não a perda de seus valores. “Em muitos casos, uma nova identidade surgiu, associada à devoção ao santo padroeiro do aldeamento ou à terra que lhes foi reconhecida pela Coroa Portuguesa” (MELATTI, 2007, p. 41).

Na forma de imposição da igreja em alterar os costumes de um povo que até então não conhecia a realidade que o cercava, estava camuflado o interesse de conquistá-lo, não apenas para fazer parte da igreja, mas também para contribuir com mão de obra, levando-o a perder o direito de estabilidade nas terras que lhe pertenciam. E isso de fato aconteceu com a invasão do não índio sobre áreas indígenas de todo o território nacional, restando aos índios uma pequena área de terra, restrita ao trabalho e criação de animais e insuficiente para a qualidade de vida adequada, conforto e propagação da comunidade, de que resultou a saída de muitos índios da comunidade por falta de trabalho, sob uma política capitalista em que prevalecia o domínio daqueles que tinham autoridade para comandar determinada situação.

De acordo com Brandão (1986, p. 103), as transformações provocadas no ambiente terena sobre as condições de contato com a sociedade regional não destruíram plenamente o sentimento coletivo dos povos indígenas. O sentimento de ser índio permanece no espírito do povo terena como uma marca que ultrapassa os limites temporais. Essa força de representação é transmitida de geração a geração, com o intuito de representatividade de um povo trabalhador e comprometido com seus valores culturais.

A forma de pensar e agir dos índios altera-se em relação a si e aos outros, uma vez que o modo de viver passa por mudanças sociais, causadas pelo não índio em todo o processo de evolução global. Diante dessa situação, o índio passa a ser obrigado a mudar algumas práticas sociais; no entanto, para o autor, é essencial que ele procure, ao mesmo tempo, manter os valores de seus antepassados e adequar-se à realidade atual. (BRANDÃO, 1986, p. 104). É importante ressaltar que o indígena, tanto no quesito individual quanto no coletivo, oscila entre assumir alguns costumes da sociedade regional e manter sua própria postura. Conviver com duas realidades é uma tarefa árdua, mas esta é a situação em que o índio se encontra hoje: precisa preservar a cultura do seu

povo ao mesmo tempo em que deve interagir com o universo do branco, para que possa conseguir espaço na sociedade, tanto na indígena quanto na regional.

As mudanças no modo de viver – casa de alvenaria, o uso de roupas diversificadas pertencentes à comunidade não indígena e o uso de objetos como celular, televisão, *notebook*, entre outros – não indicam a passagem do terena a não índio. Da mesma forma, a saída do índio da aldeia para residir na cidade é um fator que não altera o sentimento e tampouco os valores que esse povo adquiriu na sua comunidade. Os indígenas diferenciam de forma sábia o que pertence ao seu mundo e ao mundo do não índio, porém às vezes são mal interpretados principalmente pelos leigos.

Cada povo procura respeitar o que é pertencente ao outro para não interferir no modo de vida e nas práticas tradicionais. Isso é ensinado às crianças pelos seus responsáveis, para que possam dar continuidade a essa prática quando adultos. De acordo com Brandão (1986, p. 111), poucos povos mantêm com os não indígenas um repertório tão diversificado de relações de autonomia e dependência como a comunidade terena. Esse fator deve-se ao forte contato com a comunidade não indígena e o interesse de ampliar espaços na sociedade regional, mas essa interação não modifica seus valores, porque faz parte do processo de formação do caráter do sujeito.

Segundo Bauman (2005, p. 17), o “pertencimento” e a “identidade” não são fixos como uma montanha e jamais são eternos; são flexíveis e revogáveis por decisões individuais, cabendo ao sujeito decidir o que lhe é adequado para aquela situação. Logo, a identidade é constantemente “deslocada” pelos acontecimentos que compõem a história de vida do sujeito e também da comunidade a que pertence.

O anseio por identidade é afirmado por Bauman (2005) como o desejo de segurança, ou seja, uma forma de representação no meio social. Com a globalização, na era da “modernidade líquida”, a identidade tornou-se alvo de debates pelos estudiosos e passou a ser defendida como meio de proteção à imagem do indivíduo à medida que seja passível de transformação para todos os sujeitos e povos, independente de etnia, nacionalidade ou religião.

Para Cohen (2005, *apud* BAUMAN, 2005, p. 40), chegou o momento de cada empregado mostrar individualmente que é melhor do que o seu companheiro de trabalho. A partir desse pensamento, pode-se afirmar que, no mundo moderno, o processo de evolução é decisivo em todos os meios, de modo que as pessoas passaram a

ter uma nova visão, havendo competição em busca de estabilidade e representatividade no setor social.

De acordo com Brandão (1986, p. 125), a identidade pode ser considerada como categoria ideológica de descrição de atributos das etnias e nacionalidades, bem como um meio que possibilita a interação do sujeito para conquistar o objeto de desejo. Nesse sentido, uma coisa é como o terena é identificado na sua comunidade e outra é como ele se representa na comunidade regional.⁷

2.4 Família linguística do povo terena

Antes de se empreender estudos acerca de morfologia e sintaxe, é preciso compreender a língua como fenômeno social; ela se apresenta como um fator de afirmação identitária perante a sociedade: enquanto falante da língua materna, enfatiza a condição desse povo dentro de sua etnia e costumes. A língua da sociedade não indígena os qualifica como membros atuantes nesta sociedade de uma forma geral. Analisando o caso à luz das palavras de Labov (2008, p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social”. Embora a Linguística tenha de certa forma excluído o estudo do comportamento social (LABOV, 2008, p. 219), no caso dos terena este estudo se torna relevante por permitir que se analise a importância desta língua como meio de conquista e garantia de direitos desta população.

Tendo em vista que a língua é um objeto de representação e interação entre os povos, podemos fazer análise sobre seu funcionamento e fatores culturais que estão relacionados à sua historicidade. Por ser parte atuante em todo processo de interação, a língua permite a inserção de alguns vocábulos, criados pelos seus próprios usuários e adaptados ao sistema linguístico das comunidades envolvidas em tal processo - o que gera a variação linguística, em que às vezes membros da mesma etnia conhecem certas

⁷ O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira é citado por Brandão no livro “Identidade e Etnia”, p.127 quando afirma que os terena mais jovens geralmente procuram valorizar de forma excessiva tudo que representa civilização chegando até discriminar alguns índios mais velhos que vivem nas aldeias, que ainda continuam com uma mentalidade voltada às tradições.

expressões enquanto outros não as conhecem, assim como também passam a “englobar” termos pertencentes a outros meios sociais.

Uma das ciências pertinentes à busca dessa descoberta é a Sociolinguística que, por meio de pesquisadores, procura analisar a variação linguística de certas comunidades que, falam a mesma língua. Por exemplo, a língua portuguesa que apresenta variações de região para região, causando diferenças no sotaque, na morfologia e sintaxe. Isso permite mostrar aos usuários a flexibilidade que as línguas possuem, sendo possível a inclusão de novos vocábulos no sistema linguístico.

Baseando-se nos apontamentos de Labov (2008, p.172) sobre variação linguística, entendemos que a inserção de vocábulos na língua terena deve-se à interação com as demais comunidades indígenas, como Kinikinau e Laiana; além de pertencerem à mesma família linguística, o convívio dos membros dessas comunidades no mesmo ambiente parece ter sido decisivo para a ocorrência de tais mudanças, ampliando sua diversidade linguística. Esses fatores contribuíram para o enriquecimento da língua, permitindo maior possibilidade de interação social entre seus falantes.

Ao discorrer sobre a língua terena, Rodrigues (2002, p. 66) argumenta que, apesar de haver algumas pesquisas sobre essa língua, os resultados obtidos não são o suficiente para se conhecer detalhes sobre ela. Assim, subentende-se a necessidade de estudos comparativos que possam realmente definir com precisão a “filiação” em relação à família linguística Aruák, utilizada por outras comunidades indígenas do país.

Em toda língua existe variação linguística, uma vez que ela é social e não pertence apenas a um determinado sujeito formador de opinião. Assim, as mudanças são causadas por intercâmbio de pessoas que possuem conhecimentos diversificados, no qual circulam em ambientes diversos, trazendo para a comunidade em que residem experiências e informações adquiridas fora do seu âmbito de formação educacional e cultural:

A língua se manifesta como um conjunto de práticas sociointerativas de modo que ‘os efeitos de codificação e de standardização não são os únicos aspectos definidores da língua; eles são o resultado de práticas sedimentadas’ que devem ser descritas nos seus efeitos constituintes. Por isso, não é a língua como sistema nem como forma que está aqui em evidência e sim a língua enquanto atividade social, interativa e cognitiva. (MARCUSCHI, in: SILVA; LARA; MENEGAZZO, 2003, p.13)

Os discursos são elaborados a partir de atos enunciativos pelo locutor que, geralmente, procura persuadir o interlocutor, inspirando credibilidade sobre uma situação apresentada com valor de verdade. A interação social é quase sempre programada com interesses pessoais em busca de realização do objetivo pretendido pelo locutor, seja no campo afetivo ou material.

2.5 Diversidade linguística

No Brasil, há grande diversidade linguística, porém essa informação é de domínio de apenas uma pequena parte da população; isto se deve ao fato de a transmissão desse tipo de informação estar limitada ao meio acadêmico, a que até então uma minoria tem tido acesso. O que circula no meio social é que aqui é falado o português, esquecendo-se de que esta deve ser concebida como a língua oficial, porém não a única falada no país. De acordo com Rodrigues (2002, p. 18), hoje, no Brasil, são faladas aproximadamente 180 línguas indígenas, enquanto à época da colonização provavelmente esse número fosse o dobro. Isso mostra um violento massacre sobre as línguas em nosso país. É importante destacar que, além das línguas indígenas, há uma grande diversidade de línguas trazidas pelos imigrantes que vieram morar no Brasil, como os japoneses, alemães, italianos, sírios e romenos, entre outros.

A Organização Internacional do Trabalho (OTI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de seus representantes legais – grupos indígenas do Brasil e, sobretudo, da região centro-oeste – têm demonstrado certa preocupação quanto às reivindicações das lideranças indígenas das comunidades terena, guarani e kaiowa sobre seus direitos trabalhistas. Exigiu-se que o documento pertinente fosse registrado tanto na língua portuguesa quanto na língua da comunidade. Então, formou-se um grupo de professores/tradutores das etnias supracitadas para realizar a tradução do texto, que antes era apenas na língua portuguesa.

Após a realização da tradução, o documento foi apresentado às lideranças para que fosse dado o veredicto final após discussões de estudos. A proposta dos tradutores foi fazer uma tradução que tanto o jovem quanto o idoso pudessem

compreender o texto final. O texto foi apresentado no dia 16 de abril de 2011, na conferência indígena realizada no município de Dourados, na escola Tengatú Marangatú. Teve como apoio a prefeitura do município e a UNIGRAN, sob a responsabilidade da coordenadora – Terezinha Bazé de Lima – e dos tradutores da língua terena, Paulo Baltazar e Celma Fialho, com revisão da professora Andreia Marques Rosa, e a respeito da língua guarani-kaiowa, coube a Tônico Benites e Cajetano Vera, com revisão de Pedro Pablo Velasquez.

Segundo os tradutores, esse foi um trabalho que exigiu muita dedicação e seriedade, e não foi possível fazer a tradução do texto em sua totalidade, por ser impossível traduzir um texto para outra língua “ao pé da letra” em face de cada idioma ter uma organização morfológica, sintática e semântica específica. A estrutura linguística que cada língua possui é diferente e significativa, isto é, todas as línguas apresentam suas divergências, cabendo aos pesquisadores detectá-las.

De acordo com Melatti (2007, p. 57), o fato de várias pessoas ainda pensarem ser o tupi a língua de todos os indígenas brasileiros deve-se ao fato de ter sido esta a primeira língua com que os portugueses tiveram contato ao chegarem a este território. De imediato, afeiçoaram-se a ela a ponto de ensinarem aos índios de outras etnias, pertencentes a outras partes do território (MELATTI, 2007, p. 59), considerando suas línguas originais como “língua travada”. Assim, o tupi foi explicitamente “adotado” para ser a língua oficial a fim de que se pudesse manter comunicação com os índios, em detrimento de todas as outras que aqui estavam presentes.⁸

A primeira forma de classificação das línguas indígenas do Brasil foi a divisão entre tupi e tapuia. Essa classificação foi realizada pelos colonizadores e missionários, que adotaram os próprios preconceitos contra os demais povos. As línguas classificadas como tupis mesclavam-se entre si, enquanto as classificadas como tapuias eram diversas, diferentes uma das outras; por esse motivo, não interessava aos missionários conhecerem-nas. Conforme aponta Melatti (2007, p.59), esse processo permaneceu por muito tempo, mas depois foi revisto por linguistas, após a constatação

⁸ Apesar de Melatti (2007, p. 57) usar o termo “língua” para se referir ao tupi, é válido salientar que o autor, em outros momentos de sua obra, define-o como “tronco linguístico”; segundo ele, “num nível ainda mais elevado, ‘tupi’ é o nome de um tronco linguístico que inclui a [...] família tupi-guarani, além de outras mais”; o autor ainda alerta para o cuidado na utilização do termo, em vista dos diferentes sentidos que abrange (2007, p. 61).

de que as línguas tapuias não eram um todo homogêneo, o que as tornaria ainda mais interessantes para os estudiosos da linguagem.

Para chegar ao processo de classificação de uma língua, os linguistas preferem adotar o sistema genético, agregando certos valores que a língua tenha em comum com a anterior – fonético, morfológico ou sintático – para se obter um determinado fator que comprove a ligação; posteriormente, são colocadas em blocos num mesmo “filo”. A partir desse momento, os linguistas passam a analisar as línguas que ainda não foram definidas em famílias, classificadas como isoladas, e assim sucessivamente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2001, p. 46), os estudos das línguas em sua diversidade são relevantes não apenas pela ampliação de horizontes a respeito do universo cultural do país, mas também por auxiliarem na compreensão de sua complexidade, embora tais estudos se baseiem somente em um ponto de vista – o do colonizador –, que impôs nomenclaturas tanto aos povos que aqui habitavam quanto às línguas que falavam.

O Brasil vive um momento de conscientização dessa realidade: hoje se admite que a história construída ao longo dos seus 511 anos de “existência oficial” esconde uma grande e diversificada lista de débitos culturais. O foco cultural de nosso país volta-se às etnias indígenas que procuram assegurar suas crenças e modo de vida. As línguas indígenas têm levado alguns pesquisadores interessados nessa temática a refletir, juntamente com as lideranças, sobre a relevância de seus idiomas para a própria representação de seu povo, tanto no seu ambiente quanto na sociedade não indígena.

Salientamos que as diversidades linguísticas contidas em determinada língua são fatores relevantes para o aparecimento de marcas em uma segunda língua, como é o caso discutido neste trabalho, cujo foco é detectar por meio do processo de referenciação como os alunos terena utilizam tais recursos na produção de textos em língua portuguesa. Para fundamentarmos nossos apontamentos, tomemos como base autores que dizem respeito a essa questão. É a partir desse pensamento que discorreremos no próximo capítulo, argumentando e até mesmo confrontando algumas reflexões a respeito de como defendem os autores sobre os elementos referenciais na produção de textos escritos.

CAPÍTULO III - LÍNGUA: UMA ATIVIDADE REFERENCIATIVA

A referenciação constitui [...] uma atividade discursiva. Especificamente do ponto de vista da produção escrita, podemos dizer que o escritor, por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com seu projeto de dizer. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 134)

O objetivo deste capítulo é articular os estudos que abordam a língua/linguagem pelo viés da coesão e da coerência textuais, tendo como foco argumentar sobre o processo de referenciação. Este processo ocorre por meio de procedimentos estratégicos à medida que o locutor procura discutir e articular as ideias a partir de certos elementos linguísticos na cadeia do texto. Para que esse procedimento seja significativo para a progressividade do texto, pode envolver retomadas lexicais ou gramaticais do referente. Exige-se, assim, que o locutor compreenda esse processo numa perspectiva interativa, interligada a questões cognitivas dentro do contexto social, de modo que estejam condizentes com os pressupostos da Linguística Textual e das teorias interacionais da linguagem.

3.1 Língua e contexto social

O foco nesta primeira seção é discutir a relevância da língua no contexto social, posto que ela se constitui como o principal veículo de comunicação humana. Aliás, uma ferramenta indispensável à construção cognitiva, cultural e material dos nossos objetivos, sejam eles individuais ou coletivos. Analisar esse fenômeno torna-se algo bastante complexo, a partir do momento em que tal discussão leva-nos a discorrer sobre processos fonológicos, morfossintáticos, semânticos, cognitivos e históricos. Dessa perspectiva, argumentamos sobre a relevância da língua como instrumento de interação social.

De acordo com Orlandi (2002, p. 14), a “língua é um produto da história”; dessa forma, é importante que o sujeito reflita sobre sua língua materna como produto histórico e cultural, pois ela está inserida no processo de formação histórico-social de todas as nações. Por isso, falar desse objeto de comunicação nos faz pensar sobre seu aspecto funcional no meio social, além de apresentar marcas culturais, históricas, identitárias e ideológicas que permitem ao ser humano interagir com seu interlocutor a respeito de uma multiplicidade de questões, como política, educação, segurança, família, economia, entre outras.

Para que isso aconteça, é necessário que os membros da sociedade tenham consciência da importância da sua língua materna no intuito de preservá-la e desenvolvê-la. Cabe às autoridades competentes pelo ensino discutir não somente os seus aspectos estruturais, mas especialmente as estratégias que facilitem o aprendizado da leitura, escrita e interpretação de seu código linguístico, de modo que isso ocorra de forma democrática por toda a comunidade. A partir do momento em que esses procedimentos forem colocados em prática, os fatores culturais poderão ser mantidos e preservados pelos falantes desse idioma com mais facilidade e técnicas de conhecimento.

Conforme Arruda (2010, p. 61), em artigo da revista “Língua Portuguesa” a Linguística Histórica está relacionada a duas questões, “externa e interna”, da respectiva cultura. Assim, entendemos que história externa compreende aspectos pertinentes a fatores sociais, que certamente contribuem para a sua propagação, embora os gramáticos tradicionais geralmente condenem a inserção de vocábulos nesse lado externo, com o argumento de que nele se deve priorizar a língua padrão. Pensar dessa forma é abrir espaço para debates, visto que a língua é flexível e permite aos usuários inovações constantes (como neologismos, variações), já que vivemos em uma sociedade multifacetada, repleta de pessoas com conhecimentos diversificados. Por outro lado, argumenta-se que o código que utilizamos envolve a “estrutura [...] e suas modificações no decorrer do tempo nos diversos níveis linguísticos – Fonética, Morfologia, Sintaxe” (ARRUDA, 2010, p. 61).

Ao refletirmos sobre esses dois aspectos, podemos afirmar que o sistema linguístico é flexível; porém, no que diz respeito ao fator externo, há uma permissão

maior de mudanças em virtude de maior liberdade que o usuário tem para dialogar e criar situações de uso da linguagem de acordo com o contexto.

Já na dimensão interna, as mudanças ocorrem de forma restrita, sendo necessários, por parte do usuário, conhecimentos sobre o funcionamento da língua, além de discussões e acordo legal, assinado pelos representantes dos países que falam o mesmo idioma, a fim de que os usuários possam seguir a mesma norma ou, em se tratando da norma usual, um “consenso” da comunidade que a utiliza para que tal mudança seja reconhecida pelos seus falantes. Por exemplo, a mudança ortográfica elaborada e aprovada pela CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa – que resultou no Acordo aprovado pelo então presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em setembro de 2008, que passou a vigorar no país a partir de 1º de janeiro de 2009. Os primeiros veículos a utilizar a norma foram as revistas e jornais e, posteriormente, os livros didáticos, porém o prazo para fechar esse ciclo dar-se-á em 31-12-2012. A partir de 1º de janeiro de 2013, todos os livros e demais meios de comunicação devem utilizar rigorosamente as novas adaptações ortográficas, conforme o decreto.

A língua é um processo dinâmico e social, mas é preciso que a sociedade esteja consciente, ou pelo menos seja despertada, para que saiba atribuir maior valor à sua língua materna, tendo-a como meio de interação e também como recurso cultural da sociedade. Por isso, antes de qualquer decisão no que diz respeito ao idioma, é necessário cautela para evitar atitudes equivocadas.

Os fatores históricos são pontos significativos aos estudos linguísticos. Prova disso são os trabalhos de Sir William Jones, magistrado inglês do século XVIII, que se propôs analisar a escrita de três línguas semelhantes (o latim, o grego e o sânscrito), posteriormente reconhecidas como derivadas do proto-indo-europeu (LEROY, 1971, p. 29-30). Tal situação esclarece até mesmo o fato de que a primazia da língua escrita sobre a oral não é apenas uma questão atual, mas histórica. Portanto, é necessário valorizar também a língua falada, uma vez que essa é a primeira que utilizamos em nossa vida para interagirmos.

Um marco de grande importância no que concerne aos estudos de língua falada – tendo como base a estratificação social – são os resultados das pesquisas de Labov (2008), que tiveram como objetivo analisar o modo de falar da comunidade da

ilha de Martha's Vineyard, no estado norte-americano de Massachusetts. Esse trabalho, dentre outros, contribuiu para que os estudiosos da língua e da linguagem pudessem concluir que a língua tem como base a sociedade, e por meio de seus membros é que ela se propaga e também pode revitalizar-se.

É relevante refletir sobre essa questão, pois atualmente, em face da grande diversidade de recursos tecnológicos, a sociedade dispõe de meios mais rápidos e abrangentes para interagir; o sistema tecnológico permite-nos atravessar fronteiras em questão de segundos. Nesse caso, a língua é o meio pelo qual o interlocutor interage, enquanto os equipamentos tecnológicos são recursos que facilitam a propagação de informações; mas é preciso que o ser humano tenha habilidade para utilizar tais recursos e, sobretudo, domine o código linguístico que utiliza.

Atualmente, há recursos que fazem a tradução em tempo real, mas antes foi necessário que o ser humano elaborasse estratégias para chegar a tal ponto. Por isso, os recursos tecnológicos, no ambiente linguístico e social, devem ser compreendidos como um bem comum que permite a divulgação de produtos e particularmente da língua falada por determinada nação.

Para os linguistas, esse é um meio que contribui significativamente para a propagação da língua, seja ela falada pela nação ou por pequenas comunidades, como no caso dos povos indígenas. E, sendo de interesse dos povos indígenas que sua língua não entre em extinção – visto que esta é também uma marca cultural de seu povo –, é natural que se estabeleça uma estreita relação com os meios tecnológicos como uma forma de manter e propagar sua língua, além de mantê-la mais próxima às novas gerações.

3.2 A língua: objeto de interação e cognição

Nesta seção, analisamos a língua como meio de interação e compreensão entre locutor e receptor. Ao argumentar sobre a natureza da língua, Marcuschi (2008, p. 59) defende que ela se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, classificada como estrutura, instrumento, atividade cognitiva e sociointerativa. Esse autor considera a

língua como uma “entidade” complexa, que, por um lado, permite aos falantes, influenciados pelo contexto em que vivem, usar certas expressões relacionadas à simples praxe cotidiana; por outro, deixa a possibilidade de uma expressão ser utilizada fora de contexto; porém isso não deve ser interpretado como problema, mas como um fato que comprova a flexibilidade linguística e traz contribuições para o enriquecimento do idioma, permitindo um maior leque de opções para as interações sociais.

A língua, na condição de instrumento de comunicação, permite as trocas de informações entre locutor e interlocutor em suas atividades, e, como resultado dessa interação, pode-se obter conhecimento linguístico no ambiente social. A língua é concebida pela maioria das comunidades como um recurso que as representa e por meio do qual o sujeito pode expressar seus sentimentos, ressignificar a sua história e ainda propagar costumes, crenças e valores que marcam seu processo de vida relacionado à formação histórica de seu povo.

Assim, a língua deve ser considerada como cognitiva, interativa e objeto social; esses três aspectos ocorrem simultaneamente, isto é, ao fazer uso da língua, o sujeito não a usa apenas em seu aspecto cognitivo, mas como fator de cognição e interação social, pois a compreensão discursiva ocorre a partir da interação, quando o usuário procura questionar os sentidos que estão envolvidos no texto, seja ele escrito ou falado.

Neves (2010, p.17) também defende que a linguagem é como o fio condutor das interações, o que nos leva a refletir sobre a sua relevância dentro de uma visão funcionalista. Nesse sentido, o duo língua/linguagem se ocuparia “das funções dos meios linguísticos de expressão”, que ampliam espaços para a realização das discussões em diversos aspectos (culturais, políticos, religiosos e familiares), os quais geralmente levam o sujeito a refletir sobre os problemas cotidianos e ao compartilhamento de informações na sociedade.

Dentro do contexto da comunicação e interação, Marcuschi (2008, p.61) afirma que a língua é uma “atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica”. Nesse sentido, entendemos que a língua é concebida como objeto que permite ao ser humano a formação de conceitos, ideologias, um recurso essencial para que os membros de certas comunidades possam representar suas formas de pensar, agir e demonstrar conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida. Acreditamos que esse conhecimento

acontece pelo contato interativo, ou seja, pela convivência com o outro, que se dá de forma lenta e por meio de reflexões, tanto individual quanto coletiva, podendo ser de natureza complexa ou não.

Assim, é importante refletir sobre a capacidade intelectual humana a respeito do conhecimento linguístico, que perpassa os limites puramente gramaticais e históricos, fazendo-nos compreender e diferenciar os dizeres que estão contidos nos textos. Portanto, a praticidade do uso da linguagem, mesmo fora do ambiente escolar, não deixa de ser um aprendizado interessante, visto que o sujeito primeiramente interage com seu interlocutor não pela escrita, mas pela oralidade, que também é um processo de produção textual.

A palavra “texto” implica uma amplitude de sentidos, uma vez que, nas interações, estamos produzindo diversos gêneros textuais, embora na maioria das vezes nosso interlocutor desconheça o gênero utilizado. As questões debatidas com nosso interlocutor devem ser compreensíveis, ter sentido e ser coerentes com a realidade, o que corresponde a não fragmentar ideias ou a evitar construções desconexas, isoladas, descontextualizadas.

3.3 Uma breve reflexão sobre textos

Não é novidade falar sobre texto, mas a grande questão é como se deve proceder para escrever um bom texto; para tanto, primeiramente é preciso conhecer os diferentes conceitos atribuídos pelos teóricos da área e as “estratégias” de produção. Um dos pré-requisitos para a produção de textos aceitáveis é obter informações diversificadas sobre a temática a ser desenvolvida para que o produto seja novo e relevante para o interlocutor, despertando-lhe o interesse sobre a questão em foco. Esta é temática sobre a qual discorreremos nesta seção.

Segundo Schmidt (1978, p. 163):

É com frequência que na linguística de texto ocorreram os esforços de definir o texto por meios exclusivamente linguísticos e, portanto, como uma unidade

puramente linguística. Diante do fracasso de tais tentativas, foram vários os trabalhos teóricos (como os de V. Oomen e P. Hartmann), bem como as reflexões sociológicas de (J. Frese), que já dão a entender que o texto deve ser abordado não como fenômeno meramente linguístico, mas a partir de um modo de textualidade.

Defender o texto como algo meramente linguístico é cair em equívoco, pois o texto deve ser formado pela junção de dois processos, permitindo ao locutor comunicar-se com seu interlocutor tanto pela produção oral quanto pela escrita. Podem-se acrescentar dois modos de formação para o texto: **descrição superficial** e **relação de sentido**. A descrição superficial diz respeito à maneira como o texto é exposto no papel ou até mesmo como é transmitido pelo locutor por meio de palavras, enquanto a relação de sentido refere-se à compreensão do resultado daquilo que foi produzido.

No intuito de esclarecer o que deve ser concebido como texto, Costa Val (1994, p. 3) defende que texto ou discurso é uma ocorrência linguística dotada de qualquer extensão, (desde que haja unidade sociocomunicativa em seu contexto semântico e formal), e que ocorre por meio da escrita ou da oralidade. De início, parece fácil conceituar texto, mas, na verdade, essa tarefa é um pouco mais árdua do que se possa imaginar. De qualquer forma, é necessário um bom embasamento teórico para distinguir um texto de um amontoado de palavras desconexas.

Para se produzir um bom texto, é necessário uma série de competências e habilidades que somente a prática fundamentada numa boa teoria proporciona ao sujeito. Assim, é preciso que o produtor do texto conheça os recursos que compõem de fato uma produção textual de modo que faça sentido, para que seja interpretada e coerente com a situação.

O fator situacional é de suma importância na produção de textos. Às vezes, algo que pode ser pertinente em um determinado contexto não fará sentido em uma situação diversa. Além disso, as regras que são utilizadas por uma comunidade nem sempre são de conhecimento de outra. O trabalho com produção textual requer, do escritor, conhecimento sobre o funcionamento linguístico, seja para persuadir o interlocutor, seja para atender aos seus interesses.

Segundo Marcuschi (2008, p. 58), texto e discurso são intercambiáveis; porém a tendência é que cada vez mais se conceba o texto relacionado ao plano das formas linguísticas e de sua organização. Nesse caso, deve-se analisar o texto como

objeto comunicativo que contém coerência e coesão em sua linearidade. Por isso, deve-se conceituar o texto dentro de uma perspectiva que o considere não somente como palavras em sequência linear, mas antes de tudo como uma atividade em que se aborda a coesão e a coerência como práticas.

Após novos posicionamentos dos estudiosos da linguagem sobre o conceito de texto, houve maior liberdade em definir o que é texto e também em trabalhá-lo, pois há um leque amplo quando se fala, por exemplo, em tipologias e gêneros textuais. Conforme Koch e Elias (2009, p. 56), os estudos sobre gêneros textuais contribuem de forma significativa para que o sujeito possa “ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção)”.

Pode-se dizer, nesse sentido, que a quantidade de vocábulos não é o suficiente para formar um texto. O que é relevante na produção do texto é o valor semântico da produção. Quanto ao trabalho de professores em sala de aula, é preciso muito cuidado e conhecimento para transmitir informações que sejam interessantes aos discentes, além de priorizar sempre o contexto significativo das ideias referentes ao tema.

Antunes (2005, p. 47), menciona que o processo de produção de texto nas escolas, não acontece de forma eficaz, porque na maioria das vezes o aluno é levado a produzir enunciados a partir “de uma palavra”. Esse método realmente é inadequado. Entendemos que a prática de produção de texto deve ter como ponto de partida uma discussão sobre o tema para que o aluno adquira informações a respeito do assunto e conseqüentemente dê início à produção.

Essa questão não para por aí; deve ser retomada por meio de debates, em que o professor exercerá sempre o papel de mediador, ou seja, orientará o aluno sobre os erros e acertos para que possa realmente compreender como se deve produzir um texto. Conforme Koch e Travaglia (2008, p. 26), o texto precisa de textualidade para que o interlocutor compreenda os dizeres nele contidos. Assim, a elaboração de um texto envolve uma série de fatores relacionados ao grau de informações e às condições de produção. Ainda Koch e Travaglia (2008, p. 76-80) discorrem sobre os seguintes padrões de textualidade:

- Situacionalidade: está relacionada à coerência, pois, se o interlocutor não compreende o texto, é possível que lhe falte conhecimento a respeito de onde e como foi produzido o texto;
- Intencionalidade: diz respeito às intenções daquele que produz o texto;
- Aceitabilidade: critério relacionado ao receptor do texto – um texto é considerado aceitável quando tem significado, é coeso, coerente, informativo, relevante e útil para o interlocutor;
- Informatividade: diz respeito à seleção de informações planejadas pelo locutor para utilizar em seu texto;
- Intertextualidade: tem como princípio fundamental o “conhecimento de mundo”, que irá contribuir para que o produtor do texto possa transmitir informações de forma que faça sentido a sua produção, ou seja, as informações devem estar em “comunhão” com outros textos.

A partir desses apontamentos, acreditamos que, para se produzir um bom texto, é necessário conhecimento de mundo e conhecimento linguístico sobre o código em que o locutor pretende expressar-se. A organização das ideias deve ser feita de forma que o texto faça sentido para o leitor. Deve-se aferir o grau de informação do leitor, ou seja, quando escrevemos um texto, é preciso planejá-lo de acordo com o tipo de público leitor.

Segundo Schmidt (1978, p. 164), o texto pode ser definido como “conjunto de sinais comunicativos exteriorizados”. Exclui-se, dessa forma, a concepção de texto como algo apenas de ordem verbal, em que há relação de textualidade por permitir um jogo sociocomunicativo. Por isso, podemos afirmar que a produção de texto exige conhecimentos diversificados sobre a língua e a sociedade, como atividade de comunicar e interpretar.

O texto está inserido em uma dupla estrutura; é de ordem linguística e social, pertencendo, pois, a dois campos. No primeiro caso, pertence ao produtor que se utiliza das expressões linguísticas para informar os interlocutores; no segundo, parte de conhecimentos/informações discutidos por membros da sociedade.

Pensar no texto como procedimento cognitivo e linguístico é algo que não foge à realidade, pois estamos constantemente utilizando essa prática no cotidiano ao

interagirmos com o nosso interlocutor, conforme destaca Schmidt (1978), em uma ação conjunta com o social. Isso ocorre por meio da interação entre locutor e receptor, dentro de uma estrutura comunicativa, em que é necessário o conhecimento sobre outros textos.

Sobre essa discussão, Fiorin e Savioli (2005, p. 17) afirmam que:

O texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as ideias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de grupo social numa determinada época. Cada período histórico coloca para os homens certos problemas e os textos pronunciam-se sobre eles.

Produzir textos é algo inerente ao ser humano, embora este só passe a ter tal conhecimento a partir do momento em que começa a estudar o uso da língua/linguagem e respectivas funções. A escola é o local principal em que o sujeito tem a oportunidade, na maioria das vezes, de conhecer como os textos devem ser produzidos, embora se saiba que ainda precisa haver avanços para que sejam transmitidos conhecimentos eficazes quanto a essa temática a todos os estudantes do país, de forma igualitária.

O trabalho com textos constitui-se no ponto essencial de qualquer prática e exercício quando se fala de língua e linguagem, uma vez que são componentes diretos do universo linguístico. Como esclarece Antunes (2005, p. 40), jamais alguém interage verbalmente sozinho; só o faz por meio de produções textuais, de modo que a produção de texto sempre estará vinculada a um interlocutor, seja ele conhecido ou não.

3.4 Coerência e coesão textual

A coerência textual está relacionada aos fatores situacionais que envolvem o contexto semântico, pois, ao argumentarmos sobre determinado tema, é necessário que direcionemos a intenção de discuti-lo de acordo com a realidade que cerca os

interlocutores. Defendemos que os fatores de coerência textual são de natureza **relativa** e **significativa** e se juntam aos elementos lexicais e gramaticais para que se possa elaborar uma produção textual que apresente sentido.

De acordo com Koch e Travaglia (2008, p. 11):

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto.

Nesse caso, subentende-se que o fator de coerência é semântico e não gramatical, o que justifica a existência de textos perfeitamente inteligíveis sem a presença de mecanismos explícitos de coesão. A junção desses dois recursos (coesão e coerência) é decisiva para a formação do texto de um modo mais preciso, porque permite relacionar as partes e desenvolvê-las de forma mais condizente com a realidade.

Antunes (2005, p. 177) classifica a coerência em duas categorias: na primeira, predominam os fatores linguísticos inseridos no texto pelo locutor, que tece argumentos a fim de que o interlocutor interprete os dizeres; na segunda, entra em cena o fator contextual, que está relacionado à situação. Essas categorias se complementam para o desenvolvimento do texto, e este passa a ser elaborado a partir de mecanismos linguísticos e semânticos que se relacionam de acordo com o propósito do locutor, que sempre incluirá o interlocutor.

A respeito do tema em discussão, Fávero (2002, p.10-11) aponta que a “coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre usuários e não mero traço dos textos”. Assim, a coerência se manifesta dentro de uma perspectiva macrotextual, ou seja, sobre o sentido que predomina para a compreensão; caso contrário, não há texto, mas apenas palavras sem nexos. Por isso, entendemos que o texto é totalmente dependente da coerência, ou seja, é preciso que os elementos expressos na tessitura do texto façam sentido.

É importante salientar que coesão e coerência são fatores que se complementam, embora pertençam a campos distintos. A primeira envolve recursos especificamente linguísticos ou gramaticais, que contribuem para a progressão do texto à medida que exercem a função de ligar ou relacionar partes do texto. Assim, a coesão

está diretamente relacionada aos elementos explícitos na cadeia textual, enquanto a coerência pertence ao âmbito do sentido e se manifesta internamente ao texto. Além disso, deve ser concebida como processo global que permite ao interlocutor compreender os acontecimentos expressos por meio da linguagem verbal e da não verbal.

Dessa ótica, Fávero (2002, p.10-11) traz-nos os seguintes exemplos, para mostrar a importância da coesão e da coerência e suas funções na cadeia textual.

(1)

Meu filho não estuda nesta **Universidade**. **Ele** não sabe que a primeira **Universidade** do mundo românico foi a de Bolonha. Esta **Universidade** possui imensos viveiros de plantas. A **universidade** possui um laboratório de línguas.⁹

(2)

Maria está na cozinha. A cozinha tem as paredes com azulejos. Os azulejos são brancos. Também o leite é branco.

No exemplo (1), está explícito o uso dos elementos coesivos, como o pronome “ele”, que exerce a função de ligação do primeiro enunciado ao segundo, e o vocábulo “Universidade”, que foi utilizado várias vezes no desenvolvimento do texto. Esse recurso serve para dar progressão ao “texto”; porém a parte final é justamente onde aparece o problema pelo fato de não apresentar sentido em perspectiva macrotextual. Assim, resulta em um processo aparentemente confuso – embora, para todos os efeitos, possa-se considerá-lo como “coerente” em determinadas situações (ou seja, um texto, para ser coerente, dependerá do fator situacionalidade).

Podemos aplicar esse conceito também ao segundo exemplo, porque, de início, o sujeito é apresentado em um determinado lugar - “cozinha”-, que se liga à segunda parte exercendo certa coerência, pois faz sentido dizer que “cozinha” tem

⁹ Grifos nossos.

paredes e que, nas paredes, há azulejos; porém, ao fazer o fechamento, acontece certo estranhamento em “também o leite é branco”, fato que pode ser justificado mediante uma análise da situação em que o texto é produzido.

Para Antunes (2005, p. 141), a coesão não acontece apenas por elementos, mas envolve todos os recursos que estabelecem e sinalizam os laços de inferências, que deixam os segmentos do texto conectados, além daqueles propriamente ditos que permitem o encadeamento como: as conjunções. Acreditamos que, a partir dessas informações, seja possível ao interlocutor compreender que tudo o que liga as partes do texto e que dá continuidade às ideias – desde que possibilite ao interlocutor perceber que o texto tem certa progressão temática – pode ser denominado de coesão textual.

Halliday e Hasan (1976, *apud* FÁVERO, 2002, p. 8) argumentam, no entanto, que uma série de sentenças só se constitui como texto graças aos elementos coesivos, que exercem a função de relacionar as partes formando nexos significativos. Pode-se considerar que os elementos que contribuem para a interligação das partes do texto, possibilitando que o locutor desenvolva o processo de produção textual são os chamados conectores.

É importante salientar que a coesão por si só não é suficiente para que se tenha um texto, uma vez que ela é parte que permite que se desenvolva o texto de modo que contenha relação tanto entre os períodos quanto entre os parágrafos. Assim, possibilitará ao interlocutor perceber a função de tais elementos, que não são colocados no texto apenas para ocupar espaço, mas para que contribuam para a progressividade e sejam significativos.

Pelo que entendemos, a coesão se dá pela inserção de elementos de ordem gramatical que exercem a função de relacionar os enunciados e parágrafos, permitindo que haja desenvolvimento das ideias apresentadas no texto. Por outro lado, esse recurso contribui significativamente para que exista a coerência, pelo fato de a coesão ser exercida pela presença de elementos gramaticais e lexicais, enquanto a coerência ocorre por ordem semântica. Ambos os fatores se complementam no processo de produção textual.

Ao discorrer sobre a mesma temática, Mira Mateus *et al.* (1983, p. 187) argumentam sobre dois fatores de grande relevância no que diz respeito à coesão – a **conectividade sequencial**, que são os recursos linguísticos utilizados na superfície do

texto, e a **conectividade conceptual**, que são “os esquemas que definem o saber acerca do mundo interiorizado pelo sujeito”. Essa concepção vem complementar o que se entende por referenciação, pelo fato de estar inserido na produção de textos e, ao produzir, o sujeito utiliza-se constantemente de retomadas lexicais, pronominais, conjunções, entre outros elementos, como meios para desenvolver a progressividade do texto de forma que faça sentido. Pode-se defender que a coesão se dá pela junção do processo linguístico e mental, que é elaborado, num primeiro momento, pelo locutor e, num segundo momento, pelo interlocutor. Ocorre, no entanto, que o conhecimento natural sobre o idioma é fator primordial para levar o usuário a organizar os elementos de coesão textual.

Segundo Nascimento (2003, p. 38), os “mecanismos de coesão nominal introduzem os argumentos e organizam suas retomadas na sequenciação do texto, que são realizados pelas anáforas que, por sua vez, produzem o efeito de estabilidade e de continuidade”. Esse recurso linguístico geralmente é utilizado de forma anafórica, isto é, o locutor apresenta no texto o referente por meio de sintagma nominal e, posteriormente, o substitui por um pronome pessoal.

Os recursos de coesão textual não se restringem aos conectores que ligam as partes, as frases e parágrafos; estendem-se também ao uso de algumas expressões nominais, advérbios e outros elementos gramaticais. Essa flexibilidade exercida por esses elementos permite que o texto torne-se mais significativo para o entendimento dos interlocutores.

No que concerne aos fatores de coesão textual, Mira Mateus *et al.* (1983, p. 190-191) afirmam que a coesão gramatical configura-se nos elementos propriamente gramaticais utilizados na superfície do texto e que podem exercer diferentes funções, como as conjunções, que podem expressar tempo, lugar, oposição, adição, condição. Para os autores, há quatro tipos de elementos de coesão:

- **Frásicos:** são os elementos que asseguram a relação entre os enunciados, exercendo função sintática e contribuindo para o sentido.
- **Interfrásicos:** estabelecem relações entre frases para que haja sequencialização, ocorrendo a dependência semântica entre os períodos, marcados pela presença de conjunções e pausas.

- **Temporais:** dizem respeito a “condições conceptuais”, sobretudo no que se refere às marcas temporais, relativas ao estado de acontecimento, visto que há conjunções específicas para esse tipo de coesão.
- **Referenciais:** envolvem os processos anafórico e catafórico. No primeiro caso, o locutor utiliza um referente em seu texto e, no decorrer da produção textual, retoma-o geralmente por meio de pronominalização ou outro recurso. No segundo caso, o locutor utiliza-se primeiramente de pronomes para falar do referente e só depois o revela. Assim, esses dois procedimentos contribuem de maneira precisa para interligar e, ao mesmo tempo, dar sequência à cadeia textual, exercendo dessa forma função coesiva no processo de tessitura do texto.

A coesão referencial pode ocorrer quando o locutor utiliza-se de retomadas pronominais ou expressões nominais, entre outros procedimentos, com a intenção de dar progressão ao texto. A coesão referencial é de grande relevância pelo fato de estar relacionada diretamente à referenciação, objeto de análise deste trabalho, uma vez que o objetivo é analisar, no texto dos alunos terena, como esses sujeitos usam esses mecanismos.

Sobre coesão referencial, Mira Mateus *et al.* (1983, p. 199) argumentam sobre sua relação com os processos exofórico e endofórico, que se dão pela apresentação do referente, que pode ser retomado no texto por anáfora, antecipado por catáfora, ou subentendido por elipse. Assim, podemos afirmar que a referência existe sempre em situação real de comunicação, quando um determinado objeto é levado ao conhecimento do interlocutor. Nesse sentido, é relevante discutir aspectos sobre a coesão textual, uma vez que utilizamos tais elementos em nossas produções textuais, sejam eles de ordem gramatical ou lexical, pois o que interessa nesse jogo é a relação que irá contribuir para o desenvolvimento da cadeia textual.

Por outro âmbito, Marcuschi (2008, p. 109) vem confirmar que a coesão referencial ocorre pelo uso de “formas não remissivas (artigos, pronomes adjetivos, numerais, pronomes, advérbios e pró-formas verbais e também por formas remissivas

referenciais (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses”.

Mira Mateus *et al.* (1983) e Marcuschi (2008) concebem como fatores de coesão textual tanto elementos gramaticais quanto os de natureza conceitual. Marcuschi (2008, p. 104), ainda afirma que “a coesão sempre foi vista como um fenômeno da superfície do texto. Seria algo assim como uma sintaxe textual”. Atualmente esse pensamento não condiz com a realidade, visto que a coesão pode acontecer por aspectos semânticos. Como menciona Marcuschi (2008, p.104-105), “a coesão não é necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”.

Essa concepção sobre coesão comprova que o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico são essenciais para a compreensão do texto, isto é, os elementos gramaticais contribuem para a progressividade da cadeia textual, permitindo ao locutor construir a tessitura do texto relacionada a uma praxe comum. Para contextualizar nosso comentário, citamos um fragmento de um texto exemplificado por Marcuschi (2008, p.107) que, apesar de parecer estranho, é concebido como interpretável:

(3)

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniana dá conta desse fenômeno.

A princípio, pode-se falar que não se trata de um texto, pelo fato de não trazer uma cadeia unificada que apresente sentido de uma forma contextualizada, ou seja, um todo significativo. Os enunciados apresentam-se de forma isolada e, para que haja entendimento do texto, é preciso haver comunicação entre locutor e interlocutor sobre o tema – ou seja, precisa haver coesão semântica. No exemplo citado, não podemos determinar o tema, uma vez que o “texto” foi formado por fragmentos, e não se constituiu como uma “unidade significativa”.

Para Mira Mateus *et al.* (1983, p. 203), a coesão lexical acontece por meio de fatores semânticos, e o uso de expressões linguísticas deve estar de acordo com a

realidade em que o texto circula, a fim de que seja compreendido e que seja relevante. Para isso, o locutor deve proceder por meio de dois recursos:

- Coesão por reiteração: Esse procedimento implica a repetição do mesmo item lexical no decorrer da produção, desde que contenha relação semântica com o referente. Para esclarecer melhor, citamos um exemplo de Bastos (2001, p.100):

(4)

Foi mais ou menos em 1970, em algum país latino (...) como eu já falei foi em algum país latino-americano aonde um família viajava a noite (...) No outro dia a família foi encontrada (...) A polícia perguntou ao chefe da família (...) Quando ele saiu do carro viu as marcas dos dois lados do carro como se alguma coisa tinha pegado o carro.

Observa-se que os elementos linguísticos repetidos dão progressividade à cadeia textual e, ao mesmo tempo, exercem função coesiva, interligando as partes do texto, tornando-o significativo, de modo que locutor e interlocutor possam compartilhar do processo de comunicação.

- Coesão por substituição: ocorre por meio do uso de quatro tipos de expressões lexicais: sinônimos – palavras que exercem, no texto, correferência em relação ao referente inicialmente apresentado na cadeia textual, à medida que represente o mesmo sentido; antônimos – palavras que apresentam sentido contrário; hiperônimos – palavras que representam a relação todo-parte; hipônimos – o referente apresentado mantém interligação entre parte e todo com o segundo elemento lexical introduzido na tessitura da cadeia textual.

Esses fatores são relevantes no processo de produção textual, pelo fato de contribuírem para a progressão textual e para a criatividade, além de revelarem domínio do código que o produtor do texto utiliza.

Argumentar sobre a questão da coesão na tessitura do texto é também situar elementos lexicais e gramaticais que têm a função de relacionar os elementos gramaticais e lexicais, seja em nível micro ou macro, no intuito de fornecer ao interlocutor um texto em que as ideias estejam conexas.

Antunes (2005, p.140) critica o modo limitador como as gramáticas e livros didáticos tratam dos elementos coesivos: como se estes se resumissem à “função de unir termos de uma dada oração ou orações”, deixando de valorizar as demais funções desses elementos na tessitura. Assim, em vez de analisar meramente sua função sintática, ampliaria a abordagem além do contexto semântico e o motivo pelo qual foi utilizado determinado recurso, seja de ordem gramatical (conjunções) ou lexical.

Dentro dessa temática, acreditamos que no trabalho com textos deve-se dar prioridade aos fatores de natureza coesiva, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 52-53) vêm ao encontro dessa perspectiva ao focalizarem a leitura, interpretação e produção de textos como aspectos fundamentais para o aprendizado do idioma, visto que o sujeito pode ampliar seus conhecimentos a partir de valores semânticos e linguísticos relacionados ao contexto de produção textual. A prática de tais procedimentos amplia espaços para que os alunos possam construir, constantemente, conhecimentos sobre os gêneros e tipologias textuais por meio da atividade de escrita e discussões em grupos, que, por sua vez são relevantes à formação de sujeitos capazes de tomar decisões de forma consciente e saber relacionar as diversas situações comunicativas.

Defendemos que a prática de produção de texto deve ser o principal meio para o ensino de línguas, posto que nela o sujeito deixa expresso seu conhecimento linguístico e, a partir dessa realidade, pode-se trabalhar com base mais fundamentada sobre aquilo de que o aluno precisa. Assim, podem-se aplicar atitudes reflexivas ao ensino, a começar pelos recursos coesivos e de coerência relacionados ao processo de referenciação. Além disso, os elementos coesivos exercem a função de anáfora ou catáfora, o que é importante para que o locutor consiga desenvolver o texto de forma compatível com cada situação comunicativa. A seguir, exemplificamos um caso de coesão que acontece por meio de anáfora pronominal, retirado de Koch (2002, p. 86):

(5)

Os dois heróis estão lutando para ver qual tem mais força. De repente, **eles** cortam e passam para o quadrinho seguinte, onde já se vê um deles nocauteado, desmaiado no chão.

O processo de coesão por meio de referência anafórica pronominal e nominal, conforme explica Bronckart (1999, *apud* NASCIMENTO, 2003, p. 39), envolve o uso, na cadeia textual, de recursos referenciais de duas categorias: “as pronominais, que são compostas de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos e ainda a marca \emptyset ; enquanto a segunda se refere às anáforas nominais, que geralmente são idênticas ao referente”.

A respeito dessa modalidade de recursos coesivos, Nascimento (2003), ao fazer análise de redações de vestibulandos da UFMS em sua tese de doutorado, constatou que os alunos, na maioria das vezes, produzem textos utilizando-se de cadeias anafóricas. Esse tipo de procedimento geralmente leva o locutor a produzir seu texto sem trazer informações novas, que sejam relevantes para a ampliação de conhecimento. O leitor espera dados novos ou informações imprevisíveis, além dos fatores textuais que unem as ideias contidas no texto; caso contrário, esse leitor poderá frustrar-se com o tipo de argumento e a forma de escrita do texto.

A coesão é vista como resultado de marcas linguísticas que estruturam uma sequência, concorrendo para a organização superficial e para o desenvolvimento do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 13). Essa conexão das partes assemelha-se a uma espécie de amarração por meio de elementos gramaticais ou lexicais, de modo que apresente sentido e progressão textual, que vai decorrer no entendimento entre locutor e interlocutor.

No que concerne à coesão lexical, Antunes (2005, p. 125) defende que esta se dá pela interligação de elementos gramaticais que são utilizados no processo de progressão textual, o autor usa para construir sentidos e tecer o seu texto. Portanto, no processo de coesão, está inserida uma gama de elementos, que não se resumem em articulações estritamente gramaticais, como geralmente trazem os livros didáticos; antes, contribuem de forma ampla para o processo de relação dos elementos linguísticos, deixando-os significativos e conexos às ideias contidas no texto.

Para Marcuschi (2008, p. 99), “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto; não simplesmente princípios sintáticos”. Isso nos chama a atenção sobre os recursos de coesão textual como elementos que contribuem significativamente para o resultado de uma tessitura textual que apresente relação e sentido em um todo. Esses procedimentos não são simplesmente vistos como meros traços ou elementos lexicais, mas como uma variedade de recursos que possibilitam ao locutor elaborar seu texto a partir de junção e escolha de certos elementos, tanto de natureza gramatical quanto lexical para que haja relação e sentido.

A coerência, por sua vez, corresponde às relações de “sentido que se manifestam entre os enunciados em geral de maneira global e não localizada” (MARCUSCHI, 2008, p. 121), configurando-se, portanto, como fator decisivo para a interpretação da cadeia textual, uma vez que está direcionada ao sentido que o locutor procura construir em sua produção. E esse sentido é posteriormente analisado pelo interlocutor, que fará a compreensão do que foi produzido. Portanto, na coerência devem-se priorizar o contexto e o sentido, embora sejam de grande importância os recursos linguísticos que exercem a função de ligação entre os períodos e parágrafos.

Sobre essa mesma temática, Bastos (2001, p.21) aponta que a coerência é algo que pertence diretamente à interpretação, porque está relacionada a fatores de compreensão. Entendemos que a coerência volta-se mais ao interlocutor pelo fato de ser ele quem receberá o texto para fazer a interpretação sobre o tema em análise, mas também está relacionada ao locutor, pois é necessário que ele conheça a temática para que possa desenvolver a produção textual.

Araújo (2000, p. 128) também defende que “a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio e recíproco entre os interlocutores”. Dessa forma, o entendimento do texto dependerá de conhecimentos diversificados tanto do locutor quanto do interlocutor: um texto só fará sentido para o interlocutor se ele compreender os dizeres do produtor. Enfim, a responsabilidade pela coerência textual, pelo que percebemos até então, é resultado da mediação entre o produtor do texto e o leitor. Observe ainda como Araújo argumenta sobre coerência:

A coerência é relativa ao conhecimento de mundo, tanto do conhecimento do falante quanto do ouvinte, ou seja, ela depende tanto dos conhecimentos

prévios dominados pelos interlocutores quanto dos conhecimentos partilhados entre ambos (idem, p. 136).

Por essa concepção, pode-se entender que a coerência está diretamente relacionada ao sentido do texto, cujo processo é conquistado pelo locutor e interlocutor na produção e na leitura, respectivamente. Assim, a coerência é formada pelo encadeamento das ideias que se relacionam formando um todo significativo. Para isso, o locutor, ao produzir seu texto, geralmente usa procedimentos referenciais, como anáfora e catáfora, procurando concatenar os termos expressos na superfície textual, bem como de correferências, que lhe permitem trazer informações novas sobre o tema em foco. Isso favorece a progressividade do texto e demonstra ao interlocutor que o locutor tem domínio do código linguístico que usa.

Segundo Charolles (1988, p. 47), há dois níveis relevantes de coerência textual: microestrutural e macroestrutural. O primeiro “incide exclusivamente nas relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases” em um processo sucessivo, enquanto o segundo se dá por meio de “relações que se estabelecem entre as sequências consecutivas”. Essas diferenças são fundamentais para que o locutor apresente, no texto, estratégias essenciais para a compreensão do interlocutor durante a leitura.

Esse procedimento é significativo para que o produtor do texto diferencie “espaço-tempo” e “temática”. Acreditamos que a microestrutura corresponda a partes menores no texto – localização –, enquanto a macroestrutura é de ordem contextual-temática, defendida pelo locutor em sua produção textual.

Para Marcuschi (2008, p. 126-131), o texto é elaborado por um processo de ativação de elementos cognitivos, ao mesmo tempo em que é também um meio de introduzir, armazenar e resgatar elementos que sejam pertinentes, de modo que concorra para uma estrutura temática e uma estrutura informacional. A estrutura temática caracteriza a maneira como o locutor seleciona e apresenta seus tópicos (assuntos); para que essa estrutura seja coerente dentro do texto, é necessário que os elementos cognitivos do comentário estejam de acordo com o tópico abordado, enquanto a estrutura informacional configura o modo como o texto distribui suas informações.

Portanto, a coerência tem como princípio fundamental a atribuição de sentidos ao texto; isso demonstra que ela não pertence ao campo gramatical, mas ao

conhecimento de mundo que o sujeito possui, enquanto a coesão se relaciona aos elementos gramaticais e lexicais que contribuem para o desenvolvimento da tessitura do texto.

3.5 Considerações sobre referência

A língua é um objeto específico de uso e análise que pertence apenas ao ser humano para que este possa realizar suas atividades cotidianas e concretizar seus anseios no meio social, a começar pelo pensamento, ação, modo de interagir e compreender os dizeres. É a partir dessa perspectiva que se pretende discorrer, nesta seção, sobre os conceitos de referência discutidos por estudiosos da linguagem. Conforme Cardoso (2003, p. 1), “a relação entre língua e linguagem (um dizer) e uma exterioridade (um não-dizer)” é uma “relação necessária para que a linguagem tenha seu valor e não se encerre em si própria”; é a isso que “se chama referência”.

Ao usar a língua/linguagem, o sujeito usufrui de elementos referenciais, pois, em nossas atividades cotidianas, geralmente usamos tal recurso, na escrita ou na oralidade, quer de modo objetivo, quer subjetivamente. O que nos faz utilizar esse procedimento é a necessidade que temos de entender e também de fazer o interlocutor compreender; isso ocorre de acordo com o contexto e exige adequação do uso da linguagem. Além disso, conforme o grau de conhecimento linguístico de nosso interlocutor, essa prática pode ganhar um impacto maior no grau de complexidade do uso de determinados termos.

Pode-se dizer que a língua possui um aspecto “objetivo” – os elementos linguísticos propriamente ditos formam a estrutura, de que os falantes usufruem para realizar seus interesses, a partir da realidade que os cerca – e um aspecto “subjetivo”, relacionado à construção de imagens idealizadas pelos interlocutores pelo viés da imaginação, interligada ao “mundo real”. Assim, o sujeito constrói símbolos a partir de certo referente.

Uma questão que se mostra relevante sobre o tema referência é que este tem sido debatido por linguistas, lógicos e filósofos (CARDOSO, 2003, p.1), pelo fato de os

estudiosos questionarem a exterioridade da língua, ou seja, o que está além dos dizeres contidos nos enunciados. Trata-se da compreensão dos dizeres não apenas no interior dos enunciados, mas especialmente no exterior, pois a questão é o que o sujeito “quis dizer” ao proferir tal mensagem, ao usar a palavra.

Parece, então, que seja necessário que a palavra tenha valor (CARDOSO, 2003, p. 1-2); é justamente nesse campo que a língua apresenta sua verdadeira essência, isto é, o que o sujeito pretende informar ao seu interlocutor ao utilizar certa palavra ou enunciado. Segundo Mondada (2005, p. 11), a referência aponta para duas modalidades: a primeira concerne a um processo que “atravessa a filosofia da linguagem e a Linguística, assumindo formas teóricas diferenciadas”, enquanto a segunda está relacionada a “discurso e objeto do mundo”. Por outro lado, pode-se afirmar que a referência é o resultado de um processo dinâmico e subjetivo que se faz por meio da língua/linguagem.

Para Mondada (2005, p. 12), a referência já não é mais considerada um problema estritamente linguístico, mas especialmente cognitivo, relacionado ao uso da linguagem no contexto social e, sobretudo, à compreensão do sujeito a respeito da linguagem, que, por sua vez, está relacionada à exterioridade da palavra. Então, o foco volta-se àquilo que representa o “real”, onde o referente é um elemento estritamente construído do ponto de vista social, mas não deixa de ser também individual. Tal acontecimento se dá de forma flexível, numa espécie de moeda, isto é, representado por duas faces: significante e significado.

3.6 A referenciação: um processo real e subjetivo

A interação comunicativa relaciona-se à referenciação, uma vez que utilizamos vários recursos linguísticos a fim de conquistar os objetivos pretendidos, porém isso pode acontecer de forma planejada ou não. Na escrita, em geral há planejamento – ou, pelo menos, é o que se espera de um sujeito que tenha em mente conquistar seu interlocutor por meio de um texto escrito. Neste caso, o locutor tem um maior tempo a seu favor, o que colabora para que as informações propostas no texto

sejam mais bem elaboradas e transmitidas, com o intuito de convencer ou apenas de informar seu interlocutor sobre determinado tipo de acontecimento. Na fala, caracterizada por certa liberdade, nem sempre há esse planejamento.

Nesse âmbito, Koch (2002, p. 79) defende que a atividade referencial “não é simplesmente uma representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma que nomeamos o mundo, mas, sobretudo pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele”. Dessa forma, a referência é o resultado da operação que realizamos para designar, representar ou sugerir algo; ao usarmos um enunciado, criamos uma situação discursiva referencial com objetivos propostos e, a essas entidades designadas pelo locutor/receptor, chamamos objetos-de-discurso e não objetos-do-mundo. Portanto, o que produzimos está relacionado aos fatores históricos que são construídos por meio de interação social no decorrer da vida.

Ao discorrer sobre os procedimentos de referenciação, Marcuschi (2008, p. 139) afirma que a questão referencial é fator decisivo para o processo de produção de textos e sua compreensão, pelo fato de os elementos linguísticos contribuírem para a progressividade tópica e a coerência textual. Ou seja, para que o locutor possa produzir seu texto, é necessário recorrer a diversas estratégias e argumentos, a fim de que possa produzir um texto pertinente à situação e transmitir informações precisas ao seu interlocutor. Para que isso ocorra, faz-se necessário utilizar os recursos linguísticos observando, sempre, o contexto de uso da linguagem. Nesse sentido, podemos afirmar que esses recursos possibilitam ao sujeito desenvolver o processo de interação por meio de elementos gramaticais e lexicais, de que resulta o processo de referenciação, pois, ao utilizarmos retomadas ou substituições, podemos trazer informações novas a respeito do referente.

Marcuschi (2008, p. 139) apresenta duas tendências da tradição dos estudos semântico-discursivos relacionadas à referência:

- “A primeira, mais antiga e ainda predominante nos estudos lógico-semânticos, fundamenta-se na concepção objetiva e realista de linguagem como transparente e referencialista (extensional)”, em que tem por base a

língua vista como objeto instrumentalista. Assim, a língua é tomada como relação “extensional”, no que diz respeito à linguagem e o mundo que o representa, visto que tem sido tomada pelas “teorias vericondicionais, entre outras”;

- A segunda posição parte do princípio de que a linguagem é tomada a partir de procedimentos sociocognitivos, “em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial”. Essa forma de interpretar a linguagem não deve ser confundida com “nominalismo”, ou seja, como apenas de natureza linguística, mas, sobretudo, com o que ela representa na interação entre os interlocutores, tendo como base o contexto.

Por meio dessas duas tendências relacionadas à referenciação, podemos compreender como a discussão sobre língua/linguagem foi construída e reelaborada no decorrer do tempo pelos teóricos, uma vez que estes têm aparentemente demonstrado preocupação sobre o modo como se dá a interação e de que maneira esse processo é elaborado pelo emissor e recebido pelo interlocutor. Na primeira tendência, a referência é concebida como uma “contraparte extramental”, pelo fato de os elementos linguísticos serem vistos como “objetos do mundo” e que estão inseridos ao processo de representação “extensional” daquilo que pensamos.

Por outro lado, a segunda insere-se na perspectiva de que a língua é uma atividade interativa, que resulta na produção de texto como local prioritário para o acontecimento do evento discursivo, pois não compreende os referentes apenas como “objeto do mundo”, mas como “objetos de discurso”.

Esta última parece ser de maior relevância, por isso entendemos como prioritária, uma vez que os sentidos se fundamentam por meio de atividade linguística interativa, em forma colaborativa, que advém do conhecimento partilhado entre emissor e interlocutor, a fim de que ambos possam ser compreendidos.

Segundo Neves (2010, p. 86), a referenciação se dá na “teia do texto”, em que se entrecruzam “entidades definidas e indefinidas”, elaboradas pelos interlocutores numa espécie de negociação a fim de que haja concretização no âmbito discursivo. Do

ponto de vista da definitude, ao utilizar-se da linguagem, o sujeito procura deixar claro sobre o que está escrevendo, do que realmente trata naquele momento, uma vez que os recursos linguísticos utilizados na cadeia do texto colaboram para que o receptor compreenda o foco da questão em debate; mas é preciso que o interlocutor tenha conhecimento sobre as diversas possibilidades, em que podemos utilizar a língua para expressar nossos sentimentos e acontecimentos a partir de conhecimentos sobre o funcionamento linguístico da língua e de conhecimento de mundo.

No que diz respeito à indefinidade, podemos dizer que ocorre na interação social, tanto escrita quanto falada, e que se dá por meio do uso de elementos linguísticos na produção de texto. Isso ocorre quando o interlocutor usa determinadas estratégias com o intuito de não deixar explícito de quem realmente se trata no texto. Para isso, o locutor recorre ao uso de artigos e expressões nominais que expressam sentido vago. Para discutir essa questão, trazemos o seguinte exemplo, retirado da revista *Veja* (15-09-10):

(6)

Um quadro do *Jornal Nacional* tem revelado os problemas renitentes de **um** país que não é exibido no horário eleitoral.

Defendemos que os recursos linguísticos não sejam tomados meramente como funções gramaticais, mas, antes de tudo, como elementos significativos para o contexto, pois, quando o sujeito analisa um elemento apenas do ponto de vista gramatical, perde o que é mais precioso na língua: o significado. Por isso o sujeito deve atentar para o que representa determinado elemento no processo de tessitura do texto, tendo como essência a posição e a respectiva função que exerce na cadeia textual.

O locutor deve valorizar ambos os elementos, mas a essência é o fator semântico, em estreita conexão com o contexto de uso da linguagem. Por exemplo, sobre os usos do artigo “um” no exemplo (6), cabe identificar a função exercida pela forma como foi posicionada, deixando explícito ao interlocutor que é preciso conhecer a questão gramatical. Na gramática tradicional, é atribuído aos artigos indefinidos o papel de obscurecer o fato relatado, enquanto o uso dos artigos definidos tem por função

explicitar de que se fala. Melhor conceituando os dois tipos de artigo, Neves (2000, p. 131) afirma que:

O artigo definido [...] ocorre em geral em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto do falante como do ouvinte. O que determina sua presença, entretanto, é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência. O uso do artigo é, pois, extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não, que cercam a produção do enunciado.

Sendo dependente das circunstâncias exteriores ao que se fala ou produz como texto, o artigo definido explicitaria, portanto, dentro da situação de produção, algo que é de conhecimento mútuo entre locutor e interlocutor, um referente exterior ao ato de fala/produção, que pode constar como uma circunstância linguística ou não. Diferentemente, o artigo indefinido, segundo Neves (2000, p. 513), é usado antes de substantivos.

[...] quando não se deseja apontar ou indicar a pessoa a que se faz referência, nem na situação nem no texto. Assim, o sintagma nominal com artigo indefinido apresenta uma pessoa ou coisa simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-a como elemento de uma classe.

Como já foi mencionado, o artigo indefinido, por essas características, tornaria “obscuro” um determinado fato relatado ou referente mencionado, por enquadrá-lo em uma categoria geral, como em “Meu pai uma vez viu um índio e pensou que fosse um japonês fantasiado” – em que possivelmente se fala de um determinado sujeito (o índio visto cuja fisionomia é atribuída a determinado japonês), mas procura-se referenciá-lo de forma generalizada, sem especificação. Na visão funcionalista, o que vai decidir o esclarecimento de uma determinada palavra é o contexto; este irá dizer sobre o processo de compreensão e a opção pelo uso de certa palavra.

Ainda se pode refletir a respeito do entendimento do interlocutor sobre a expressão nominal “um quadro”, no exemplo (6), em que o substantivo aparece precedido do determinante “um”, que, ao mesmo tempo, individualiza – um entre vários “quadros” do JN, insinuando um efeito quantitativo – e indetermina – um quadro não especificado, indefinido, portanto. Dessa forma, uma mesma palavra pode exercer diferentes funções, de acordo com a situação em que é utilizada, e seu uso pode produzir efeitos de sentido distintos.

Do mesmo modo, Lima (2004) argumentou sobre o mesmo tema que aqui se procura esclarecer, e que traz à tona a questão da referenciação relacionada ao uso das expressões nominais indefinidas como estratégias de ocultação ou camuflagem do referente. Tais recursos também são significativos para a progressão textual, pois colaboram com a retomada de elementos no decorrer do processo de produção do texto.

Segundo Mondada e Dubois (2003, p. 30), “a referenciação pode ser vista como um processo de construção de um caminho ligando diferentes denominações aproximadas que não são excluídas pela última escolha”. São as escolhas lexicais que o locutor faz no decorrer da atividade de produção que conferem ao texto, na maioria das vezes, a intenção de persuadir o interlocutor, e são de grande relevância para que a tessitura do texto seja significativa para a concretização de seu pensamento.

3.6.1 Procedimentos de progressão textual

A progressão da cadeia textual ocorre pelo uso de elementos gramaticais e lexicais no decorrer da produção textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 141), “a progressão referencial de um texto diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomadas de referentes textuais correspondendo às estratégias de designação de referentes”; logo, para utilizar esses recursos no processo de tessitura do texto, é necessário que o locutor tenha certo conhecimento de mundo para que sua produção faça sentido e tenha sequência de ideias, de modo que o texto torne-se uma totalidade significativa.

Enfatizamos que tal processo se dá com a ativação de qualquer elemento linguístico desde que esse tenha vínculo com o referente e traga novas informações, contribuindo para a progressividade do texto. Esse procedimento está relacionado a dois aspectos de grande relevância na produção de texto: a **coesão** e a **coerência**, responsáveis pela organização, pela progressão e pela construção de sentido.

Na mesma perspectiva de pensamento, Lima (2004, p. 59) esclarece que a progressão referencial está ligada aos elementos introduzidos e mantidos no processo de produção textual – e que estão relacionados à coesão do texto, pois, conforme Antunes (2005, p. 47), têm a função de “criar, estabelecer e sinalizar laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Tais elementos também são necessários para que se possa produzir um texto que tenha sentido e cujas ideias progridam, pois esses recursos são essenciais para que o locutor amplie o processo de produção textual a partir de determinados elementos linguísticos que permitem a interligação das partes do texto, formando um todo a ser compreendido pelo interlocutor.

O processo de progressão textual acontece por meio de introdução de elementos linguísticos que, posteriormente, são retomados com o intuito de manter o foco do texto, preservando sua cadeia de forma adequada à situação. Para que haja pertinência nesse encadeamento de estruturação morfológica e sintática, é preciso tomar decisões acerca de estratégias de desenvolvimento da cadeia textual. Koch e Elias (2009, p. 137-138), ao argumentarem sobre progressão referencial, afirmam que esta ocorre pelo “equilíbrio entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão”, que devem obedecer a certo “equilíbrio”; caso contrário, seu uso pode comprometer a aceitação da mensagem.

Para a realização dos procedimentos de progressão e continuidade na cadeia textual, o locutor remete o leitor aos referentes já introduzidos; mas, para isso, é necessário cautela e conhecimento sobre o uso desse recurso, pois o referente utilizado precisa fazer sentido ao contexto de produção. Segundo Koch e Elias (2009, p. 138), a progressão textual pode ocorrer também por meio de:

- Formas nominais, como pronomes propriamente ditos pessoais (pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos):

(7)

Um atlas da ONU divulgado em Poznan (Polônia) aponta florestas que, se protegidas, beneficiam tanto o clima global quanto a preservação de espécies raras. Ele mostra a sobreposição de áreas altamente biodiversas e de grande estoque de carbono. Entre elas estão regiões da Amazônia, de Madagascar, do Congo e das Filipinas. (FOLHA DE S. PAULO, 6 dez. 2006, *Ciência*, *apud* Koch; Elias, 2009, p. 138)¹⁰

O uso do pronome pessoal “ele” exerce função anafórica e contribui para o desenvolvimento da cadeia textual, além de ser um elemento coesivo, pelo fato de relacionar a expressão “Um atlas da ONU divulgado em Poznan (Polônia)”. Este tipo de estratégia é significativa, porque permite que aconteça a conexão entre o referente e o referenciador. Neste caso, o pronome é o elemento que retoma o referente em discussão. A permuta do referente na cadeia textual por outros elementos que o referenciem é de grande relevância, porque dá oportunidade ao locutor de utilizar-se de outros recursos tanto de ordem gramatical quanto lexical, relacionado a um processo coesivo da temática discutida no texto.

- Numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários):

(8)

Ao contrário do que se costuma supor, o descobrimento do Brasil foi bem documentado e aparece descrito de várias fontes primárias. Essas fontes podem ser divididas em três grande grupos: O primeiro [...] reúne cartas escritas por membros da expedição de Cabral. No segundo, incluem-se as cartas redigidas pelos banqueiros ou mercadores que financiaram a armação da esquadra. O terceiro é constituído pelas crônicas escritas [...] pelos historiadores oficiais do reino de Portugal. (BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. *Apud* Koch; Elias, 2009, p. 138)

¹⁰ Grifos das autoras.

O uso dos numerais na produção de texto é um forte recurso que deixa claro a informação, principalmente quando se trata de dados – porcentagem/estatística. É importante ressaltar que esse recurso, além de explicitar com mais exatidão a questão discutida, pode também desempenhar a função de organizador, como é o caso em debate. A expressão “três grandes grupos” desempenha a função de referente que posteriormente é retomada de forma mais precisa, à medida que o autor procura esclarecer para o leitor, por meio de informações individuais, detalhando se assim os acontecimentos, numa tomada do geral para o particular.

Por outro âmbito pode-se afirmar que tais recursos desempenham função coesiva, como podemos observar no exemplo em discussão, onde os numerais introduzem o início de cada período fazendo um entrelaçamento, havendo assim a coesão textual.

- Certos advérbios locativos (aqui, lá, ali, entre outros):

(9)

Dirigimo-nos ansiosos ao **local do encontro**. Ao chegarmos, **lá** estava tia Rosa, que não víamos há mais de vinte anos. **Ali** mesmo, caímos nos braços dela a chorar de alegria.

O uso dos advérbios na produção textual permite explicitar onde acontece o evento, ou seja, os fatos propriamente ditos. Esse tipo de recurso linguístico se dá pela introdução de uma expressão que referencia um lugar. No caso em debate, isto acontece de forma subjetiva, porém fica claro no momento em que o referente é retomado pelo advérbio locativo “lá”, que desempenha a função anafórica sobre a expressão “local de encontro”. O uso desse tipo de recurso é significativo para direcionar o interlocutor a respeito do espaço físico do acontecimento. Esse elemento gramatical também pode indicar aproximação ou afastamento, contribuindo assim, para uma justificativa sobre determinado fato.

- Elipses:

(10)

Eles viviam na África e, há dois milhões de anos atrás, eram poucos. Eram quase seres humanos, embora tendessem a ser menores que seus descendentes que agora habitam o mundo. Andavam eretos e subiam montanhas com enorme habilidade. Alimentavam-se principalmente de frutas, nozes, sementes e outras plantas comestíveis, mas começavam a alimentar-se de carne. Seus implementos eram primitivos. Se tentavam dar forma a uma pedra, não conseguiam chegar muito longe com a modelagem. Provavelmente conseguiam usar um pedaço de pau para defesa ou ataque, ou até mesmo para escavar, caso achassem um roedor escondendo-se num buraco. (BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do mundo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004, *apud* Koch; Elias, 2009, p. 139)

O uso da elipse no texto se dá por um processo de “ocultação” do referente, uma estratégia do uso da linguagem pelo locutor. No exemplo em análise, acontece por meio de verbos, utilizados na terceira pessoa do plural, o que leva o leitor a desvendar no decorrer da leitura de quem realmente se trata. Essa prática requer do locutor certo conhecimento da linguagem, para que possa fazer sentido na cadeia textual. Como podemos observar, o verbo em terceira pessoa foi retomado sempre no início dos períodos, uma forma de explicitar a mensagem e, sobretudo, o referente.

- Formas nominais reiteradas:

(11)

Neste fim de semana, morreu mais um quero-quero nos gramados do Brasil. Quero-quero é aquele passarinho que frequenta os nossos campos de futebol e pode ser visto durante as partidas, perdido entre os jogadores e se arriscando a levar uma bolada. [...] O quero-quero gosta de viver perigosamente. (CASTRO, Ruy. *Quero-quero no gramado*. *Folha de S. Paulo*, 14 de maio 2008. *apud* Koch; Elias, 2009, p. 140)

A expressão nominal reiterada “um quero-quero” na cadeia do texto ganha significado oposto, no primeiro momento transmite a mensagem de que morreu um quero-quero, ao contrário da expressão “O quero-quero”. Esta última, diz respeito de outra ave, como se pode observar pelo contexto apresentado. O numeral “um” quantifica o número de aves da espécie que morreu no final de semana, por outro lado, a segunda expressão enfatiza o prazer de viver dessa ave. O uso da expressão nominal reiterada contribui para o entrelaçamento, ou seja, a coesão, permitindo que haja progressividade das ideias apresentadas pelo locutor.

- Formas nominais sinônimas;

(12)

A Beija-Flor vai aderir à Campanha Nacional da Acessibilidade, criada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. A escola se compromete a ter, a partir de 2009, uma ala permanente de deficientes físicos em seus desfiles de Carnaval. A agremiação também deve promover obras de acessibilidade em sua quadra. (BERGAMO, Mônica. Samba de inclusão. *Folha de S. Paulo*, 10 out. 2008, *apud* Koch; Elias, 2009, p. 141)

O elemento referencial “A Beija-Flor” é retomado no segundo período pela expressão nominal “A escola”, o que torna interessante pelo fato justamente da existência da troca de elementos lexicais. Esse procedimento permite certa flexibilidade para que o locutor possa usufruir de certa variedade de expressões, desde que faça sentido ao contexto.

- Formas nominais hiperonímicas:

(13)

As centrais sindicais brasileiras enviaram uma carta a Lula. Fazem sugestões para enfrentar a atual crise financeira internacional. O documento é útil por dois motivos. Primeiro para saber se existem seis centrais sindicais no Brasil. Segundo, por revelar o grau de desconexão da realidade por parte dos sindicalistas. (RODRIGUES, Fernando. As centrais e suas ideias. *Folha de S. Paulo*, 19 nov. 2008, *apud* Koch; Elias, 2009, p. 141)

A expressão nominal “uma carta” contida no primeiro período é retomada pelo hiperônimo “O documento”. Esse recurso acontece geralmente pela presença inicial de uma expressão nominal que desempenha a função particular, para uma questão geral. Por exemplo, no texto em discussão “uma carta” é entendida como algo mais simples e não como “O documento”. Na produção de texto esse tipo procedimento é pertinente pelo fato de transmitir de forma contundente, além de contribuir para progressividade do texto.

- Nomes genéricos:

(14)

Você sabe o que são animais silvestres? São todos os bichos que se reproduzem espontaneamente em terras brasileiras, sem a necessidade de viver em cativeiro para gerar novos descendentes. Como exemplos animais silvestres podem ser citados o mico-leão-da-cara-dourada, o tucano, o tatu, a onça pintada, o papagaio, o cavalo-marinho, a arara-canindé e tantos outros. Infelizmente, essas espécies são cada vez mais raras em nosso país, por causa do tráfico de animais silvestres.

(*Folha de S. Paulo*, 28 nov. 2008, *Ciência*, *apud* Koch; Elias, 2009, p. 143)

O elemento referencial “os bichos” é retomado anaforicamente pelo elemento lexical “animais”, que no final do texto é retomado por “essas espécies”. Todos esses elementos desempenham a função de generalidade, isto é, nomes genéricos. O uso do plural utilizado nos termos em análise deixa isso claro. Esses elementos formaram uma cadeia textual coesiva, perpassando todo o texto, numa forma de entrelaçamento.

A partir desses conceitos, pode-se melhor compreender a importância de tais recursos no que tange à progressão referencial, à medida que o locutor, ao utilizá-los, amplia a perspectiva de fornecer informações mais precisas sobre os acontecimentos, visto que se pode demonstrar certo conhecimento a respeito do código utilizado. Esse procedimento pode ocorrer tanto no texto escrito quanto no falado.

O mesmo tema também é discutido por Adam (2008, p. 132-133), que aborda a utilização de outros elementos, como anáfora direta, indireta e catáfora – que ocorrem da mesma forma mencionada anteriormente por Koch e Elias (2009), mas a que o autor citado atribui nomenclatura diversa.

De acordo com Adam (2008, p. 133), a progressão referencial acontece pela “continuidade referencial que é assegurada a partir de elementos introduzidos na memória”. Assim, a progressão do texto, antes de ser formada pelo léxico propriamente dito, passa pelo processo cognitivo/semântico que é construído pelo locutor. Logo, os elementos correferenciais garantem a relação entre as partes do texto, contribuindo para que haja desenvolvimento na cadeia textual:

(15)

UM BEBÊ MORRE AO CAIR DE UMA JANELA – **O menino** caiu do terceiro andar de um prédio – BLONAY – Aconteceu um terrível acidente doméstico ontem [...] em pleno centro de Blonay. Tendo escapado da vigilância de **sua** mamãe, **um menino** de 16 meses sofreu uma queda mortal de uma altura de dez metros [...] Foi ali, sobre o asfalto, que **o garotinho** foi encontrado, “com **sua** fralda e **seu** ursinho”, segundo o testemunho de uma comerciante dos arredores do drama. (idem, p. 133)¹¹

Os elementos destacados estão semanticamente relacionados ao referente introduzido no início do texto. Apesar de grafados por outras palavras, o contexto semântico garante-lhes a relação de correferência. Esses recursos podem exercer função anafórica ou catafórica e, neste caso, é definido como anáfora um elemento referencial que é introduzido logo no início do texto e que passa a ser retomado posteriormente de forma direta (pela mesma palavra ou por outras sinônimas) ou indireta (por meio de

¹¹ Grifos do autor.

outros elementos lexicais, mas de modo que seja semanticamente condizente com o texto).

Conforme Koch (2002, p. 85), as estratégias de progressão adotadas pelo locutor ocorrem no intuito de elaborar um texto que obtém sentido pela formação de “cadeias referenciais”. Esse procedimento acontece por meio de relações semânticas e sequenciais, mas não lineares; ou seja, na intercalação entre os referentes, deve haver coerência, para que estes façam sentido nos argumentos defendidos pelo locutor na produção textual.

No que diz respeito à cadeia textual como recurso de progressão referencial para a tessitura do texto, Roncarati (2010, p. 79) defende que esse procedimento tem como princípio “a noção de cadeia anafórica”, interligada à “cadeia coesiva”. Dessa forma, pode-se afirmar que esse processo ocorre por dois princípios essenciais – o lexical e o semântico –, vindo a confirmar a posição defendida por Marcuschi (2008, p. 141-142), para quem a progressão referencial decorre de uma “relação complexa entre linguagem, mundo e pensamento, em interações realizadas no discurso”. Nessa perspectiva, os elementos elaborados pelo locutor têm como base inicial o fator cognitivo e posteriormente lexical, que são tomados como objetos que representam a situação pragmática da língua.

Em oposição ao ponto de vista de Roncarati (2010) sobre cadeias referenciais, Neves (2010, p. 92) defende que estas têm como foco inicial um “referente determinado, uma terceira pessoa”, ou seja, esse referente passa a ser correferenciado em outros pontos na cadeia textual, a partir de procedimentos estratégicos planejados pelo locutor com a intenção de atribuir progressividade ao texto. Portanto, “a cadeia textual [...] se assenta na correferencialidade” (ANTUNES, 2005, p. 94). Esse procedimento volta-se ao elemento que já foi introduzido, que, por sua vez, pode ser desenvolvido no decorrer da tessitura do texto e pode ser anafórico ou catafórico, sendo ainda recategorizado, desde que mantenha sentido com o referente introduzido no início do texto.

Segundo Koch (2004, p. 67), as cadeias referenciais são responsáveis pela progressão referencial do texto e contribuem significativamente para o fator de coesão, de modo que tais elementos asseguram a correferencialidade ao referente; esses recursos podem ser de natureza diversa (pronominalizações, elipses, retomadas por numerais,

advérbios locativos, entre outros), enquanto o conceito atribuído por Mira Mateus *et al.* (1983, p. 209-210) parte do princípio segundo o qual a continuidade do texto depende da “progressão temática”. Assim, o referente é apresentado como elemento base que, posteriormente, pode ser recategorizado ou até mesmo “disforizado”, mas o contexto semântico deve permanecer para que haja sentido. Por isso, outros referentes são introduzidos e, às vezes, mantidos em foco quando se relacionam ao primeiro referente. Essa forma de recorrer a determinados procedimentos está relacionada ao conhecimento de mundo.

Pode-se compreender que, de acordo com o que dizem Mira Mateus *et al.* (1983, p. 207), a progressão temática acontece da seguinte forma: a) foco central; b) subtópicos, e c) comentários.

Subentende-se, então, que há, na introdução do texto, um referente que, na tessitura textual, pode ser substituído por outro, que exerce a função de assegurar os componentes que dizem respeito ao que é falado sobre o(s) referente(s) no decorrer do desenvolvimento da produção do texto; como exemplo, vejamos o fragmento apresentado por Mira Mateus *et al.* (1983, p. 208):

(16)

Era uma vez *três traços*, que viviam sozinhos, um para cada lado.
Dois grandes e um pequenino.
Um dia, andavam *eles* a passearam, tristes da sua solidão, quando de repente *se* encontraram. Ah! Exclamaram *os três* em coro. E formaram um A.
Os três tracinhos do A ficaram parados a ver quem passava. [...]

A questão apresentada provavelmente despertará o leitor para a liberdade que caracteriza o texto poético, mas o que se tem em foco para debate não é falar de poesia, mas do referente que introduz o tema do texto, que foi planejado a partir da criatividade para discorrer sobre a formação da letra A, tendo como base o sintagma “três traços”, que, no decorrer da tessitura, é retomado anaforicamente por recursos distintos, garantindo a progressividade do texto. A primeira retomada é feita pelo pronome pessoal de terceira pessoa “eles”; a segunda, por elipse em “[eles] se encontraram”; a terceira envolve a elipse do nome “traços”, que se deixa substituir pelo numeral “três”, substantivado pelo artigo definido “os”, numa construção que retoma o

referente inicial. Finalmente, a retomada é realizada por um processo que envolve recursos anteriores: em “os três tracinhos”, além da definitivização (por se tratar de um referente já “conhecido”), o autor usa o diminutivo do nome que ancora o sintagma, procedendo a uma ligeira modificação na representação do referente, alcançando maior expressividade e permitindo que se mantenha o tema central do texto, o referente e o objetivo da mensagem, além da progressividade.

3.7 Anáfora indireta

Ao produzir um texto, o locutor usa geralmente algumas retomadas anafóricas; porém há diferentes classificações desse processo. Nesta seção, discutimos sobre o uso da anáfora indireta e suas funções e relevância para a produção de texto, uma vez que produzir textos requer conhecimento linguístico e planejamento das ideias para que o interlocutor possa compreender a mensagem produzida.

A partir dessa reflexão, argumentamos sobre o que dizem os teóricos da Linguística Textual sobre essa questão, que nos parece ser de grande importância para a produção de texto, visto que é um recurso que possibilita ao locutor retomar o referente e utilizá-lo de forma metonímica (parte-todo), por meio de troca do nome pelo pronome, possibilitando a permuta de vocábulos, processo certamente pertinente para o trabalho com produção de textos escritos.

Ao discorrer sobre anáfora indireta, Marcuschi (2005, p. 53) parte do ponto de vista de que esse tipo de recurso é construído, na maioria das vezes, por meio de “expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto”. Cabe ao locutor o uso de novos recursos linguísticos para desenvolver sua produção, porém de forma que não haja “reativação” dos que já foram citados no texto, mas sim a “ativação endofórica”, que está relacionada à referenciação por meio de subjetividade, como se pode observar no exemplo citado por Marcuschi (2005, p. 53):

(17)

Essa história começa com uma família que *vai a uma ilha* passar suas férias. /.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava *o barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

A partir de leitura e reflexão, é possível compreender que a expressão nominal “o barco” está relacionada a “uma ilha”, porém aparece como um novo elemento que é ativado cognitivamente pelo interlocutor, uma vez que ainda não havia sido introduzido; era algo desconhecido. É nesse sentido que se deve olhar para a anáfora indireta, sempre como um elemento surpresa que requer uma reflexão maior por parte do receptor para que possa interpretar a relação com o referente propriamente dito.

Na mesma linha de pensamento, Koch e Elias (2010, p. 136) nomeiam esse processo de “anáfora indefinida”, que se dá com base em “elementos textuais ou modelos mentais”, processo que colabora para a coerência textual, além de ser elemento relevante na progressão do texto. Nesse tipo de procedimento, o referente não pode ser apontado no texto, mas deve aparecer por meio de inferências, posto que ancorado no elemento que exerce a função de referente.

Esse recurso possibilita ao locutor refletir sobre a amplitude dos elementos linguísticos, enquanto, na visão estreita, a anáfora compreende apenas o uso de pronomes e de elementos referenciais que já foram ativados (retomadas do referente). Logo, a visão ampla sobre anáfora vem certamente contribuir de forma relevante para o campo da linguagem. Embora os gerativistas tenham aversão a essa posição tomada pelos teóricos da Linguística Textual, o que interessa realmente na língua/linguagem é o que ela significa para seus usuários, como meio de interação social.

Ainda sobre a anáfora indireta, Marcuschi (2005, p. 54) destaca que

é um caso de referência textual, isto é, de construção, de indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local. Uma análise detida das características centrais da (AI) mostra que ela não depende de uma congruência morfosintática nem da necessidade de reativar referentes já explícitos [...] em que exige análises mais cuidadas da noção de *modelos mentais*, além de propiciar noções como língua, categoria, referência, inferência, texto e coerência.

É importante salientar que o fator primordial para que se possa compreender a anáfora indireta são os fatores cognitivos, construídos a partir da âncora que é ativada mentalmente pelo locutor, no momento de sua produção textual, e pelo interlocutor, que exerce a função de interpretar os dizeres. Isso pode acontecer tanto no texto falado quanto no texto escrito. Esse tipo de procedimento permite maior flexibilidade nos usos da língua/linguagem, mas também requer uma atenção maior por parte de locutor e interlocutor a respeito do tema em discussão.

Então, pode-se afirmar que o uso de elemento anafórico é um recurso de grande importância para o âmbito da referenciação, uma vez que permite ao locutor fazer inferências diversificadas sobre o referente ao utilizar-se de elementos constituídos com base em “modelos mentais”. Nesse sentido, a produção de um enunciado envolve procedimentos cognitivos, além do processamento puramente linguístico.

Assim, a anáfora indireta é mais um produto mental do que real, ou seja, primeiro se conecta ao aspecto cognitivo e, depois, ao real. Parece que estamos diante de um debate diretamente ligado à Psicologia, pois a linguagem é um procedimento primeiramente cognitivo e, depois, coletivo/real, à medida que implica locutor e receptor. Veja o exemplo mostrado por Koch e Elias (2009, p. 136), escrito por Gabriela de Almeida - aluna do 9º ano, da Escola Estadual Thomazia Montoro:

(18)

A *casa* era antiga, *as portas* sem alguns pedaços que foram corroídos pelos cupins, *as janelas* quebradas, *as paredes* pichadas davam um ar sombrio.

O enunciado leva o interlocutor a compreender os elementos utilizados na cadeia textual a partir de certa reflexão, uma vez que é praticamente impossível existir, no mundo real, uma casa sem os complementos atribuídos pela aluna, como as portas, as janelas e as paredes. Tais elementos são ancorados com base no referente “casa”, que, a partir de então, foram ativados por meio de expressões nominais definidas e novos referentes, que são construídos por “modelos cognitivos”, conforme defendem Koch e Elias (2009, p.136), ao afirmarem que o recurso introduzido, neste caso, foi

“assentado na relação parte-todo”, cuja base referencial, “casa”, abre espaços para que outros elementos pertencentes ao referente sejam introduzidos no decorrer da produção do texto.

De forma semelhante, Cavalcante (2005, p.132) afirma que a anáfora indireta se dá pela relação dos elementos referenciais inseridos pelo locutor na cadeia textual. Isto é, para que o locutor identifique certos recursos linguísticos, é necessário utilizar-se de inferência, que pressupõe embasamento teórico-cognitivo para que aconteça uma análise sobre o que realmente é discutido no texto.

Esse procedimento exige planejamento pelo locutor para que possa fazer sentido, pois o foco está no contexto semântico, ou seja, é uma questão de interpretação e conhecimento de mundo, que inicialmente cabe ao produtor do texto e, conseqüentemente, recairá sobre o interlocutor. Para que aconteça a compreensão sobre o que foi produzido, é necessário que o interlocutor tenha um bom conhecimento enciclopédico, o que comprova ser este um procedimento vinculado a fatores semânticos.

Segundo Marcuschi (2005, p. 54), a anáfora indireta “é um caso de referência textual, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textualmente discursivo, que envolve atenção cognitiva, conjunta dos interlocutores e processamento local.” Logo, pode-se considerar esse procedimento como uma das estruturas pertinentes ao universo da linguagem, pois estamos constantemente elaborando textos diversos em nossas interações (sejam formais ou não formais). Esses procedimentos são realizados por inferências, repetições, correferências, coesão e coerência, entre outros recursos que contribuem significativamente para a transmissão de nossas mensagens e compreensão dos dizeres que nos cercam.

O conceito de anáfora, na retórica clássica, relacionava-se à repetição de expressão ou sintagma utilizado no início da frase ou texto (MARCUSCHI, 2005, p. 54), todavia os recursos linguísticos não demonstram apenas isso, visto que a língua é um processo que está constantemente em evolução. Essa inovação ocorre primeiramente pelos usuários, passando posteriormente por discussões que tendem à valorização dos usos da língua conforme as diferentes situações ou contextos de interação.

Para confirmar nosso pensamento, evocamos Apothéloz (2003, p. 55). O autor argumenta que os pronomes podem exercer funções diversas na cadeia textual,

mas, para que isso aconteça, o contexto é decisivo. Isso nos leva a refletir sobre a importância de se considerar a exterioridade que relaciona o referente ao pronome ou expressão nominal, como podemos observar no enunciado a seguir:

(19)

Jean reconhece que *ele* está doente.

No exemplo (19), o interlocutor pode fazer duas leituras, tomando como base o referente Jean, a partir de seu conhecimento de mundo ou respaldado em base científica que possibilite tal conhecimento. Por um lado, o pronome pessoal de terceira pessoa pode referir-se ao próprio Jean, que reflete sobre a sua condição física ou psicológica e acredita estar doente. Por outro, pode remeter, indiretamente, a outro referente, que está fora do texto, mas pode ser inferido pelo interlocutor, desde que o contexto comunicativo lhe permita isso. Há, pois, no uso de “ele”, certa dubiedade, de modo que, para uma interpretação adequada do enunciado e para o reconhecimento do referente, é preciso conhecer a situação de enunciação.

Então, pode-se afirmar que os recursos linguísticos podem exercer funções divergentes, dependendo da situação em que são utilizados. Essa variação de uso tende a ampliar o leque de usos não apenas dos pronomes, mas também de outros recursos linguísticos que possam ser usados na produção de textos. Tal procedimento irá permitir ao locutor alcançar progressividade, coesão e coerência e, ao interlocutor, facilitar o entendimento do texto. Certamente, o que melhor explica o significado de uma determinada expressão é a situação de uso, tanto na fala quanto na escrita.

3.7.1 *Anáfora associativa*

A língua disponibiliza vários procedimentos linguísticos que se oferecem aos usuários e estudiosos da língua como recursos lexicais e gramaticais pertinentes à estruturação de textos, entre outros procedimentos que contribuem significativamente

para o funcionamento da língua, como a anáfora associativa. Esse recurso linguístico contribui para a flexibilidade e criatividade no desenvolvimento da produção textual. A partir desse pensamento, focalizamos, neste item, os procedimentos pertinentes à anáfora associativa, que, por sua vez, têm sido discutidos por vários linguistas que se preocupam com o uso da linguagem nos diversos meios sociais, particularmente aqueles do campo da Linguística Textual.

Ao argumentar sobre anáfora associativa, Adam (2008, p. 135) defende que esta ocorre por meio de retomadas em que os interlocutores fazem associações sobre o referente que aparece na superfície textual; mas, para que os interlocutores possam aferir interpretações sobre o referente, necessitam de conhecimento teórico e de mundo, pois, do contrário, não perceberão de quê ou de quem se trata no texto. Esse procedimento é marcado por relação indireta, de forma que o elemento anafórico é ativado por meio de outros referentes ao decorrer da produção textual, e os novos referentes ativados aparecem formando uma espécie de cadeia, possibilitando a interpretação de acordo com o contexto semântico.

Assim, é possível compreender que os termos “a caixa de marcha”, “direção” e “freio” estão relacionados ao referente “carro”, que estão afastados lexicalmente, porém pertencem à mesma rede de “relações parte-todo” que, por sua vez, leva os interlocutores a compreenderem o contexto semântico. Logo, a anáfora associativa é um recurso linguístico de grande relevância para que o locutor garanta progressividade e coesão na cadeia textual.

Conforme Neves (2010, p. 108), a “anáfora associativa introduz – e, não, remete a – um objeto-de-discurso”. Esse procedimento permite que, no decorrer da produção textual, o locutor seja mais criativo e possa trazer novas informações a respeito do referente, demonstrando amplo conhecimento e domínio da linguagem à proporção que esteja conectado à realidade dos interlocutores.

Preocupado mais com uma visão linguística do que discursiva, Apothéloz (2003, p. 75) defende que tal recurso ocorre por meio de sintagmas nominais definidos que apresentam certa dependência de compreensão ao referente, que dá base para que outros elementos do mesmo campo semântico apareçam no decorrer da produção textual. Por outro lado, acontece também pela ausência de correferência em relação ao

referente principal que foi introduzido, pois esses novos elementos ativados podem aparecer antes ou depois do referente principal.

As anáforas associativas têm como essência proporcionar ao locutor estratégias que, de certa forma, retomam o referente introduzido inicialmente no texto. A informação que procede é algo que está relacionado ao referente num processo de associação. Esse tipo de recurso acontece de forma explícita na cadeia do texto, porém a interpretação deve ser realizada pela relação dos elementos linguísticos de modo subjetivo. Veja o exemplo citado por Apothéloz (2003, p. 76):

(20)

Nós chegamos a **uma cidade**. *A igreja* estava fechada.

De acordo com o exemplo (20), o elemento que antecede a anáfora associativa “uma cidade” é utilizado como base para reflexão sobre o referente “a igreja”, pois em toda cidade deve haver pelo menos uma igreja. Essa forma de pensar está interligada ao conhecimento de mundo partilhado pelos interlocutores. Logo, a anáfora associativa funciona como “estereótipos” criados pelos interlocutores a respeito do objeto em análise.

3.7.2 Anáfora fiel e infiel

No que concerne à anáfora fiel, Adam (2008, p. 134) afirma que ocorre quando o mesmo elemento lexical é retomado na tessitura textual. Portanto, esse tipo de procedimento implica a tendência à repetição do referente principal, o que parece ser algo corriqueiro nas produções textuais dos alunos da educação básica, especialmente no ensino fundamental. Um exemplo que parece representar bem a escrita do aluno dessa fase de ensino é o seguinte enunciado:

(21)

Mamãe comprou **uma casa**. *A casa* era velha mas era grande.

Tem-se, nesse exemplo, uma retomada direta do referente “uma casa”, introduzido no primeiro enunciado e retomado posteriormente pela expressão definida “a casa”. Nesse caso, o aluno obedece aos princípios linguísticos que governam o uso de determinantes indefinidos e definidos: na primeira ocorrência, o uso do artigo indefinido aponta para um referente “genérico”, ainda desconhecido pelo interlocutor; na segunda, esse referente já não é novo; o interlocutor já sabe que se trata de uma casa específica, “definida”.

A anáfora infiel acontece quando um referente é retomado de forma diferente daquele que serviu como base inicial. Para Apothéloz (2003, p. 71), trata-se, com mais frequência, “de um sinônimo ou de um hiperônimo, ou quando lhe acrescenta uma determinação qualquer” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71). Como exemplo, temos:

(22)

Maria tem um **carro**. Maria tem um *automóvel*.

Observe que o vocábulo “carro” utilizado como referente no primeiro momento passa a ser retomado pelo item lexical “automóvel”, um sinônimo. Logo, a anáfora indefinida é uma estratégia que contribui para que, no decorrer da produção de texto, o locutor possa usar sinônimos como recursos que possibilitem substituir uma palavra ou expressão por outras. Assim, esse procedimento parece ser mais eficaz do que a anáfora fiel, porque contribui para a inserção de outras palavras na tessitura do texto.

Um fator interessante que parece não ser abordado nas pesquisas diz respeito à presença de artigos indefinidos que antecedem o referente, pois esse recurso geralmente é retomado posteriormente por meio de artigo definido. Já na anáfora infiel parece ocorrer uma maior flexibilidade: o referente pode ser retomado pelo artigo

indefinido que o antecede ou pode ser antecedido de artigo definido ou de outro determinante. Portanto, acreditamos que essa observação seja pertinente e abra campo para futuras discussões sobre o ponto de vista aqui apresentado. No capítulo a seguir, procuramos por meio da análise de nosso objeto de pesquisa abrir algumas reflexões acerca destes pontos de vista.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CÓRPUS

Falar de referenciação textual implica falar de definitude, e, na verdade muito facilmente se há de entender que entidades da língua que são referenciadores textuais, como, por exemplo, os artigos e alguns pronomes, têm função de ser avaliadas no campo da definitude, o mesmo ocorrendo com sintagmas nominais fóricos. (NEVES, 2010, p. 86).

Discutir as estratégias de referenciação no processo de tessitura do texto é o foco central sobre o qual discorreremos neste capítulo, para que possamos refletir sobre a relevância dos elementos gramaticais e lexicais que a língua disponibiliza aos usuários para que desenvolvam suas interações relacionadas à compreensão de textos. Para a análise de nosso corpus, constituído de textos escritos por alunos indígenas do ensino fundamental (séries finais) e médio da comunidade terena do município de Miranda-MS. Para isso, respaldamo-nos em argumentos de autores que estudam o tema.

Enfatizamos, por exemplo, algumas reflexões sobre as estratégias de referenciação como atividades discursivas, ligadas à escolha do sujeito para representação, conforme preceituam Koch e Elias (2010). Também evocamos os argumentos de Milner (2003, p. 85), para quem a referenciação é uma forma de designar, uma vez que há certos elementos linguísticos que permitem ao sujeito produzir seu texto e relacionar o real com o subjetivo e, conseqüentemente, formar imagem do referente, a partir de sua capacidade cognitiva.

No primeiro momento, analisamos as retomadas por meio de pronominalização e as retomadas lexicais, desde que mantenham correferencialidade com o referente; posteriormente, argumentamos sobre o predomínio de pronomes e expressões nominais desde que mantenham vínculos com o referente em discussão; questões que são discutidas no decorrer deste capítulo.

4.1 Anáfora pronominal

Produzir textos não é uma tarefa fácil. Prova disso são as várias teorias ou teses desenvolvidas e defendidas especialmente a partir da década de 1980, em que os autores procuram orientar sobre o aperfeiçoamento do processo de produção de textos escritos e discutir recursos de que o locutor pode usufruir para alcançar textualidade. Os pronomes, por exemplo, têm sido concebidos como elementos significativos tanto para o estabelecimento ou garantia de coesão quanto para a coerência e a progressividade da cadeia textual. Conforme aponta Roncarati (2010, p. 162-163), ao discorrer sobre a pronominalização, “além de esse recurso estratégico estabelecer uma relação de correferência - que remete ao objeto inicial, quando retomado geralmente forma uma cadeia, que aduz informações específicas sobre a entidade anafórica”. Logo, a retomada referencial por meio de pronomes contribui significativamente para a coesão, a coerência e a progressão textual, que acontecem na maioria das vezes pela formação de cadeias.

Observemos os exemplos citados por Panissod (1999, *apud* RONCARATI, 2010, p. 162):

(1)

Uma criança nasceu em 1854. **Ela** é um estudante brilhante. **Ela** reencontrou Paul Verlaine. **Ela** veio a ser um grande poeta. **Ela** morreu em 1891.

(2)

Sofia descascou **uma maçã**, depois ela *a* comeu.

A progressão apresentada por meio das anáforas pronominais no exemplo (1) explicita a relevância do uso da anáfora pronominal, uma vez que amplia o leque para o processo evolutivo do referente. Nesse caso, é demonstrado nos enunciados o motivo pelo qual o referente passou de criança, estudante a poeta até a morte. Esse tipo de estratégia geralmente é interpretado como falta de repertório linguístico, porém, no

caso em questão, permite ao locutor dar progressividade ao desenvolvimento de suas ideias.

Além disso, é relevante que o locutor, antes de usar um pronome ou saber sua classificação gramatical, conheça-lhe a função na produção de texto. (ANTUNES, 2005, p. 89). Essa reflexão aplica-se a todos aqueles elementos que são pertinentes para o estabelecimento da coesão e da coerência e que possibilitam ao locutor produzir seu texto de forma eficaz e condizente com a situação, a começar com o uso da linguagem adequada ao seu público-leitor.

No exemplo (2), o referente é retomado pelo pronome clítico (obliquo) “a”, que exerce a função de substituir o referente “uma maçã”, ampliando a cadeia do texto e permitindo que o locutor utilize outros elementos para que aconteça a progressão, sem a necessidade da retomada propriamente dita, demonstrando, dessa forma, maior flexibilidade no uso de elementos gramaticais e lexicais.

Ao analisarmos a anáfora pronominal por esse viés, abrimos espaço para discussões sobre a ocorrência desse recurso interligado às inferências e não meramente sobre uma visão restrita, que se volta apenas para a função de substituir o referente na cadeia textual. Assim, passamos de uma visão restrita para uma visão reflexiva (ampla), que proporcione novas possibilidades de uso dessa classe gramatical.

Antes de emprendermos nossa análise, é válido ressaltar que a escolha pelas tipologias textuais – descritiva e ou narrativa para a escrita dos textos pelos alunos deve-se a um planejamento acerca das possíveis ocorrências referenciais nos textos. O procedimento sobre a produção de texto foi discutido com os alunos antes de darmos início a escrita, para que pudessem redigir o texto solicitado pelo pesquisador.

Escreva um texto DESCRITIVO ou NARRATIVO em Língua Portuguesa que fale sobre uma determinada pessoa que seja importante para você de modo que aborde sobre a profissão, as qualidades desta pessoa ou que ele ou ela representa para você e para a sociedade. Essa pessoa pode ser do seu meio social ou celebridade que faz sucesso na mídia. O texto deve ter entre 15 a 18 linhas. Preencha os dados abaixo:

Ensino Fundamental () Ensino Médio (x) Série: 3º Idade: 20 Aldeia: MORRINHÓ Comunidade Terena - Ano: 2009

"RONALDO FENÔMENO" CATERINA

Vou contar história de uma celebridade que é um fenômeno no futebol no mundo inteiro.

Ele é chamado por muitos brasileiros Ronaldo Fenômeno, não só os brasileiros que chama ele desse nome, mas os outros países do mundo ele é considerado o melhor. Na seleção brasileira Ronaldo Fenômeno só ele que marcava o gol ele já levou Brasil por vários títulos, várias conquista de medalhas até Taça do mundo ou melhor várias Taça do mundo.

Ronaldo Fenômeno ele já fez sucesso ou tá fazendo sucesso no mundo de futebol.

Ele já passou por vários times da Europa como por exemplo: Inter de Milão, Milan, Real Madrid e entre outros. Ele já foi considerado o melhor do mundo pelo "FIFA" e pelo sucesso que ele já fez no mundo de futebol.

Agora esse ano de 2009 ele está jogando no Corinthians Ronaldo já fez muitos gol, ele já conquistou um título com a camisa do Corinthians. Ronaldo Fenômeno o melhor do mundo.

José Carlos Antoni

{T 1}

Ronaldo Fenômeno [1]

Vou contar história de uma celebridade que é um fenômeno no futebol no mundo inteiro.

Ele [2] é chamado por muitos brasileiros Ronaldo Fenômeno [3] não só os brasileiros que chama ele [4] desse nome, mas os outros países do mundo ele [5] é considerado o melhor [6]. Na seleção brasileira Ronaldo Fenômeno [7] só ele [8] que marcava o gol ele [9] já levou Brasil por vários títulos, várias conquista de medalhas até Taça do mundo ou melhor várias Taça do mundo.

Ronaldo Fenômeno [10] ele [11] já fez sucesso ou tá fazendo sucesso no mundo de futebol. Ele [12] já passou por vários times da Europa como por exemplo: Inter de Milan, Real Madrid, e entre outros. Ele [13] já foi considerado o melhor do mundo [14] pela "Fifa" e pelo sucesso que ele [15] já fez no mundo de futebol.

Agora esse ano de 2009 ele [16] está jogando no Corinthians Ronaldo [17] já fez muitos gol, ele [18] já conquistou um título com a camisa do Corinthians. Ronaldo Fenômeno [19] melhor do mundo [20]

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluno do 3º ano do Ensino Médio – Idade: 20 Anos – Data: Outubro de 2009

O referente **Ronaldo Fenômeno** [1], introduzido no título do texto, serve como base para desencadear informações e certamente despertar interesse no interlocutor, em especial no que diz respeito a temas relacionados à área do futebol, pelo fato de se tratar de uma pessoa conhecidíssima nesse âmbito. Assim, o locutor, ao desenvolver o primeiro parágrafo do texto, usa o pronome pessoal de 3ª pessoa do singular **ele** [2] para substituir o referente **Ronaldo Fenômeno** [1], que já foi mencionado. O recurso empregado pelo locutor foi importante para relacionar as partes, o que contribui para a coesão referencial, como defende Fávero (2002, p. 18), pois esse recurso, quando utilizado adequadamente, permite ao locutor dar progressividade à produção textual, na perspectiva de direcionar o interlocutor para o tema em discussão.

Ronaldo Fenômeno [3] aparece com função catafórica em relação ao primeiro parágrafo do texto, cuja introdução ocorre pelo pronome **ele** [2]. Neste caso, o procedimento escolhido permite ao locutor deixar oculto o referente, passando a revelá-lo posteriormente; uma estratégia para garantir o suspense e prender a atenção do leitor, como acontece em romances. A introdução desse recurso gramatical parece, por um lado, reduzir a capacidade descritiva do locutor, mas, por outro âmbito, é significativo para o desenvolvimento da produção textual.

O uso do pronome pessoal **ele** em [4], [8] e [11] desempenha a função de retomar o referente, **Ronaldo Fenômeno**, e dá progressividade à cadeia textual, além de exercer uma espécie de “laço”, como argumenta Antunes (2005, p. 47), deixando as partes relacionadas, permitindo a compreensão das ideias planejadas pelo locutor. Exerce função anafórica em relação ao referente, formando um todo significativo para a construção de cadeias referenciais, recurso que, como defende Roncarati (2010, p. 33), “é tão somente um dos processos auxiliares para a compressão do texto”.

Em [6], [14] e [20], o autor do texto usa a sumarização ou a rotulação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 129): o locutor informa o interlocutor a partir de uma espécie de resumo “qualificador” a respeito do referente apresentado na produção textual. Esse tipo de procedimento consiste em substituir o nome ou pronome por meio de uma palavra ou expressão nominal (no caso, “o melhor”, em [6] e “o melhor do mundo”, em [14] e [20]).

Os interlocutores que leem ou ouvem falar sobre [o] **Fenômeno** no mundo do futebol certamente interpretam esse substantivo como referente a Ronaldo, mesmo

que esse nome não seja mencionado. Nesse sentido, defendemos que a ocorrência de sumarização geralmente ocorre quando o locutor pretende citar o referente em relação aos demais sujeitos e, para isso, faz que a maior força de representação recaia sobre um referenciador que distinga esse referente no universo representado, seja com sentido positivo, seja com conotações negativas. Assim, o uso sumarizante ou rotulante em [6], [14] e [20] proporciona uma compreensão mais rápida do interlocutor a respeito do referente.

Esse procedimento tende acontecer de forma “prospectiva” na superfície do texto. Assim, pode-se falar de um recurso que apresenta valor de resumo sobre a temática discutida, sobretudo a respeito do referente citado na superfície do texto. Por isso, entendemos que esse tipo de procedimento é relevante para que o locutor possa trazer à tona a informação por meio de elementos tanto gramaticais quanto lexicais de modo direto e esclarecedor sobre o referente, ao contrário de usar procedimentos que tendem a deixar as informações obscuras.

Nas retomadas lexicais [7], [10] e [19], cada uma apresenta função diferente, apesar de serem as mesmas retomadas. No primeiro caso, a referência relaciona os termos para que haja a continuidade da produção do texto; no segundo, introduz o segundo parágrafo e sua função prioritária passa a ser a de elemento coesivo, porque relaciona o primeiro parágrafo com o segundo; além disso, mantém o referente em foco, como meio de enfatizar a importância desse atleta no ambiente futebolístico; no terceiro caso, o referente tem como principal função conectar tais elementos, mantendo o referente em discussão.

As retomadas pronominais [5], [9], [12], [13] e [16] contribuem para o desenvolvimento da cadeia textual e também para relacionar as partes do texto, formando o processo de coesão e assegurando a coerência. Portanto, o uso desse recurso deve acontecer de forma cautelosa, evitando-se o exagero, visto que pode prejudicar a informatividade do texto por deixar de apresentar informações novas.

Há relatos de alguns professores sobre a condenação do uso da pronominalização - elementos gramaticais. O que alertamos é sobre a função que esses elementos desempenham na tessitura do texto, para que sejam compatíveis com a situação. Segundo Antunes (2005, p. 70-84), a repetição é de grande pertinência, uma vez que exercem um papel importante para a progressão e existência de coesão do texto.

Salientamos que, para que tais elementos façam sentido, sua inserção deve ser pertinente à situação apresentada. Assim, torna-se necessário refletir mais sobre a repetição na produção de textos escritos, pois esse recurso não pode ser entendido apenas como pertinente ou eficaz no plano da oralidade. Esses dois planos linguísticos não se excluem; antes se complementam.

Antunes (2005, p. 70-84) defende que a repetição pode desempenhar as seguintes funções: a) marcar ênfase; b) marcar o contraste; c) comportar-se como gancho para uma correção; d) expressar uma espécie de quantificação, e) marcar a continuidade do tema que está em debate. A partir dessa classificação, faz-se necessário refletir sobre o uso da repetição na produção de texto. Falamos aqui da repetição num sentido amplo (de elementos lexicais diversos, por exemplo, que são constantes nas produções) e não apenas dos pronomes. Entendemos que o uso dos pronomes devem ser usado, desde que, sejam condizente com o contexto.

O pronome pessoal de terceira pessoa do singular, em [15], retoma a expressão nominal **o melhor do mundo**, contribuindo para a progressividade, o que garante a ocorrência da coesão textual. Na ocorrência [17], o recurso coesivo usado acontece por meio de sinédoque (parte-todo), como aponta Adam (2008, p. 136): pelo fato de o nome **Ronaldo** estar em correferência com **Ronaldo Fenômeno**, o item lexical **Ronaldo** utilizado no texto é apenas uma parte do todo que representa definitivamente o jogador de futebol que fez muito sucesso mundialmente.

A presença de [15] na superfície do texto em análise desempenha função anafórica em relação a **o melhor do mundo**, o que garante a sequência da cadeia textual. Logo, permite que haja conexão, como afirma Antunes (2005, p. 52): a coesão se dá pela “reiteração”, ou seja, pela relação de elementos expostos no texto, que, de alguma forma, são “retomados”, criando certa relação de sentidos e garantindo o desenvolvimento do texto. Quanto à retomada pronominal [18], esta exerce função anafórica em relação ao hipônimo **Ronaldo**, que, por sua vez, também está em correferência, tornando-se significativo para o processo de tessitura textual e também na formação da cadeia coesiva.

Os pronomes utilizados no texto foram relevantes para a existência da progressividade das ideias discutidas na produção textual, apesar de haver certa repetição. Portanto, deve-se considerar que se trata de textos escritos por alunos

pertencentes a uma cultura oposta a do não índio, por isso deve ficar explícito que a repetição constante dos pronomes de terceira pessoa, voltado ao referente está relacionada à escrita da língua terena.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas
 Pesquisador: José Amorim da Silva – e-mail – amorimling@yahoo.com.br ou jsamorimling@gmail.com

Escreva um texto DESCRITIVO ou NARRATIVO em Língua Portuguesa que fale sobre uma determinada pessoa que seja importante para você, de modo que aborde sobre a profissão, as qualidades desta pessoa ou que ele ou ela representa para você e para a sociedade. Essa pessoa pode ser do seu meio social, uma celebridade que faz sucesso na mídia. O texto deve ter entre 16 a 20 linhas. Preencha os dados abaixo:

Escola: Escola Estadual Coqueiro Timóteo
 Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Série: 3ª Ano Idade: 13
 Aldeia: La Cheerimla Comunidade Terena - Ano: 2010

É meu amigo que fez doutorado.

Um dia o meu melhor amigo saiu da aldeia para estudar para continuar os seus estudos. Ele fez e curou seu o segundo grau, ele estudou muito para chegar aonde ele quer chegar.

Ele é muito importante para nós, assim para aldeia inteira, um dia ele falou para nós que o sucesso da estude depende de nós, da nossa esforço. Ele disse que um dia ele chegara no sonho dele, e o sonho se tornou para, esforço muito e ele deixou a família aqui na aldeia para estudar, não só a família, tem os amigos irmãos, professores, e outras, que desejaram para ele um sucesso na vida. Ele tá lá no Damado ainda, para continuar os seus estudos ou melhor, indo para outra fase dos seus estudos, o meu amigo terminou o doutorado e ele saiu muito bem. Esse representa a nossa daquela lá fora, ele é exemplo, todo mundo tem o seu direito de ser alguém na vida, de ser estudado e seguir para a profissionalizante.

O nome dele é riani, um dia, eu acudite que eu vou chegar aonde ele chegou também.

{T 2}

O meu amigo [1] que fez doutorado

Um dia **o meu melhor amigo [2]** saiu da aldeia para estudar para continuar os seus estudos. **Ele [3]** fez e cursou o segundo grau, **ele [4]** estudou muito pra chegar aonde **ele [5]** quer chegar.

Ele [6] é muito importante para nós, como para a aldeia inteira, um dia **ele [7]** falou para nos que o sucesso do estudo depende de nós, do nosso esforço. **Ele [8]** disse que um dia **ele [9]** chegaria no sonho **dele [10]**, e o sonho se cumpriu, esforçou muito e **ele [11]** deixou a família aqui na aldeia para estudar, não só a família, tem os amigos, irmãos, professores, e outros, que desejaram para **ele [12]** um sucesso na vida. **Ele [13]** tá lá no Dourado ainda, para continuar os seus estudos, ou melhor, indo para outra fase dos seus estudos, **o meu amigo [14]** terminou o doutorado e **ele [15]** saiu muito bem, Esse representa o nosso orgulho lá fora, **ele [16]** é exemplo, todo mundo tem o seu direito de ser alguém na vida, de ser estudado ou seguir para a profissionalizante.

O nome **dele [17]** é **vianei, [18]** um dia, eu acredito que eu vou chegar aonde **ele [19]** chegou também.

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluna do 2º Ano do Ensino Médio – Idade: 17 Anos Data: Maio de 2010

A aluna traz à tona o referente **amigo [1]**, que, por sua vez, é introduzido/precedido pelo pronome possessivo **meu**. Neste caso, o pronome reforça o sentido de proximidade ou afetividade entre o locutor e a pessoa de quem ele fala, que, na sequência, passa a ser retomado por outros elementos estratégicos, fazendo o texto progredir, como podemos observar no decorrer do texto. No primeiro parágrafo, o referente é retomado por meio da expressão nominal **o meu melhor amigo [2]**, que representa a importância dessa pessoa para a escritora do texto, ocorrendo assim o que é denominado por Mira Mateus *et al.* (1983, p. 203) de hiponímia –“elemento-classe”, uma vez que a expressão utilizada deixa subentender que há outros amigos, todavia esse é representado como um ser superior no conjunto.

A retomada pronominal **ele [3]** exerce função anafórica, o que a torna significativa para o desenvolvimento da cadeia textual. Esse procedimento permite que aconteça o processo de coesão referencial apontado por Fávero (2002, p. 18), permitindo a progressividade do texto e tornando-o compreensível ao interlocutor.

No que concerne às retomadas [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13] e [16], a aluna usou o processo de repetição pronominal propriamente dita, que, segundo Bastos (2001, p. 99-100), é um recurso que “tem sua função tanto no texto oral quanto no texto escrito, pois não se repete por repetir”. Isso demonstra que o uso desse recurso é essencial na produção de texto, porque, além de garantir que o leitor não perca a referência, contribui para a conectividade, havendo assim o processo de coesão textual. A esse respeito, Antunes (2005, p. 71) também argumenta que “a repetição é um recurso de grande funcionalidade, pois é significativo no que concerne ao desempenho de diferentes funções, de modo que todas elas, de alguma forma, sejam coesivas”. Isso nos leva a compreender que os pronomes utilizados pela aluna não são meramente elementos gramaticais com a função apenas repetitiva, mas, sobretudo, de representação.

Nesse contexto de discussão, podemos argumentar a partir do ponto de vista de Roncarati (2010, p. 83), para quem, neste caso, argumenta que há uma relação de “identidade de referência”, uma vez que a expressão **meu melhor amigo** está em correferência com as sucessivas retomadas pronominais que estão explícitas no texto, à medida que formam uma cadeia, o que ocorre de forma “exaustiva, frequente em narrativas curtas”. Nesse tipo de ocorrência, defendemos que a repetição deve ser entendida como um recurso fundamental para que o locutor possa manter a focalização.

No item [14], a aluna retoma o referente ao utilizar-se da expressão nominal definida **o meu amigo**, cuja função exercida no texto é manter o referente em saliência, ou seja, em discussão. Esse tipo de expressão foi analisado por Lima (2004, p.170) em sua tese de doutorado, em que defende que as expressões definidas contribuem para esclarecimento do referente, levando o leitor a criar expectativa de identificação de forma mais precisa. Veja o exemplo retirado da tese: *Me dê um balde. O balde pequeno*. Neste caso, deixa óbvio ao leitor de que se trata, isto é, o locutor mostra exatamente o que quer, a partir de indicações sobre as características do objeto, enquanto a questão do indefinido não traz essa clareza ao interlocutor, como podemos interpretar no exemplo em discussão.

Ainda se pode refletir sobre a expressão nominal **o meu amigo** e a expressão que recategoriza o referente: **o meu melhor amigo**. Nesta última ocorrência, trata-se de uma relação parte-todo, a que Adam (2008, p. 136) denomina “sinédoque”.

Além disso, esse recurso permite ao locutor ampliar seu repertório a respeito do referente, de modo que traga ao texto informações novas e que auxiliem o interlocutor a compreender a mensagem inserida no texto.

Conforme Marcuschi (2008, p. 109), as repetições pronominais já mencionadas resultam também em “coesão referencial”, que, por sua vez, inserem-se em “formas remissivas não referenciais”, pelo fato de não terem “autonomia referencial”, pois o locutor cita o referente de forma direta. Esse tipo de ocorrência envolve a inserção de “artigos e pronomes”, como podemos verificar nas ocorrências pronominais do texto em questão.

A esse respeito, Araújo (2000, p. 87) menciona formas “remissivas não referenciais” podem ser classificadas em: **presas** – que são aquelas que têm a função de artigos, isto é, aquelas que antecedem o nome e seus modificadores: “Corresponde à classe dos artigos e pronomes; e **livres** – “são as que desempenham propriamente a função pronominal, abrangendo os pronomes de terceira pessoa em geral e os advérbios pronominais”.

Logo, “as formas remissivas referenciais desempenham duas funções na articulação do texto”. (ARAÚJO, 2000, p. 87). No primeiro momento, exercem a função de relacionar os elementos que estão dispersos na superfície textual e, num segundo momento, “as formas remissivas alimentam o texto”, pelo fato de relacionarem-se às indicações ao referente propriamente dito. Esse processo forma o que é denominado de coesão referencial, uma vez que o referente é o elemento fundamental para que se possa desenvolver a cadeia textual.

No que concerne à retomada pronominal de terceira pessoa em [15], no qual é denominada por anáfora pronominal, que, segundo Koch (2002, p. 86), é típica do texto falado. Embora esse tipo de ocorrência seja predominante em textos falados, não se pode negar que tem sido muito frequente na escrita. Entendemos que tal fato esteja relacionado a fatores culturais da comunidade, que tem estilo e características próprias, vinculadas ao processo de formação cultural e ideológica de seu povo.

Por outro lado, a retomada [17] se dá por meio do pronome possessivo “**dele**”, exercendo função diferente de [10], pois, neste último caso, a intenção parece ser explicitar o referente, que até então era representado pela expressão nominal “meu amigo”. Por outro âmbito, a permuta de pronome possibilitou ao locutor maior

flexibilidade e contribuiu para o desenvolvimento do texto. Além disso, como defende Neves (2010, p.75), a referenciação “envolve interação, e, conseqüentemente, intenção”. E é exatamente isso que ocorre no texto: a intenção da aluna, a princípio parece que não era revelar o referente no início de sua produção textual, mas ampliar a expectativa do interlocutor em saber de quem realmente se tratava.

No último parágrafo do texto, em [18], a aluna apresenta o verdadeiro referente ao citar o **Viane**, em que ocorre uma catáfora, que, segundo Koch e Elias (2010, p.127), corresponde a um tipo de procedimento que ocorre toda vez em que o locutor usa a “remissão para frente”, isto é, não apresenta no primeiro momento o referente, deixando para revelá-lo na parte final do texto. Para melhor esclarecer esse tipo de situação, trazemos um exemplo citado por Marcuschi (2008, p.110):

(3)

Vejo-**a** todos os dias no parque, mas não sabia.

Pode-se observar que o locutor usa primeiramente o verbo “ver” e, posteriormente, traz uma informação sobre o referente. No exemplo citado, isso ocorre, no entanto, de forma implícita, porque o interlocutor não pode compreender de quê ou de quem se fala; sabe apenas que pertence ao gênero feminino. Na ocorrência do texto da aluna, fica mais fácil para o interlocutor compreender, pelo fato de trazer o pronome e posteriormente o nome:

(4)

O nome **dele** é **Viane**, um dia eu acredito que eu vou chegar aonde ele chegou também.

A partir do exemplo quatro, pode-se observar que a aluna cita o pronome e, imediatamente, mediado pelo verbo de ligação, surge o referente propriamente dito, sobre quem até então não tínhamos uma informação precisa. Conforme Marcuschi (2008, p.115-116), a catáfora é um recurso pronominal que tem por objetivo “evocar

uma entidade antes de introduzi-la". É um procedimento que geralmente acontece no texto escrito, apesar de aparecer de forma restrita, ou melhor, não muito frequente.

Na ocorrência [19], há uma anáfora pronominal no texto em análise. No tocante ao nível de informação apresentada, o texto apresenta poucos critérios de informatividade, por retomar constantemente o referente por meio do uso de pronomes em lugar de outros processos referenciais, produzindo um processo cíclico, ou seja, sempre se volta ao mesmo tema/referente, sem que o texto progrida significativamente. O que pode chamar atenção no uso constante da pronominalização deve-se a forma marcada desse recurso seguido do verbo, a marcação de pessoa.

Ensino Fundamental ()	Ensino Médio (X)	Ano: 3 ^o	Idade: 17	Data: 02/09/20
Aluno(a): Geuza de Oliveira Costa				
Tema: A				
<p>A atividade de escrita sempre foi preocupação de muitos estudantes, mas aqui quero lembrá-lo que aprendemos colocando em prática nossos conhecimentos é nesse sentido que convido você estudar argumentar sobre uma pessoa de sua comunidade de modo que esclareça ao leitor de seu texto o porquê que essa pessoa é importante para o seu povo.</p>				
<p>Bom! A pessoa mais importante na vida de cada ser humano no mundo é a mãe e na minha também. Por isso ela está sempre em 1^o lugar. Ela deixou os estudos para nos sustentar e nunca se arrependeu por isso. É uma mulher trabalhadora, que nunca se cansa o amor dela maior que o mundo, e sempre cobra mais um. trabalha na escola como faxineira, e uma mãe maravilhosa deve tudo a ela, se sou eu hoje não me arrependo e agradeço a ela de coração não me canso de elogiarla muito menos admirar-la e como se fosse a melhor mãe do mundo. Por outras motivos ela dá conselhos e às vezes acho que ela faz o papel de uma mulher que tem um perfil perfeito, educada, estava comendo o 1^o ano do ensino médio e largou por nossa causa, está sempre dizendo que o estudo tem que estar em 1^o lugar, porque ela não teve essa mesma oportunidade. Os meus avós não podiam comprar materiais para ela, a escola antigamente não dava os materiais. Só na época de eleição. Este é um pouco da história da pessoa que me orgulha até hoje, mas também quero que ela se orgulhe de mim porque devo a minha vida a essa pessoa que amo de todo coração aqui fica este pequeno texto da história.</p>				

{T 3} Bom! A pessoa mais importante na vida de cada ser humano e a mãe [1] e na minha também. Por isso ela [2] esta sempre em 1º lugar.

Ela [3] deixou os estudos para nos sustentar e nunca se arrependeu por isso e uma mulher trabalhadora, [4] que nunca se cansa o amor dela [5] e maior que o mundo, e sempre cabe mais um. trabalha na escola como faxineira e uma mãe maravilhosa [6] devo tudo a ela[7] se sou a pessoa hoje não me arrependo e agradeço a ela[8] de coração não me cansa de elogiála muito menos admira-la [9] e como se fosse a melhor mãe do mundo [10]

Por outros motivos ela [11] da conselhos e as vezes acho que ela[12] izagera Uma mulher que tem um perfil perfeito, educada [13]. Estava concluindo o 1º ano do Ensino Médio e largou por nossa causa, esta sempre dizendo que o estudo tem que estar em 1º. lugar porque ela [14] não teve essa mesma oportunidade, os meus avos [15] não podia comprar materiais para ela, [16] a escola antigamente não doava os materiais. So na época de eleições. Este e um pouco da historia da pessoa que me orgulha ate hoje, mais tambem quero que ela [17] se orgulhe de mim porque devo a minha vida a Essa pessoa [18] que Amo de todo coração aqui fica este pequeno texto da historia.

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluna do 3º ano do Ensino Médio – Idade: 17 Anos – Data: Setembro de 2010

Na introdução, no início do primeiro parágrafo, o referente **mãe [1]** aparece precedido ou determinado pelo artigo definido **a**, que conota que a autora do texto e seu interlocutor tenham conhecimento do referente, como defende Neves (2000, p. 391): os artigos definidos antecedem o substantivo e, em geral, trazem informações já conhecidas tanto por parte do emissor quanto do receptor. No entanto, a expressão nominal “a mãe”, que funciona como referente, parece não exercer essa função, pois se subentende que a aluna não tem, nesse ponto inicial, a intenção de particularizar, mas de generalizar: a primeira referência é a todas as mães.

Para nos asseguramos sobre essa questão, respaldamo-nos em Neves (2000, p. 392-393), ao argumentar sobre os sintagmas referenciais genéricos que aparecem estruturados em artigo mais substantivo. Vejamos o exemplo citado pela autora:

(5)

A **abelha** também é usada em homeopatia (HOM).

No exemplo, o referente **abelha** é tomado em sentido genérico: todas as abelhas. O determinante definido, no caso, é responsável não só pelo efeito de conhecimento do referente por locutor e interlocutor como também por esse efeito de generalização, exatamente como ocorre no clássico exemplo “O homem é um ser mortal”, em que, ao artigo definido, cabe a função de remeter a toda a humanidade: todos os homens e todas as mulheres.

Castilho (2010, p. 495), por sua vez, ao discorrer sobre o valor semântico do artigo alerta-nos para o fato de que nem sempre o artigo definido deixa claro a quem se faz a referência, uma vez que pode generalizar, ou seja, pode exercer a função de hiperônimo, como parece ocorrer em **a mãe [1]**. A essas reflexões podemos acrescentar o uso do artigo definido com a função de inclusão de um elemento conhecido, tema discutido por Lima (2004, p. 138), que enfatiza de forma clara e relevante a presença desse elemento na cadeia textual.

No texto da aluna terena, ocorre o seguinte processo: de uma primeira referência generalizante, de conhecimento de todos – **[a] mãe** –, ela transita, no mesmo parágrafo, para a segunda, anunciada pelo possessivo “minha”, pré-determinado pelo artigo definido “a”: **ela**. Ocorre, no entanto, que **ela [2]** parece ter dupla função: num primeiro plano, retoma anaforicamente **[a] mãe [1]**, de sentido generalizante; num segundo plano e considerado o desenvolvimento do texto, o pronome pode ser interpretado como um elemento catafórico, à medida que parece antecipar outro referente (ou o mesmo recategorizado), que aparecerá em parágrafos ou períodos seguintes também pelo recurso da pronominalização (como em **[5]**, **[7]**, **[8]**, **[9]**, **[11]**, **[12]**, **[14]**, **[16]**, **[17]**). **Ela [3]** que corresponde a uma mãe “diferente” de **mãe [1]** e de **Ela [2]**: seus atributos já vêm enunciados em 1ª pessoa do plural (“para nos sustentar”). A partir dessa referência, **ela [3]** começará a ser descrita como individualidade, como vai atestar o uso da primeira pessoa do singular, de verbos no passado e de outros recursos. Assim, a despeito da repetição do item pronominal, até aí o texto progride consideravelmente e tem garantida a coesão textual, pois, conforme Antunes (2005, p. 87), a substituição do nome pelo pronome assegura “a cadeia referencial do texto”, ou

seja, relaciona as partes do texto como uma espécie de “nó” entre diferentes segmentos no processo de elaboração da cadeia textual.

Em [4] e [6], o referente passa a ser recategorizado por **uma mulher trabalhadora** e **uma mãe maravilhosa**, expressões nominais indefinidas, que consistem em um recurso referencial, como apontam Koch e Elias (2010, p. 135): esse tipo de recurso lexical pode exercer função anafórica e não a de introduzir novos referentes na tessitura do texto, como seria mais comum. Assim, contribuem para o efeito de particularização.

A retomada [5] ocorre pela inserção do pronome possessivo, que desempenha função coesiva porque relaciona a expressão nominal, que, por sua vez, exerce função anafórica. Ocorre, no entanto, que, no uso do pronome possessivo, parece haver, novamente, certa ambiguidade: ao mesmo tempo em que se mantém o “novo” referente em foco (uma mãe em particular), aquele efeito de generalização de [1] e [2] parece inserir-se no enunciado, coexistindo com o de particularização, o que contribui para um aparente e ligeiro deslize na coesão e progressão.

Em [9] (-**la**) e em [7], [8], [11], [12], [14], [16], [17] (**ela**), o procedimento coesivo e de referenciação é a anáfora pronominal: o locutor retoma o referente por meio de pronomes. Embora a substituição do referente na cadeia textual pelo uso de pronomes seja considerada “condição de grande maleabilidade e economia” (ANTUNES, 2005, p. 86-87) e de progressão (KOCH; ELIAS, 2009, p. 161), no texto em questão essa maleabilidade e essa progressão ficam comprometidas pelo alto índice de repetição do mesmo item (“ela”). Não se pode negar, no entanto, que a referência é garantida, além de que a retomada contribui significativamente para que haja conexão entre as ideias explícitas na superfície do texto, como afirma Antunes (2005, p. 87): tais elementos funcionam com “nós” entre as diversas partes do texto para que formem um todo significativo.

É importante salientar que, embora por vezes o uso da repetição constante na tessitura do texto possa ser visto como a falta de domínio linguístico, deve ser entendida como recurso coesivo que desempenha funções relevantes no que concerne à produção textual. Podemos ainda enfatizar que, nas ocorrências citadas, as retomadas pronominais exercem função de anáfora fiel e estão em relação de correferência com o referente **mãe**. Como defende Adam (2008, p. 137), a “anáfora pronominal é, por

definição, fiel, pois, geralmente, ela não indica nenhuma nova propriedade do objeto”. Nesse sentido, entendemos que o sujeito, ao retomar o referente por meio de pronome, marca a continuidade do referente além de indicar de forma precisa, por meio de correferências, o referente em discussão.

Em [10], há uma recategorização do referente **mãe** pela expressão nominal definida **a melhor mãe do mundo**, que exerce a função de particularizar o referente. A estratégia de recategorização mostra que a língua oferece distintas possibilidades para nos expressarmos conforme a situação de interação seja ela formal ou informal. Outra recategorização ocorre em **uma mulher que tem um perfil perfeito e educada** [13]. Os adjetivos **perfeito** e **educada** reforçam as qualidades de um referente específico, diferente de [1] e de [2].

A ativação de **meus avós** [15] introduz uma informação nova, o que possibilita ao locutor atribuir informações que melhor situem o interlocutor, além de colaborar de forma significativa para a coerência textual. Segundo Koch e Elias (2009, p. 134), a ativação pode acontecer de duas formas: a) **ativação não ancorada** – aquela que opera pela primeira vez na superfície do texto, uma vez que esse elemento até então não era de conhecimento do interlocutor; b) **ativação ancorada** – ocorre quando o locutor introduz um novo objeto de discurso, com base em algum tipo de associação sobre elementos já contidos na tessitura textual, como é o caso de [15].

Esse tipo de recurso é de grande relevância porque permite que haja progressão textual, além de estar diretamente relacionado ao âmbito da coesão sequencial, como postulam Mira Mateus *et al.* (1983, p. 190): esse processo assegura a relação entre os segmentos do texto (coesão) e insere elementos condizentes com os fatores de coerência por facilitar a compreensão dos interlocutores sobre o que foi produzido.

Algo que parece ser significativo no texto em análise é o uso da expressão nominal definida **essa pessoa** [18], nome genérico por meio do qual a autora procura garantir a estratégia “redacional” usada, ao longo do texto, para descrever seu “objeto” de análise: ela tenta não explicitar sobre quem escreve, deixando para o leitor descobrir. Assim, embora descubramos quem é o referente, ela mantém o suspense pretendido fechando sua produção com o mesmo item lexical com que faz a primeira referência no

texto, deixando claro que sua produção parece ter sido elaborada a partir de determinado planejamento.

Escola: Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa

Ensino Fundamental (X) Ensino Médio () Ano: 8º-B Idade: 13 Data: 02/09/2010

Aluno(a): Jucilene Barbosa Martins

Tema: A

A atividade de escrita sempre foi preocupação de muitos estudantes, mas aqui quero lembrá-lo que só aprendemos colocando em prática nossos conhecimentos é nesse sentido que convido você estudante a argumentar sobre uma pessoa de sua comunidade de modo que esclareça ao leitor de seu texto o porquê que essa pessoa é importante para o seu povo.

O mais importante é meu pai e eu tenho orgulho dele
Ele trabalha e faz tudo pra nós sustentar quando éramos
criança até agora ele nos sustenta e às vezes a gente nem escuta
o que ele nos diz para ter uma vida melhor e quero melhor
pra nós nós que somos filhas devemos obedecer porque
só tem um pai no mundo devemos confiar e acreditar o que
ele nos diz

Eu tenho um pai maravilhoso e feliz com a vida eu
tenho o melhor pai do mundo e eu quero
compartilhar a minha vida com ele
um pai nos ajuda quando nós passamos por um
dificuldade e situação.

{T 4}

O mais importante é **meu pai** [1] e eu tenho orgulho **dele** [2] **Ele** [3] trabalha e faz tudo pra nós sustentar quando éramos criança até agora **ele** [4] nós sustenta e às vezes a gente nem escuta O que **ele** [5] nós diz para ter uma vida melhor e quero melhor pra nós nós que somos filhas devemos obedecer por que só tem **um Pai** [6] no mundo devemos confiar e acreditar o que **ele** [7] nos diz.

Eu tenho **um Pai maravilhoso e feliz** [8] com a vida eu tenho **o melhor pai do mundo** [9] e eu quero compartilhar a minha vida com **ele** [10] **um Pai** [11] **ele** [12] nos ajuda quando nós passamos por um dificuldade e situação.

Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa

Aluna do 8ºAno B do Ensino Fundamental - Idade: 13 Anos – Data: Setembro de 2010

A primeira menção ao referente **pai [1]** é feita por expressão nominal (determinante + nome), em que o possessivo “meu” remete à aproximação entre o locutor e o referente “pai”. Posteriormente, ocorre a retomada por anáfora pronominal – **dele [2]** (preposição + pronome pessoal) –, que contribui para a existência tanto da coerência quanto da coesão textual. Como defende Araújo (2000, p. 78), embora coesão e coerência sejam fatos distintos, há estreitas relações entre eles; no mínimo, entre forma e sentido, como ocorre no texto.

Em [3], [4], [5] e [10], a retomada do referente **pai [1]** é feita pelo mesmo procedimento: a anáfora pronominal, que, apesar de garantir a referenciação, pouco contribui para a progressão do texto por haver sido empregado o mesmo item linguístico. Segundo Koch (2004, p.67), esse tipo de operação é responsável pela manutenção do tema em discussão e colabora para o surgimento de outros elementos que se mantenham em correferência com o referente, surgindo assim cadeias referenciais pertinentes.

Nas ocorrências [6] e [11], parece ocorrer o que é denominado por Apothéloz (2003, p. 62) de cossignificação, uma vez que a expressão nominal em discussão não tem correferência com **pai [1]** no texto em debate. Em ambas, o referente é representado pela expressão nominal **um pai**, porém entre elas há diferenças no que concerne à referenciação. Em [6], “um” é numeral, ao passo que, em [11], é artigo indefinido, de que decorrem efeitos distintos: a expressão nominal **um pai**, embora não retome o mesmo referente de [1], porque se refere ao conjunto de pais, também destaca, em [6], um ser “único”. Já em [11], o uso do determinante indefinido produz efeito de generalização, parecendo haver uma recategorização de [6]. É esse pai “genérico” que será retomado novamente por anáfora pronominal em **ele [12]**.

Especialmente no caso de [6], ratificam nossa interpretação as palavras de Corblin (1987, *apud* LIMA, 2004, p. 151) ao afirmar que a expressão indefinida seleciona um membro de um conjunto que, fora de contexto, pode ser tomado como unitário e permite que ele seja tratado como não unitário, indicador de subespécie.

Ao tipo de ocorrência em [11], aplicam-se as ponderações de Hawkins (1978, *apud* NEVES, 2010, p. 129): “[...] com sintagma nominal indefinido não é possível a interpretação coletiva”, como se verifica no exemplo comentado por Neves (2010, p. 129):

(6)

Um índio é inocente como uma criança. [um índio = cada um dos índios, mas não o conjunto dos índios]

Em [7], ocorre novamente a anáfora pronominal: **ele** [7] está em correferência com a expressão nominal **um pai** [6].

No último parágrafo, há duas expressões nominais, sendo a primeira indefinida e a segunda, definida: **um pai maravilhoso e feliz** [8] e [9] **o melhor pai do mundo**. Esses recursos, conforme apontam Koch e Elias (2009, p. 147), contribuem para a progressão textual, ou seja, possibilitam ao locutor informar o interlocutor sobre algumas predicções do referente que podem ser citadas no processo de tessitura do texto. Além dessa função, a expressão nominal pode assegurar a organização estrutural e a coerência textual, que são essenciais para que tanto o locutor possa produzir seu texto quanto o interlocutor possa entendê-lo.

Os pronomes pessoais de terceira pessoa **ele** em [10] e [12] relacionam-se num processo de reiteração, que, segundo Antunes (2005, p. 52), consiste em um recurso cuja função prioritária é interligar elementos do texto; conforme vão sendo retomados, cria-se “um movimento constante de volta aos segmentos prévios”. Logo, esse recurso é de grande relevância para a produção textual, porque assegura a coesão e a progressividade.

O texto em análise apresenta pouca informação a respeito do referente **pai**, visto que a aluna manteve certo grau de retomadas anafóricas pronominais. A partir do momento em que o locutor passa a usar com frequência esse tipo de recurso, certamente seu texto perderá no grau de informatividade, embora garanta a relação entre os elementos linguísticos e a referenciação.

No que concerne a {T4}, o referente **meu pai** [1] é retomado, em [9], com a introdução do artigo definido, ao passo que, em {T3}, a retomada [10] é feita pelo artigo indefinido, de que resultam sentidos diferentes. Por outro lado, podemos argumentar também do referente que aparece em {T3} de forma definida (**a mãe**) e, em {T4}, pela expressão nominal de natureza possessiva (**meu pai** [1]). Assim, tanto o referente **a mãe** [1], em {T3}, quanto o referente **meu pai**, em {T4}, exercem a mesma função semântica, apesar de serem introduzidos por elementos gramaticais diferentes.

Portanto, não se pode ficar atento apenas a questões estritamente gramaticais, pois, em contextos distintos, o mesmo elemento (classe ou categoria) gramatical pode assumir funções ou sentidos diversos. Por outro âmbito, é interessante salientar que tanto a gramática quanto a semântica ocupam seu lugar e que devemos nos respaldar a partir daquilo que os dados nos fornecem. Além disso, defendemos que o fator semântico é de grande pertinência para discorrer sobre questões essenciais de interpretação, a fim de que se possa chegar a uma determinada conclusão a respeito do papel dos recursos linguísticos contidos na superfície do texto.

Os recursos referenciais citados no texto foram pertinentes para assegurar tanto a coesão quanto a coerência, apesar de haver certa quantidade de pronominalização, que restringe as possibilidades de se trazer ao texto outras informações. Portanto, faz sentido defender que as expressões nominais citadas, possibilitam ao leitor certo direcionamento a respeito das qualidades do referente, permitindo-o maior grau de conhecimento sobre esse sujeito, que apresenta ser de grande relevância para a figura do filho.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas
Pesquisador: José Amorim da Silva – e-mail: amorimling@yahoo.com.br

Escola: Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo
Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ano: 3º ano Idade: 23 Data: 02/09/2010
Aluno(s): Rosângela Paul Antônio
Tema: A

A atividade de escrita sempre foi preocupação de muitos estudantes, mas aqui quero lembrá-lo que só aprendemos colocando em prática nossos conhecimentos é nesse sentido que convido você estudante a argumentar sobre uma pessoa de sua comunidade de modo que esclareça ao leitor de seu texto o porquê que essa pessoa é importante para o seu povo.

~
A pessoa que eu acho importante e o meu avô. Ele é um Exemplo de vida pra mim. Ele é o senhor de idade, ele tem 86 anos nascido 14/06/14. entende muito bem a história da nossa aldeia, ou seja a comunidade que a gente vive. Mais ninguém dar valor a ele. O nome dele é Selix Cândia Antônio, ele mesmo ajudou muitos estudantes fixos ou alunos, que vieram de longe em busca de mais conhecimentos, principalmente na área de pesquisa, aprende atrás na nossa história, dos nossos costumes. O modo como a gente sobre vive. Pra mim, ele é a história da nossa aldeia, é um guerreiro, e o meu maior Tesouro.

Sou aluna; do 3º ano da Escola Indígena Cacique Timóteo.

{ T5 }

“A pessoa que eu acho importante e *o meu avô*” [1]. *Ele* [2] é Um Exemplo de vida Pra Mim.

Ele [3] é *O Senhor de Idade* [4], *Ele* [5] Têm 86 anos Nascido 14/06/14. Entende [ø] Muito bem a história da Nossa Aldeia, Ou seja a Comunidade que a gente vive.

Mais Ninguém dar valor a *Ele* [6].

O nome *dele* [7] e *Feliz Cândia Antonio* [8], *ele* [9] Mesmo ajudou Muitos Estudantes Pessoas ou alunos, que vieram de Longe em busca de Mais Conhecimentos, Principalmente Na área de Pesquisa, correndo atrás na nossa história, dos nossos costumes O Modo como a gente sobrevive.

Pra Mim *ele* [10] é a história da Nossa aldeia, é *Um guerreiro*, [11] e *o Meu Maior Tesouro*. [12]

Sou aluna: do 3º Ano da Escola Indígena Cacique Timóteo.

Escola Estadual Cacique Timóteo –

Aluna do 3º Ano do Ensino Médio – Idade: 23 Anos – Data: Setembro de 2010

O referente é introduzido por uma expressão nominal definida **o meu avô** [1] e posteriormente é retomado por [2], em que ocorre um processo anafórico (pronominalização). Segundo Mondada e Dubois (2003, p. 23-24), a permuta de elementos linguísticos na produção de textos ocorre de forma diversificada, dependendo do conhecimento enciclopédico do locutor. Além disso, as retomadas referenciais podem ganhar novas categorizações, passíveis de identificação conforme o contexto, evidenciando a flexibilidade do sistema linguístico em uso.

A ser precedida pelo artigo definido, a expressão nominal **meu avô** [1] caracteriza o referente como de conhecimento da autora do texto. Para Koch (2004, p. 70), as expressões referenciais “desempenham uma variedade de funções cognitivo-discursivas de grande pertinência na construção textual do sentido”, a saber: a) **ativação/reativação na memória**: acontece quando o locutor introduz no texto algo que até então não havia sido citado e, a partir desse elemento, busca reativar a memória, ampliando às vezes algumas predicções com base no cotexto esquerdo; b) **encapsulamento e rotulação**: corresponde a sumarizar, ou seja, a uma forma de resumir/rotular as “informações-suporte contidas em segmentos precedentes”, exigindo, geralmente, maior capacidade de interpretação para que se possa compreender a situação; c) **organização macroestrutural**: tem por função essencial “introduzir mudança ou desvio de tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos”.

Segundo Koch (2004, p. 71), as expressões nominais são recursos significativos, uma vez que são “responsáveis simultaneamente por dois grandes movimentos de construção textual: **retroação** e **progressão**”¹². No interior desses dois procedimentos, podemos mencionar o uso de expressões nominais, que contribui de forma ampla para que o locutor possa trazer à tona diversas caracterizações sobre o referente, garantindo a coesão, a coerência e a progressão do texto.

Entre os recursos usados pela autora para retomada do referente, o mais recorrente é a anáfora pronominal (em relação à expressão nominal definida **o meu avô**), que ocorre em [2], [3], [5], [6], [Ele], e em [9] e [10], [ele] com uma sutil variação entre inicial maiúscula (cujo uso só se justifica ortograficamente em [2]) e inicial minúscula. Conforme Neves (2000, p. 449), esse recurso é de “natureza fórica, isto é, ele é um recurso que tem como traço categorial a capacidade de fazer referência pessoal”. Merece menção também o fato de que, em [9], o pronome é acrescido do reforçativo “mesmo”, suavizando o efeito de repetição do mesmo item linguístico e concedendo certo tom de progressividade ao texto.

Importa evocar, aqui, as ponderações de Apothéloz e Chanet (2003, p.162): um meio para se evitar “na escrita a repetição de palavras a curta distância se dá pelo uso de hiperônimos”. Neste caso, o hiperônimo passa a fazer parte da cadeia textual de uma forma mais criativa, evitando-se a utilização do mesmo termo, pois isso pode levar o leitor a desinteressar-se pela leitura.

Além de ser referido por elipse em [Ø] **entende**, o referente inicial também é recategorizado, em [4] e [12], por expressões nominais definidas, introduzidas pelo artigo definido “o”, e, em [11], por expressão nominal indefinida, **um guerreiro**, que tem em sua base inicial o artigo indefinido **um**. Ambos os tipos de expressões nominais desempenham a função de correferência, uma vez que permitem à autora retomar o referente e, ao mesmo tempo, atribui-lhe informações novas, o que contribui para a progressão textual e para a informatividade. Segundo Koch (2002, p. 87), as “descrições definidas” permitem a “ativação, dentre os conhecimentos supostamente partilhados com os interlocutores”. Acreditamos que as descrições indefinidas também desempenham função semelhante, uma vez que possibilitam ao locutor atribuir caracterizações ao referente.

¹² Grifo nosso

No que diz respeito às expressões nominais definidas, Roncarati (2010, p. 58-59) comenta que esse tipo de recurso contribui para o processo de identificação, exatamente como ocorre no texto da aluna, que, ao longo de seu texto, vai construindo a imagem do outro, o referente sobre o qual se pronuncia.

Quanto às recategorizações, Marcuschi e Koch (2002, p. 41) defendem que a recategorização envolve o uso de “novas predicções atributivas”, já que esse recurso serve como procedimento para que o produtor possa trazer o referente para a superfície textual com uma nova roupagem, ou seja, falar de características que até então não haviam sido citadas e, assim, garantir a correferência.

No início do quarto parágrafo, há a presença do pronome possessivo **dele** [7], que interliga o enunciado ao parágrafo anterior e posteriormente é retomado de forma **catafórica** por [8]. Esse tipo de recurso, a catáfora, é usado quando o sujeito usa pronomes no início de sua produção e apenas no final (ou próximo deste) esclarece realmente de quem ou do que “fala”; é uma forma de garantir suspense ou prender o interesse do interlocutor/leitor.

Para confirmarmos nosso argumento, respaldamo-nos em Charolles (1988, p. 50) que concebe a catáfora a partir da introdução de “um pronome que antecipa o referente e logo o termo no qual é retomado, aparece primeiramente vazio, apenas recebe interpretação semântica posteriormente a um *feed-back* que o restabelece”. Esse tipo de estratégia torna-se uma forma de o locutor procurar trazer ao leitor informações de ordem “pseudocatafórica”, ou seja, informações que são aferidas posteriormente. Tal procedimento parece ser pouco utilizado na escrita, porém não deixa de ser importante na produção de textos, dependendo do gênero escolhido.

Parece nos interessante observar neste texto o uso dos pronomes marcados por pessoa sobre o verbo, visto que praticamente todas às vezes que o referente é retomado pelo pronome de terceira pessoa do caso reto, vem seguido do verbo. Esse tipo de ocorrência está relacionado ao modo de estruturação da língua terena. Quanto aos elementos referenciais contidos no texto, contribuíram para o fator coesivo, reafirmando a importância do referente para a aluna no decorrer da produção textual.

4.2 Expressões nominais e pronominalização

A língua disponibiliza vários elementos e recursos para que o usuário sirva-se deles em suas interações comunicativas, como, por exemplo, as expressões nominais, que exercem três funções prioritárias no processo de produção de texto. A primeira é substituir o referente por meio de recategorização; a segunda de função coesiva contribuindo para o encadeamento das ideias, deixando-as conexas; a terceira é concorrer para a coerência ou construção do sentido do texto.

De forma semelhante, Koch e Elias (2009, p. 148-149) discorrem sobre as estruturas das expressões nominais na cadeia textual: No nível microestrutural, são elementos responsáveis pela coesão textual; no nível macroestrutural, exercem a função de delimitação de novos referentes, episódios narrativos e, sobretudo, contribuem para a delimitação de parágrafos. Importa recordar que a delimitação de parágrafos está vinculada à introdução de um novo tema ou subtema, ou de novas predicções a respeito do sujeito ou tema em discussão.

Uma definição objetiva e de fácil compreensão para as expressões nominais pode ser assim resumida: “substantivos que podem se acompanhados ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais e modificadores – adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas)”. É importante deixar explícito que esse conceito exige conhecimento sobre as classes de palavras e da função que tais elementos podem desempenhar na cadeia textual, pois não basta saber que pertence à determinada classe gramatical ou simplesmente é uma oração adjetiva. Observe, a seguir, o exemplo retirado de Koch e Elias (2010, p. 139):

(7)

Mosca mutante passa bem com pouco sono - Cientistas da Universidade de Wisconsin, no EUA, descobriram um gene que pode ajudar a determinar quais pessoas são capazes de dormir apenas três ou quatro horas por dia sem adoecer.

O achado explicaria por que a capacidade de dormir pouco aparece em algumas famílias, que carregam uma mutação que perturba os padrões normais de sono. O gene em questão controla canais de íons de potássio nas áreas do cérebro envolvidas no sono.

A descoberta, relatada hoje na revista “Nature”, é fruto de um trabalho de quatro anos que estudou os genes de 9.000 moscas-da-fruta e poderá, no futuro, resultar em drogas contra distúrbios do sono.

O texto apresenta duas expressões nominais que aparecem com função de encapsulamento/rótulos. Segundo Francis (2003, p. 198), esse tipo de recurso acontece tanto de forma “retrospectiva quanto prospectiva” e tem por função principal a introdução de um novo “tópico ou uma alteração dentro do tópico”. Pode-se observar que as expressões citadas no exemplo trazem informações novas a respeito do referente e, por isso, geralmente aparecem no início de parágrafos, embora também possam ocorrer na introdução de períodos.

Ao fazer uso da expressão nominal “o achado”, o locutor retoma de forma implícita “um gene”, elemento introduzido na primeira linha do texto, produzindo, assim, uma interligação semântica diretamente relacionada à coerência do texto, enquanto a coesão ocorre por meio de elementos linguísticos inseridos na cadeia textual. No uso de “a descoberta”, para finalizar o texto, o autor usa o recurso da “sumarização”, que contribui para dar progressividade ao texto, o que permite apresentar, conhecimentos diversificados sobre o código linguístico utilizado.

Ensino Fundamental (X)	Ensino Médio ()	Ano: 9º	Idade: 14	Data: 02/09/2010
Aluno(a): <u>Cuidimara Tha Milva Tótila</u>				
Tema: A				
<p>A atividade de escrita sempre foi preocupação de muitos estudantes, mas aqui quero lembrá-lo que só aprendemos colocando em prática nossos conhecimentos é nesse sentido que convido você estudante a argumentar sobre uma pessoa de sua comunidade de modo que esclareça ao leitor de seu texto o porquê que essa pessoa é importante para o seu povo.</p>				
<u>O Líder</u>				
<p>O líder da aldeia lidera, muito bem, ele nunca ajuda - todos da comunidade. Ele nunca ajuda, o ajuda que está buscando de ajuda.</p>				
<p>Ele sabe através do que, estamos buscando, nunca entender, os problemas e ajudar de nossa vida.</p>				
<p>A comunidade também ajuda o líder da aldeia e não escolheu um líder, que nós entende que nós lembramos e que nos ajuda a todos o que buscamos e isso é muito bem.</p>				
<p>Tem uma pessoa que lidera bem, muita vontade e sabe através do que queremos.</p>				

{T 6}

O Líder [1]

o líder da aldeia [2] lidera, muito bem ele [3] busca ajudar todos da comunidade Ele [4] busca ajudar a aqueles que estão Precisando de ajuda.

Ele [5] corre atrás do que, estamos precisando. busca entender[\emptyset] os Problemas e ajudar ao nosso povo.

A Comunidade também ajuda o líder da aldeia [6] o Povo escolheu um líder, [7] que nós entende que nós compreende e que nós ajude a tudo o que Precisamos é isso é muito bom. Ter uma pessoa que lidera [8] com, muita vontade e corre atrás do que queremos.

Escola Municipal Coronel Nicolau Horta Barbosa

Aluna do 9º Ano do Ensino Médio – Idade: 14 Anos – Data: Setembro de 2010

O título do texto é representado pelo referente **líder [1]**, que posteriormente é retomado pela expressão nominal definida **o líder da aldeia [2]**, que, além da função anafórica em relação ao referente, recategoriza-o.

Marcuschi e Koch (2002, p. 40), ao discutirem sobre descrições nominais, afirmam que “caracterizam-se por operar uma seleção, entre as diversas formas de propriedades de um referente – reais (contextuais)” que são emitidas pelo produtor do texto. Por isso, entendemos que a tomada de decisão para o uso desse recurso parte do locutor, que visa, sobretudo, à compreensão pelo ouvinte.

Na sequência, ocorre a substituição por anáforas pronominais, em que se repete o mesmo item linguístico: o pronome pessoal de terceira pessoa **ele**, em [3], [4] e [5], e por elipse (em “[\emptyset] busca entender”). Por meio desses recursos, a autora dá sequência à tessitura do texto e, ao mesmo tempo, garante a coesão textual, pelo fato de a pronominalização ter grande relevância na produção de texto, porque exerce tanto a função coesiva quanto a de coerência, além de possibilitar ao locutor retomar o referente, o que contribui para a progressividade do texto – o que, aliás, se aplica à maioria das ocorrências de repetição. No caso, os elementos em análise estão em correferência, por haver dependência semântica em relação aos termos antecedentes.

Segundo Adam (2008), esse tipo de ocorrência se relaciona com anáfora fiel, uma vez que ela não indica nenhuma propriedade nova, ou seja, neste tipo de estratégia o referente é retomado a partir de correferência. Vejamos o exemplo de anáfora fiel apresentado por Adam (2008, p. 134):

(8)

João é um homem trabalhador, às vezes quando fica cansado **ele** pensa em desistir do trabalho.

No exemplo, o referente João é retomado com exatidão por meio do pronome pessoal “ele”, confirmando até mesmo o sexo do referente, o que demonstra estarmos diante de uma anáfora pronominal fiel.

É relevante ressaltar que o uso desse recurso contribui para que o locutor desenvolva sua produção, todavia esse tipo de retomada é concebido como repetição pronominal, procedimento esse apontado por Antunes (2005, p.70-71) como fator significativo na produção de texto, uma vez que “constitui um recurso interativo, requisito próprio da continuidade exigida pela coerência”.

A partir dos exemplos citados, espera-se que seja possível a compreensão, por parte do interlocutor, a respeito da repetição que, para alguns autores, é recurso necessário na produção de texto, em especial no texto falado (BASTOS, 2001, p. 99-105); para outros, é recurso essencial, tanto no texto falado quanto no escrito (ANTUNES, 2005) e, para outros, recurso que representa falta de criatividade pela falta de exploração de outros elementos linguísticos. Para nós, a repetição é positiva se for usada em uma proporção que faça sentido e atribua continuidade ao desenvolvimento do texto. Nos textos escritos, esse recurso é de pouca funcionalidade e indica a transferência de hábitos de fala para a produção escrita, cujas normas são distintas.

Nossa reflexão aponta para a defesa do uso de anáforas lexicais e expressões nominais, entre outros procedimentos, em detrimento do excesso de pronominalizações, a não ser que estas sejam relevantes para que haja continuidade e coesão textual, pois, ao contrário, é preferível utilizar-se de outros procedimentos, como enfatiza Bastos (2001, p. 99-105) ao defender que o processo de repetição é pertinente no texto falado, mas na escrita é preciso mais atenção sobre esse tipo de recurso, pelo fato justamente de sua limitação no que concerne a informações diversificadas.

Para contextualizarmos a questão que estamos defendendo e por entendermos ser pertinente à produção de texto, retornamos às várias retomadas pronominais no texto {T6}. Segundo Costa Val (1994, p. 8), ao analisar, entre outros recursos, a utilização de pronomes que ocorrem entre enunciados, tais elementos não são suficientes para permitir que haja textualidade e tampouco sequência significativa,

uma vez que, para a autora, “o nexos entre frases se constrói não no nível gramatical, mas no nível semântico”.

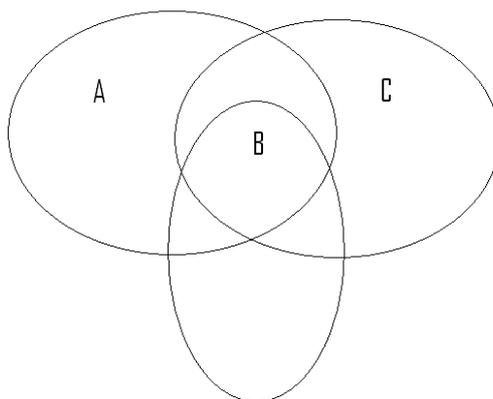
Em {T6}, a retomada, em [6], relaciona-se a [2], o que merece algumas reflexões. A aluna usa a mesma expressão em ambas as ocorrências, porém, em [2], em face do cotexto (discurso “impessoal”, marcado pela 3ª pessoa gramatical), o referenciador artigo definido (NEVES, 2010, p. 86) parece remeter a um referente genérico ou a um hiperônimo (todo e qualquer líder de aldeia), ao passo que, em [6], cotexto ancorado na 1ª pessoa do plural, parece tratar-se de um líder específico e conhecido pela autora, de modo que o artigo definido assume outra função (quase) hiponímica, diferente da anterior. Assim, definitude e referenciação são fatores que se complementam: a primeira é diz respeito a “parte-todo”, enquanto a segunda pode ser considerada como “todo-parte”.

Por outro lado, há uma hiperonímia que acontece de forma implícita, pelo fato de se abordar uma comunidade – todo-parte em que há um líder – pessoa que representa a comunidade. Nesse segundo momento ocorre a hiponímia. Para contextualizar nossa análise, apontamos que tal ocorrência está em [7], por meio da expressão nominal **um líder**, que, a princípio, generaliza, porém, ao deixar-se qualificar pelos atributos que seguem, materializados em orações adjetivas restritivas, acaba por ter seu sentido particularizado: um líder específico, que se destaca num universo de líderes.

A propósito de hiperonímia e hiponímia “propriamente ditas”, citamos exemplos apresentados por Mira Mateus *et al.* (1983, p. 204):

- (9)
- a. Gosto imenso de peixe. Então salmonetes, adoro.
 - b. O gato arranhou-te? Ora, o que é que esperavas de um felino?

Podemos observar que **peixe** e **felino**, hiperônimos, representam toda a espécie, enquanto **salmonete** e **gato**, hipônimos, representam apenas um tipo particular de peixes e felinos, respectivamente. Para exemplificarmos como tal procedimento acontece na superfície do texto, apresentamos uma base formada por diagramas:



Queremos dizer que a relação de hiperonímia e hiponímia se dá numa congruência em que estão conexas e, ao mesmo tempo, dependentes por fatores semânticos. No diagrama em análise, pode-se compreender que **B** exerce uma amplitude maior que **A** e **C**, embora todos estejam relacionados – as relações de hiperonímia e hiponímia ocorrem por meio de elementos linguísticos e semânticos que são membros de uma parte maior: a língua.

Ainda em {T6}, a expressão nominal [8], está em correferência com [7], porém, ao interpretarmos tal situação de forma mais profunda, veremos que esses elementos linguísticos ocupam funções distintas, à medida que aparecem relacionados às questões semânticas voltados às “regras” de ordenação ou organização da tessitura do texto. É importante esclarecer que o texto em análise progride pelo fato de as ideias constarem de forma coerente, o que parece retomar o referente [1], por recategorização. Em [1], o artigo definido generaliza, criando a expectativa de que a autora vai descrever líderes em geral (todo); em [2], há uma particularização, ou melhor, um recorte no todo, e “o líder da aldeia”, embora ainda genérico, delimita o universo maior “prometido” (parte de um todo) no título; em [8], ao determinante indefinido, de efeito generalizante, segue a predicação do referente por meio de qualificadores atribuídos pela autora a um referente específico, conhecido.

A expressão nominal **uma pessoa [que lidera]** não só retoma **líder [1]** e **o líder da aldeia [2]**, mas também **um líder [7]**, além de, no contexto global, recategorizar esses referentes como um ser “único” e específico, permitindo a inferência de que se trata do líder da aldeia a que pertence a estudante-autora.

Acrescentamos que o processo de ativação em [8] acontece de forma ancorada, pois há associação com **um líder** [7], termo expresso anteriormente. Portanto, esse tipo de recurso se dá com base em “algum tipo de associação com elementos que já foram expressos no cotexto e no contexto sociocognitivo dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 135). Por isso, acreditamos que as expressões nominais, de um modo geral, são recursos de grande relevância para que o locutor possa trazer informações novas, e, além disso, realizar várias predicções sobre o referente, construindo, assim, textos mais informativos.

Importa acrescentar que, no texto em questão, o procedimento adotado pela estudante é o inverso daquele que, segundo Koch (2002, p. 88-89), geralmente é usado pelo locutor. Para Koch, os elementos que aparecem por meio de descrições definidas podem trazer informações mais precisas ao ouvinte, enquanto aqui, apesar de o referente aparecer em quase todas as retomadas de forma definida, não acontece, pelo fato de trazer informações num sentido geral. A respeito desse recurso, Lima (2004, p. 103) considera-o não produtivo, à medida que deixa o contexto semântico muito vago, comprometendo a interpretação do referente.

Para melhor compreensão sobre essa discussão, tomamos como exemplo um trecho citado por Lima (2004, p.163):

(10)

Um homem sozinho, com uma jaqueta numa das mãos e um embrulho na outra, com ar de quem podia ter saído de uma manifestação como estar a caminho do trabalho ou das compras. **O chinês** num oceano de 1,1 bilhão de chineses.

Observa-se que a expressão nominal “o chinês” desempenha função anafórica, e ainda subentende-se que é apenas um membro de um conjunto, podendo ser compreendido não como um sujeito conhecido, mas desconhecido pelo fato de pertencer a um conjunto maior – “os chineses”. Isso ocorre apesar de a expressão vir precedida de artigo definido, que, nas gramáticas, é apontado como indicador de algo conhecido, tanto por parte do locutor quanto do interlocutor.

No que concerne, ao uso das expressões nominais contidas no texto em análise desempenham função coesiva, porque perpassam o texto de início ao fim, conectando as ideias e parágrafos, embora tais retomadas não tragam informações novas para o interlocutor. A maioria das expressões utilizadas tem por função apresentar ao interlocutor a relevância do referente para a comunidade indígena, apesar de conter no texto expressões precedida de artigo indefinido, proporcionando uma interpretação obscura sobre o foco no qual é discutido.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas

Pesquisador: José Amorim da Silva - e-mail - amorimling@yahoo.com.br ou isamorimling@gmail.com

Escreva um texto DESCRITIVO ou NARRATIVO em Língua Portuguesa que fale sobre a importância de seus pais ou professores para você. Lembre-se de que você pode abordar as características físicas ou qualidades pertencentes a este sujeito. O texto deve ter entre 16 a 20 linhas. Preencha os dados abaixo:

Escola: Escola Indígena Parque Timóteo
Ensino: Fundamental () Ensino Médio (x) Série: 2º Idade: _____
Aldeia: Cacharinha Comunidade Terena - Ano: 2010

A importância dos professores, os professores são muito importantes para nós que somos alunos, estudantes.

O professor se torna importante pra nós por que ele passa nos educar desde o nosso 1º ano na escola, ensina a escrever bem e gente fala o que deve ou não deve fazer de nós a parte também quando nós não entendemos aquilo que estão explicando eles passam na nossa carteira os professores faz o papel de pais dentro da escola e por isso que temos que respeitar e obedecer.

São mais importantes porque também sabemos que eles passaram por coisas muito difíceis de sua vida enfrentar muitos barridos e muitas dificuldades o que não falta.

Mas chegou até no final, são muitos tira ruínas e guerras.

{ T 7} A importância dos Professores, [1] os Professores [2] são muitos importantes Para nós que somos alunos Estudantes.

O Professores [3] se torna importante Pra nós Porque ele [4] passa nos educar desde o nosso 1º anos na escolas. Ensina Converssas com agente fala o que deve ou não deve fazer ele [5] nós apoia e também quando nós não entendemos aquilo que estão explicando eles [6] Passam na nossa carteira

Os Professores [7] faz o Papel de Pais dentro da Escola e por isso que temos que Respeitar e Obdecer.

São mais importantes Porque também sabemos que eles [8] Passaram Por coisas muitos difíceis da Sua [9] Vida enfrentou muitas barreiras e muitos dificuldades o que não falta

Mais chegou até no final, São muitos Vitoriosos e guerreiros [10].

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluno (a) do 2º Ano do Ensino Médio – Idade não foi citada no texto – Data: Maio de 2010

O referente [1] é introduzido por meio de uma expressão nominal definida de sentido genérico e no plural – **os professores** – (incluída em locução adjetiva), retomada, em [2], [3] e [7] pelos mesmos itens. Também é recorrente o uso da anáfora pronominal, que ocorre em [4] e [5], em relação de correferencialidade, embora sem obediência à concordância – **ele** –, e em [6], [8] – **eles** –, com uma variação em [9] **sua**, possessivo, além da elipse no último período, garantindo a referência e a coesão, posto que, segundo Adam (2008, p. 134), a “construção de uma relação e de uma interpretação anafórica focaliza, precisamente a ligação semântica”. Apenas em [10] há uma predicação, que recategoriza o referente para **vitoriosos e guerreiros**, fazendo o texto progredir um pouco.

Trata-se, em [10], de uma nova “categoria”, como apontam Mondada e Dubois (2003, p. 22-23), ao argumentarem que as categorias são elaboradas dependendo da situação, na intenção de identificar um ser por meio de diversas características. Isso pode ocorrer de acordo com o ponto de vista “ideológico” do locutor em relação a seu interlocutor, porém enfatizamos que as categorias podem ser atribuídas a pessoas, animais, objetos, ou melhor, a tudo aquilo com que nos podemos relacionar no ambiente social e cognitivo.

A referência qualificadora em [10] está em correferência com **os professores, ele, eles e Sua**, e sua função principal é contribuir para o desenvolvimento das ideias apresentadas, à medida que se relacionem e haja compreensão da mensagem

elaborada. Esse tipo de recurso também é decisivo no processo de organização dos elementos linguísticos contidos na superfície textual, formando, assim, conexão entre as partes do texto de modo que forme um todo significativo.

No que concerne à referência genérica empregada no texto, esta é inserida por meio da utilização de sintagmas nominais precedidos de determinantes. Neste caso, podemos classificá-la em duas modalidades – genérica e individual. A primeira é subentendida a partir da interpretação realizada de um modo geral sobre o objeto em estudo, enquanto a segunda faz referência apenas a um componente do grupo. No texto em análise, os itens [2], [3] e [7] tanto podem pertencer a uma entidade genérica, quanto apenas aos professores que lecionam para a aluna que produziu o texto, como pode ser interpretada na retomada pronominal [6]. Apesar de os elementos determinantes contribuírem para a explicitação da mensagem, na situação em debate isto parece acontecer de forma oposta, ou seja, há certa ocultação em determinar sobre o referente em discussão.

Uma situação oposta a que acabamos de analisar é apresentada por Marcuschi (2005, p. 60) ao discorrer sobre anáfora indireta. Veja.

(11)

A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo **eles**, o paciente não corre o risco de vida.

No geral, o texto {7} apresenta pouca informação sobre a temática relatada e poucos recursos linguísticos foram usados, prejudicando o desenvolvimento e a possibilidade de trazer à tona novas informações para o interlocutor.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas
Pesquisador: José Amorim da Silva – e-mail – amorimling@uol.com.br ou jsamorimling@gmail.com

Escreva um texto DESCRITIVO ou NARRATIVO em Língua Portuguesa que fale sobre uma determinada pessoa que seja importante para você, de modo que aborde sobre a profissão, as qualidades desta pessoa ou o que ele ou ela representa para você e para a sociedade. Essa pessoa pode ser do seu meio social ou celebridade que faz sucesso na mídia. O texto deve ter entre 16 a 20 linhas. Preencha os dados abaixo:

Escola: Estadual Cacique Timóteo
Ensino: Fundamental () Ensino Médio (x) Série: 1º B Idade: 17
Aldeia: Cachoeirinha Comunidade Terena - Ano: 2010

"Meu irmão"

O meu irmão é uma das pessoas que eu mais amo, de coração ele é uma pessoa muito importante, na minha vida acho que é por causa de ele ter o filho único da minha mãe ele é o meu brother mais velho ele tem 20 anos. Bom!!! O meu irmão é uma pessoa, tudo de bom apesar de ele ser fechado com as pessoas que ele não conhece, ele é uma pessoa séria do tipo brincadeira tem hora. Ele conversa mais comigo, do que com o pessoal de casa.

O meu Brother ele não mora aqui na Aldeia cachoeirinha, ele está estudando em Campo Grande, é muito difícil ele vir aqui, ele só vem quando bate a saudade, ele passa muito tempo aqui na Cachoeirinha só em Dezembro que é férias, mas quando chega a hora de ir embora, ele nem tem vontade mais diz ele: tenho que ir de qualquer jeito!!! mais eu volto, mais depois vem choro...

Ano passado ele se alistou e passou, e ficou muito tempo sem vir, aqui porque era muito difícil de ele sair de lá, mais quando ele saiu, ele contou tudo pra mim e pras meus familiares, a dificuldade, o sofrimento que ele teve que passar quando ele se alistou fiquei com dó dele quando ele falou. Bom!!! pessoal é isso aí o meu irmão é essa pessoa, que eu tanto amo de ele é tudo que eu tenho de importante na minha vida porque ele é o único irmão que eu tenho.

{ T 8 }

Meu irmão [1]

O meu irmão [2] é uma das pessoas que eu mais amo, de coração ele [3] é uma pessoa muito importante [4], na minha vida acho que é por causa de ele [5] ser o filho único [6] da minha mãe ele [7] o meu brother mais velho [8] ele [9] tem 20 anos.

Bom!!! O meu irmão [10] é uma pessoa, tudo de bom [11] apesar de ele [12] ser fechado com as pessoas que ele [13] não conhece bem, ele [14] é uma pessoa séria [15] do tipo brincadeira tem hora. Ele [16] conversa mais comigo, do que com o pessoal de casa.

O meu Brother [17] ele [18] não mora aqui na Aldeia cachoeirinha, ele [19] está estudando em Campo Grande, é muito difícil ele [20] vir aqui ele [21] só vem quando bate a saudade, ele [22] passa muito tempo aqui na Cachoeirinha só em Dezembro que é férias, mas quando chega a hora de ir embora, ele [23] nem tem vontade mais diz ele [24]: tenho que ir de qualquer jeito!!! Mais eu volto, mais depois vem choro...

Ano passado ele [25] - se alistou e passou, e ficou muito tempo sem vir, aqui porque era muito difícil de ele [26] sair de lá. Mais quando ele [27] saiu, ele [28] contou tudo pra mim e pras meus, familiares, a dificuldade, o sofrimento que ele [29] teve que passar quando ele [30]-se alistou fiquei com dó dele [31] quando ele [32] falou. Bom!!! Pessoal é isso aí o meu irmão [33] é essa pessoa, que eu tanto amo de ele [34] é tudo que eu tenho de importante na minha vida porque ele [35] é o único irmão [36] que eu tenho.

Escola Estadual Cacique Timóteo**Aluna do 1º Ano do Ensino Médio – Idade 17 Anos - Data: Outubro de 2009**

A expressão nominal **meu irmão** [1] exerce a função de elemento referencial, que logo foi retomado pelo uso de uma expressão nominal definida, **o meu irmão**, em [2], [10] e [33]. Na análise dessas ocorrências, podem-se aplicar os argumentos de Neves (2000, p. 391), quando afirma que o uso do artigo definido demonstra que o referente é conhecido tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, por definirem informações já conhecidas tanto por parte do emissor quanto do receptor.

O artigo definido também é usado como determinante de outras expressões nominais que, além de retomarem esse referente, recategorizam-no: **o filho único** [6], **o meu Brother**, em [17], **o meu brother mais velho** [8], e **o único irmão [que eu tenho]**, em [36].

Em [6] e [36], aparece o uso de expressões nominais definidas que estão em correferência, pelo fato de pertencerem ao mesmo campo semântico do mesmo referente. As expressões nominais [8] e [17] exercem função de progressão, do mesmo modo a expressões nominais **o meu irmão** em [10] e [33] são retomadas e elaboradas por expressões nominais definidas que estão em correferência com o referente. Em **o meu brother mais velho** e **meu brother**, as recategorizações retomam o referente introduzido no início do primeiro parágrafo, o que deixa clara a sua função de progressividade no processo de produção de texto.

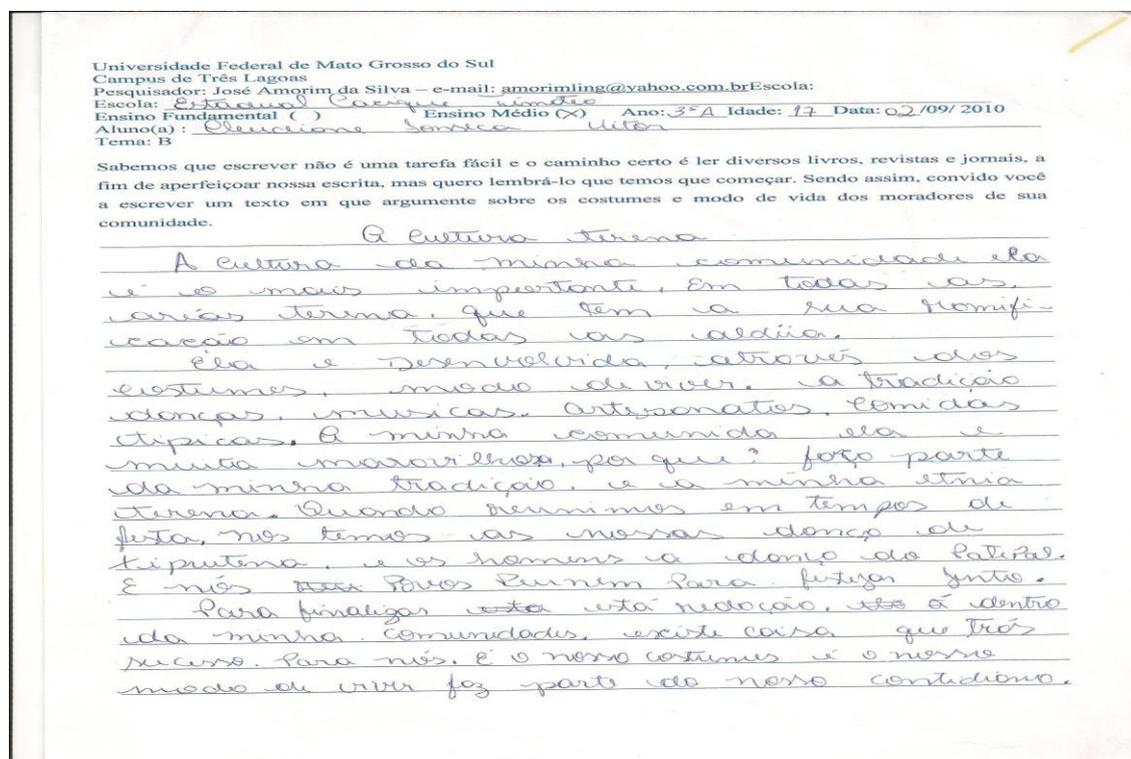
Em **uma pessoa muito importante** [4], **uma pessoa tudo de bom** [11] e **uma pessoa séria** [15], ocorre um processo de generalização¹³, provocado pelo uso do determinante indefinido e pelo item lexical “pessoa”, acrescida de recategorização, fazendo o texto progredir (porque evita a repetição de itens lexicais ou gramaticais) e garantindo a referência.

Esse tipo de recurso é significativo para que o interlocutor tenha informações sobre algumas das qualidades do referente ou até mesmo da temática do texto. Embora aqui essas ocorrências, sejam retomadas de forma indefinida pela presença do artigo indefinido **uma**, a autora procura enfatizar de forma anafórica as qualidades do irmão, mesmo já tendo apresentado o referente no texto.

¹³ De acordo com Neves (2000, p. 523), artigo indefinido constitui uma generalização por aplicar-se a todo e qualquer membro de uma classe, grupo ou tipo que é descrito pelo sintagma; assim, na análise aqui empreendida, os itens **uma pessoa muito importante** [4], **uma pessoa tudo de bom** [11] e **uma pessoa séria** [15] tanto poderia se aplicar ao irmão do autor do texto quanto a qualquer outra pessoa que conhecesse.

O recurso mais recorrente, como nos demais textos até então analisados, é a pronominalização anafórica por meio de **ele**, em [3], [5], [7], [9], [12], [13], [14], [16], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [25], [26], [27], [28], [29], [30], [32], [34] e [35], e de **dele**, em [31]. Esses pronomes (**ele** e **dele**) retomam o referente apresentado no título e recategorizado de modos distintos ao longo do texto, com o qual estão em relação de correferência. Conforme Roncarati (2010, p. 81), o uso sucessivo de retomadas pronominais de terceira pessoa geralmente é ancorado em uma categoria que o antecede. A pronominalização é uma estratégia gramatical de grande relevância na produção de texto, à proporção que contribui de modo significativo para garantir a referencialidade.

Portanto, {T8} contém categorias que desempenham função anafórica, tanto no que diz respeito à classe dos pronomes quanto às expressões nominais. Conforme Mondada e Dubois (2003, p. 22-23), ao argumentarem sobre o uso da variedade de categorias, esse uso depende do conhecimento de mundo do locutor e de “ideologias”. Por isso, acreditamos que as categorizações relatadas no texto relacionam-se à experiência de vida da aluna.



{T 9 }

A cultura terena [1]

A cultura da minha comunidade [2] ela [3] é o mais importante, Em todas as áreas terena, que tem a sua ramificação em todas as aldeia.

Ela [4] e Desenvolvida, através dos costumes, modo de viver, a tradição danças, musicas, artesanatos, comidas típicas. A minha comunidade [5] ela [6] e muito maravilhosa, [7] por que, faço parte da minha tradição, e a minha etnia terena.[8] Quando reunimos em tempos de festa, nos temos as nossas dança de tiputena, e os homens a dança do PatePal. E nós povos Reúnem Para festejar junto.

Para finalizar está redação, dentro da minha comunidades [9], existe coisa que trás sucesso. Para nós. É o nosso costumes [10] é o nosso modo de viver faz parte do nosso cotidiano.

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluna do 3º Ano do Ensino Médio – Idade: 17 Anos – Data: Setembro de 2010

O referente é apresentado no texto pela expressão nominal definida, **a cultura terena [1]**, que posteriormente é retomado por correferenciação em **a cultura da minha comunidade [2]**. Segundo Neves (2010, p. 100), neste caso, é inserida uma nova categoria ao referente, uma vez que o locutor procura defender sua tese a partir de predicções. Esse processo acontece em forma de cadeia, pois o locutor, no decorrer de sua produção textual, procura favorecer a retomada por correferência. Em [7], há uma recategorização por predicção, que também está em correferenciação.

Ao usar o pronome de terceira pessoa **ela**, em [3] e [4], ocorre o processo de retomada, por anáfora pronominal, o referente já mencionado, sem trazer informações novas, mas exerce a função de conexão relacionando os elementos, isto é, entrelaçando todo o texto, o que é fator decisivo para deixar o texto coesivo.

Em [5], introduz-se, por meio de expressão nominal definida, um novo referente – **a minha comunidade** –, que é retomado por anáfora pronominal **ela**, em [6], e pela mesma expressão nominal definida em [9]. Também se pode interpretar que não se trata de um novo referente, mas do mesmo recategorizado, em que o nome “comunidade” parece absorver a cultura, mantendo-se, assim, o foco da discussão: a cultura terena.

Quanto ao uso de expressões nominais em [5], [8] e [9], desempenha a função de retomada do referente em cossignificação. Por outro viés, entendemos que tais recursos não são meramente repetitivos; pelo contrário, desempenham a função de manter em foco o referente, além de assegurar a continuidade do texto, tanto no que concerne à coesão quanto no que tange à coerência do texto.

Retomando aos itens [3], [4] e [6], pode-se observar a ocorrência da conectividade sequencial, defendida por Mira Mateus *et al.* (1983, p. 190). Tal procedimento acontece por meio de sequenciação, que permite ao interlocutor recuperar, no processo de comunicação, elementos referenciais sobre o referente. Assim, o locutor usa procedimentos fundamentais para a continuidade do processo de interação.

No último parágrafo, em **os nossos costumes** [10], - expressão nominal, inserida por ativação que se dá pelo processo de não ancoragem por não estar em correferência com outros elementos contidos no texto. Esse tipo de recurso contribui significativamente para que o locutor possa trazer à superfície do texto outras informações que até então não eram de conhecimento do interlocutor, tornando-se, assim, um procedimento eficaz na produção de texto.

O texto {9} apresenta informações que dizem respeito ao conhecimento linguístico e ideológico pertencente ao universo da aluna, em que o processo de referenciação ocorre por meio de expressões nominais, pronominalizações e ocorrência de categorização. Esses recursos quando usados em pontos estratégicos contribuem para a progressão, relação e sentido, o que os tornam essenciais na produção de texto.

aluna: Claudiana, 10ª série nº 5

Escreva um texto DESCRITIVO ou NARRATIVO em Língua Portuguesa que fale sobre uma determinada pessoa que seja importante para você de modo que aborde sobre a profissão, as qualidades desta pessoa ou que ele ou ela representa para você e para a sociedade. Essa pessoa pode ser do seu meio social ou celebridade que faz sucesso na mídia. O texto deve ter entre 15 a 18 linhas. Preencha os dados abaixo:

Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Série: 2ª A Idade: 16 Aldeia: Mãe Terra Comunidade Terena - Ano: 2009

Redação Descritiva

Minha mãe é importante pra mim, ela não tem profissão, mas, é que ela faz pra nós, é mais que uma profissão ela representa pra mim, muitas coisas boas. dentro da sociedade ela é um exemplo de uma mãe muito corajosa. com os seus filhos, é com todo o neto dela. a minha mãe ela é gordinha ela é barba, ela tem a pele morena ela é muito linda, ela é muito legal. a minha mãe ela gosta de fazer artesanato. Ela é uma grande lutadora e conquistadora. Ela é uma celebridade, pra mim ela é a minha guerreira pra todo a família dela. todos os meus problemas ela me ajuda a resolver, ela é mais que uma amiga. não temos, Difícil da minha vida até este momento ao meu lado. a mãe é tão importante pra todos nós. ela me faz todo o bem ao peito.

fim

{ T 10 }

Redação Descritivo

Mãe [1] a minha mãe [2] é importante pra mim. Ela [3] não tem profissão, mas, o que ela [4] faz pra nós e mais que uma profissão ela [5] Representa pra mim muitas coisas boas, dentro da sociedade ela [6] é um exemplo: de uma mãe [7] muito carinhosa [8] com os teus filhos. É com todo os neto dela [9]. A minha mãe [10] ela [11] é gordinha [12] ela [13] é baixinha [14] ela [15] tem a pele morena [16] ela [17] é muito linda [18]. Ela [19] é muito Legal [20] a minha mãe [21] ela [22] gosta de fazer artesanato. Ela [23] é uma gerreira lutadora é conquistadora [24]

Ela [25] É uma celebridade [26], pra mim Ela [27] trás muito sucesso pra toda as família dela [28] todas as minha problemas elas [29] me ajuda a Resolver. Ela [30] é mais que uma amiga [31]. Nais horas, Difício da minha Vida ela [32] esta presente ao meu lado. A mãe [33] e tão importante. Para todos nós. Ela [34] merece todo o nosso Respeito. Fim...

Escola Estadual Cacique Timóteo

Aluna do 2º Ano do Ensino Médio – Idade 16 Anos – Data: Outubro de 2009

O elemento referencial é introduzido no texto pelo substantivo comum - **mãe** [1], que logo foi retomado pela expressão nominal definida **a minha mãe** [2], que, ao recategorizar um referente de sentido genérico, faz o texto progredir. Neste caso, há “relações semânticas correferenciais”, que, conforme postula Adam (2008, p. 133), são anafóricas. A despeito de não ter havido delimitação de fronteiras sintático-semânticas (pontuação) entre as duas ocorrências, há progressividade.

No que concerne ao pronome pessoal de terceira pessoa **ela**, este desempenha a função de retomar (correferencial e anaforicamente), em [3], [4], [5] e [6], o referente **a minha mãe** [2], que, por sua vez, é reiterado em [10], em [21] e em [33] e também retomado por anáfora pronominal – pela repetição de “**ela**” – em [11], [13], [15], [17], [19] (em relação com [10]), em [22], [23], [25], [27], [29], [30] e [32] (em relação com [21]) e em [34] (retomando [33]). No caso do texto em análise, a reiteração dos mesmos itens garante a referenciação, porém, por ser excessiva, compromete a progressão.

A expressão nominal definida **a minha mãe** [2], [10] e [21] está, nos três casos, em correferência com o referente **mãe**, reforçando a ideia de conhecimento e proximidade. A aluna usa artigo definido e pronome adjetivo, recursos relevantes para o âmbito da coesão textual, pelo fato desses elementos lexicais permitirem certo entrelaçamento na cadeia textual.

Há presença de uma série de retomadas do referente introduzidas pelo processo de recategorização estão em correferência, por desempenhar função de aproximação direta ao referente propriamente dito pelos itens [8], [12], [14], [16], [18], [20], [24], [26] e [31]. Esse recurso permite ao locutor trazer informações que até então não foram utilizadas, sendo assim pertinente à produção de texto, além de colaborar de forma decisiva para os fatores de coerência e coesão textual e também de manter o referente em discussão.

A aluna usa procedimentos remissivos, conforme afirma (ARAÚJO, 2000, p. 87), para dar continuidade à produção de seu texto. A expressão nominal definida **a minha mãe**, além de exercer a função coesiva, também desempenha a função de proporcionar a sequencialidade tópica, formando um nexos relevante para existência significativa do texto – a coerência, facilitando para que o interlocutor possa compreender a mensagem descrita.

Merecem menção, aqui, as palavras de Fávero (2002, p. 23) sobre a questão da coesão a partir de reiteração por expressões (como ocorre no texto sob análise):

(14)

O fogo acabou com tudo. A **casa** estava destruída. Da **casa** não sobrara nada.

No exemplo, apesar de haver repetição da expressão a “**casa**”, é possível interpretar que há progressividade temática e conexão dos enunciados, havendo também a coerência textual. No texto da aluna, há coerência, porém o uso reiterado da expressão definida **a minha mãe** não acrescenta informações (novas), mas apenas retoma, sem modificações, os dizeres já expressos na superfície do texto.

Quanto à retomada do referente introduzido em [7], acontece pela inserção de uma expressão nominal indefinida **uma mãe**, com efeito generalizante. Nesse caso, pode referir-se a qualquer mãe [carinhosa]. O uso de expressões nominais indefinidas na cadeia textual tende a causar pouco esclarecimento sobre o referente, uma vez que a presença do artigo indefinido pode deixar implícitas algumas informações, embora no contexto haja pistas sobre de quem se trata, pelo fato de estar em cossignificação com o referente **mãe**. Apesar de a expressão citada em [7] ser introduzida por artigo indefinido, apresenta correferenciação pelo fato de o locutor escrever sobre sua mãe e

não sobre uma mãe qualquer. Conforme afirma Apothéloz (2003, p. 61), “há correferência entre duas expressões sempre que elas designarem no discurso o mesmo referente”.

Em [9] e [28], a retomada do referente foi concretizada pelo pronome possessivo [**dela**]. Ambas estão em correferência com o referente, embora apareçam distantes do referente, mas o contexto nos permite a interpretação de que se trata do referente “mãe”.

No último parágrafo, a expressão nominal definida **a mãe** [33], retoma o referente apresentado pelo léxico, **mãe** [1], que agora é esclarecido para o interlocutor, para, em seguida, ser retomado por anáfora pronominal: **ela** [34]. Aqui, a despeito da repetição de itens usados ao longo do texto é possível observar que há certa progressividade.

A seguir, nas considerações finais, buscamos apresentar de forma sucinta os resultados a que chegamos com esta análise, para que fique claro ao leitor o modo como os alunos terena referenciam dentro de seus textos escritos e os motivos que possivelmente os levam a utilizar determinados elementos gramaticais e lexicais na construção da referenciação em seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação, procuramos analisar o modo como alunos terena do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental da comunidade Cachoeirinha¹⁴, de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul, usavam as estratégias de referenciação na produção de textos escritos.

A princípio, tivemos como base fundamental as leituras realizadas, a interação com as lideranças e com os alunos, além da análise do córpis (constituído de dez textos descritivos), proporcionaram num primeiro momento, a constatação da flexibilidade da língua/linguagem no contexto social da comunidade citada e a identificação daqueles sujeitos como cidadãos em busca de espaço na comunidade nacional. Também foi possível observar a influência de fatores culturais (de ambas as culturas, a do terena e a do outro, não índio) na sua forma de redigir os textos e de abordar o tema proposto durante a etapa de produção. Isso demonstrou que não há como negar que a língua é um objeto social passível de discussões e descobertas em sua estrutura interna e externa e em toda a sua historicidade.

Logo, ao usar a língua portuguesa, os estudantes desta comunidade apresentam o conhecimento adquirido no decorrer de sua vida, especialmente na escola, posto que, nos textos analisados, ficou evidente a preocupação com a coerência e a coesão e com o uso adequado de elementos referenciais ou articuladores, preocupação que tem caracterizado o ensino de português para falantes da língua terena.

No decorrer das análises foi possível perceber a relevância dos recursos referenciais, que exercem funções fundamentais no processo de produção de texto, uma vez que por meio deles, proporciona ao locutor dar progressividade ao texto, além de permitir melhor compreensão, acerca de suas intenções. Os recursos referenciais na produção textual contribuíram para relação das ideias explícitas, formando conectividade ao longo do texto.

Destacamos que os alunos terena utilizaram, em suas produções escritas, de recursos como os pronomes pessoais, em especial de terceira pessoa, na função de sujeito (os assim chamados pelas gramáticas normativas de “pronomes do caso reto”),

¹⁴ Somente o Texto 1 foi coletado na comunidade de Morrinho.

ou seja, a pronominalização anafórica. Também foi bastante recorrente foi o uso de expressões nominais em forma de retomadas ao referente, muitas vezes pelo processo de recategorização, que, além de garantir a referência, contribui para a progressividade textual.

Quanto ao uso de pronomes, defendemos que este se deve a motivos de ênfase ao sujeito, cuja prática se dá pela intervenção de L1(língua terena) em L2 (língua portuguesa), fenômeno relacionado à cultura ao aprendizado da língua materna, que também recebe influência da segunda língua. Neste caso, os sujeitos pesquisados, ao redigirem seus textos em L2, parecem pensar primeiramente em L1, por isso há esse grande número de pronominalizações nos textos por eles escritos, evidenciando o contato cultural e linguístico. O uso constante desses pronomes se dá pelo processo de marcação de pessoa que está relacionado ao aprendizado da língua terena, como é possível observar nos textos escritos pelos discentes da comunidade em análise. Neste caso, ao produzir seu texto escrito o aluno terena tende a trazer para a segunda língua – L2, algumas estratégias de funcionamento linguístico contido em sua língua materna.

Para melhor compreensão da situação a respeito dos resultados obtidos, selecionamos os textos em duas divisões: na primeira, os que contêm maior ocorrência de pronominalizações para retomada do referente; na segunda, o uso de expressões pronominais que têm como foco recategorizar o referente introduzido no início do texto.

Os textos de 1 a 5 apresentaram alto índice do uso de pronomes de 3ª pessoa em relação aos outros textos analisados. Tais pronomes são denominados, pela gramática normativa, de pronomes pessoais do caso reto e, pela Linguística Textual, de referenciadores pronominais anafóricos. Nos textos analisados, esses recursos contribuíram significativamente para o processo de coesão referencial pelo fato de o locutor retomar o referente e dar progressividade ao texto, a despeito de, em muitos casos, haver repetição excessiva desses referenciadores, o que pode ser interpretado como resultado da intervenção da língua materna na segunda língua.

A fim de justificar o uso dos pronomes que exercem função anafórica em relação ao referente na tessitura do texto, respaldamo-nos em Ekdahl e Butler¹⁵ (1979,

¹⁵ Apesar das autoras não constarem na fundamentação teórica deste trabalho por não trabalharem com o tema “referenciação” – tratando especificamente do aspecto morfológico da língua terena -, citamo-las aqui nas considerações finais por mencionarem um exemplo relevante para a apresentação de nossos resultados.

p. 84), que citam um exemplo em língua terena muito próximo à ocorrência que identificamos em L2, contida no texto {5}. Neste caso, o objetivo foi de fazer certa comparação e mostrar como isso acontece:

(a) “**Maria, ene oye’ éco xúpu**”/ “**Maria oye’éco xúpo**” = Maria, foi “**ela**” quem cozinhou a mandioca.

(b) Felix Cândia Antônio [1] ele é um exemplo de vida.

Conforme os exemplos e as ocorrências contidas nos textos citados, concluímos que o pronome após o sujeito, nos textos dos alunos terena, escritos em língua portuguesa, pode ser explicado de duas maneiras. Primeiramente, tal uso deve-se à influência de L1, em que o pronome se pospõe ao sujeito como forma de enfatizá-lo; segundo, porque em L2 seu uso seria justificado como forma de referenciar, isto é, anaforizar o sujeito.

O uso de “ene” na língua terena refere-se sempre a uma ideia ou termo que o antecede. Por isso, há constantes repetições pronominais de 3ª pessoa nos textos escritos. Assim, ressaltamos que o aluno terena tende a utilizar o referente e retomá-lo por meio do pronome de 3ª pessoa “**ele**” para enfatizar o sujeito mencionado anteriormente; por outro âmbito, esse procedimento em relação ao sujeito (referente) leva-nos a argumentar que provavelmente esteja relacionado à ordem da sentença na estrutura da língua terena, que se manifesta de duas formas: VSO – verbo + sujeito + objeto – ou SVO – (sujeito + verbo + objeto), das quais a última é a que predomina na língua portuguesa.

Essa justificativa pode ser observada nos textos analisados nesta dissertação, em que às vezes os pronomes aparecem antes do verbo e em outros momentos é inserido após o verbo. O uso constante desse recurso gramatical, próximo ao verbo contribui significativamente para a nossa conclusão, embora ainda seja cabível para outras análises.

É interessante ressaltar que os pronomes utilizados na maioria das vezes, foram relevantes para progressão textual, ocorrendo, assim, o desenvolvimento do texto. Por isso, torna-se importante enfatizar que esse tipo de estratégia referencial exerce função coesiva e significativa para a coerência textual, uma vez que tal recurso permite relacionar as partes, deixando-as conexas. Por outro âmbito, possibilita ao locutor retomar o referente de forma diversificada, sem utilizar o processo de repetição lexical,

pois assim o texto torna-se mais dinâmico e exige do interlocutor mais reflexão para que possa compreender a função adequada de certos pronomes pessoais contidos na tessitura textual.

O segundo grupo apresenta maior ocorrência de expressões nominais em forma de recategorização do referente, sendo composto pelos textos {6}, {7} e {9}, apesar de, nos textos {8} e {10}, também haver grande número. A introdução desse recurso aparece de forma definida e indefinida, contribuindo para indicar aproximação ou afastamento - ou seja, quando a expressão nominal é iniciada pela presença de elemento gramatical que o determine, transmite ao leitor conhecimento por parte do locutor e quando esse processo acontece de forma indefinida, passa a ser interpretada pelo receptor como um meio de generalização, distanciamento do locutor em transmitir tal informação, o que evidencia o desconhecimento da situação discutida.

No que concerne às expressões nominais, concluímos que seu uso também está relacionado à intervenção de L1 em L2, porque os elementos que retomam o referente no decorrer da cadeia textual, representado pela expressão nominal, voltam-se todas às vezes ao referente. Para esclarecer tal situação, retomamos uma ocorrência do texto {9}, em que a função da expressão nominal é de retomar o sujeito, exercendo, num primeiro momento, a função de anáfora, para ser novamente retomada por pronome:

(a) A cultura da minha comunidade [1] ela [2] é o mais importante.

No exemplo em debate, o referente é introduzido por expressão nominal definida, assegurando o conhecimento do locutor ao falar da cultura indígena que é a sua realidade. Por outro lado, utiliza-se do pronome pessoal “ela”, como meio de retomar o referente, contribuindo para a progressividade do texto. Esse tipo de procedimento é significativo para o fator de coesão e coerência textual, uma vez que conecta as ideias em discussão.

É interessante salientar que a falta de material que discorresse sobre a questão do uso da língua terena no que concerne à escrita foi o que nos levou até então a articular essas problematizações sob a forma de inferências; porém, enfatizamos que o uso dos pronomes de terceira pessoa é fato, uma vez que se pôde observar a ocorrência

desse recurso gramatical praticamente em todos os textos analisados. Assim, espera-se que esta pesquisa desperte em outros pesquisadores o desejo de conhecer como funciona a língua portuguesa utilizada por esses discentes, em especial os de Mato Grosso do Sul.

Os resultados obtidos nesta dissertação pressupõem que outros trabalhos possam vir a ser realizados na comunidade pesquisada para que se possam investigar outras questões, posto que ainda há muito a ser explorado sobre a língua terena, desde questões referenciais a questões fonéticas e morfológicas entre outras. Acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído para o meio acadêmico e que desperte em outros pesquisadores o interesse por analisar o funcionamento dessa língua, não apenas no âmbito gramatical (fonologia, morfologia, sintaxe), mas, sobretudo, com meio de comunicação e instrumento social e cultural do povo terena.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* São Paulo: Cortez, 2008.

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

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, *et al.* (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-84.

APOTHÉLOZ, Denis; CHANET, Catherine. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 131-176.

ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. **Tessitura textual**: coesão e coerência como fatores de textualidade. 2. ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. O passado das línguas e as línguas do passado. **Revista Língua Portuguesa**. Ed. nº 24 – Junho / 2010, p. 58-63.

AYLWIN, José. **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil**: confinamento e tutela no século XXI. Trad. Maria Regina Toledo Sader. São Paulo: IWGIA; FMUSP, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 51. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

BHABHA, Homi, K. **O local da cultura**. Tradução de Miryan Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho (org.). **Moitará I**: o simbolismo nas culturas indígenas brasileiras. São Paulo: Paulus, 2006.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de sentidos. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. O. (orgs.). **O texto**: escrita e leitura. Trad. Charlotte Galvez. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-86.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. Campinas: Pontes, 1994.

CRYSTAL, David. **Language Death**. New York: Cambridge University Press, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / FAPESP: 1992.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural.** Rio Branco: EDUFAC, 2004.

EKDAHL, Elizabeth M.; BUTLER, Nancy E. **Aprenda terena.** V.1. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

ESTATUTO DO ÍNDIO. Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

GARCIA, Mariana de Souza. **Uma análise sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. 252 f. (Tese de doutoramento)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRESSLER, Lori Alice. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial do município de Dourados.** Dourados: L. A. Gressler, 1988.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1992, p. 37-52.

HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: Secad / MEC, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<<http://pib.Socioambiental.org/pt/povo/terena/1040>>. Acesso em 20/04/2010.

<<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>>. Acesso em 09 / 10 / 2010.

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educa%C3%A7%C3%A3o/ult305u450170.shtm>>. Acesso em 06/01/2011.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Modo de existir terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso**. Dourados: UFGD, 2004. (Tese de Doutorado).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LABOV, Willian. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LADEIRA, Maria Elisa. **O uso da língua terena segundo uma análise macro sociolingüística**. ANPOCS, 1999. Disponível em: <www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/lingua_terena.pdf> Acesso: 21 / 08 / 2010.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIMA, Maria Luiz Cunha. **Indefinido, anáfora e construção textual da referência**. Campinas: UNICAMP, 2004.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges M; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-102.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio; KOCH, Ingedore Vilaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela Cecília S. **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 31-56.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MELIÀ, Bartolomeu. Bilinguismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1997, p. 89-104.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

MINDLIN, Betty. Tradição oral, literatura e escrita: um registro voltado para a educação indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1997, p. 53-81.

MIRA MATEUS, M. H. *et al.* Mecanismos de estruturação textual. In: _____. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983. p. 185 - 217.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATTO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-32.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

NASCIMENTO, Celina A. G. de Souza. **Processos de referenciação discursiva na redação de vestibulandos da UFMS**. Araraquara: UNESP, 2003. 220 f. (Tese de doutoramento)

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2010.

NINCAO, Onilda Sanches. **“Kóho Yoko Hovôvo / O Tuiuiú e o Sapo”**: identidade, bilinguagem e política linguística na formação continuada de professores terena. Campinas: UNICAMP, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos terena. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

ORLANDI, Eni. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade cultural, educação sexual**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PEREIRA, Levi Marques. **Os terena de Buriti**: as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 116 – 132.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo os sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHIMIDT, Siegfried J. Conceito e geração de texto. In: _____. **Linguística e teoria de texto**. Cap. 8. Trad. Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978, p. 163-187.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue cultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2010, p. 11-17.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Língua terena na aldeia Cahoeirinha**: manter ou apagar. Campo Grande: UCDB, 2010. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminário/anais/tex>> Acesso em: 12/06/2011.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 2004. p. 291-311.