

# Ensino de gramática: formas remissivas lexicais e formação de sentido

Leila Silvana Pontes<sup>1</sup>;

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho<sup>2</sup>;

1 Doutoranda em Letras na Unioeste, Mestre em Letras pela UEM, Professora do IFPR Campus Umuarama. E-mail: ls.pontes@hotmail.com;

2 Bolsista FAPEMA, Doutor em Letras pelo PPGL Unioeste, Mestre em Educação pelo PPGE UCB, Professor do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - UFMA Campus São Bernardo. E-mail: nicomedes@gmail.com;

## RESUMO

O presente estudo traz para discussão a renitente postura de ensino de gramática presa a regras e a normas que não contribuem para o crescimento linguístico do aluno. A fim de defender um ensino diferente, que privilegie o uso, os sujeitos e a reflexão sobre aspectos linguísticos, este trabalho propõe uma prática de ensino de gramática pautada na Linguística Textual. Para isso, trabalhou coesão textual, especificamente, formas remissivas lexicais. Procurou resposta ao seguinte questionamento: Como o trabalho com gramática, a partir da Linguística Textual, corrobora para o entendimento de que escolhas lexicais mostram que os sujeitos são atuantes, sócio e historicamente determinados? A análise, bibliográfica e qualitativa, buscou, dentre outros autores, fundamentação teórica, principalmente, em Ingedore Koch (2001; 2006; 2009; 2012; 2014). Após levantamento teórico, analisou-se um texto de autor indígena, considerando algumas subclassificações das formas remissivas lexicais: 1) Expressões ou Grupos Nominiais Definidos; 2) Nominações; 3) Expressões Sinônimas ou Quase Sinônimas; 4) “Hiperônimos ou Indicadores de Classe”. Objetivou-se, com isso analisar como o ensino de gramática contribui para o entendimento das escolhas lexicais enquanto ação, identificação e determinação do sujeito. As análises mostraram que o trabalho com a coesão não precisa ser mecânico e que as expressões e o léxico não estão fadados a um sentido fechado, uma vez que são clivados pela história, contexto e intenções. Revelou que o sujeito, ao fazer uso das formas remissivas lexicais, usa o referente conforme enxerga o seu universo ao interagir sociocognitivamente com ele. As escolhas não são aleatórias, além de serem ações do sujeito, revelam quem eles são, identificando-os e determinando-os.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática; Linguística Textual, Formas Remissivas Lexicais.

# Grammar teaching: lexical remissive forms and meaning formation

## ABSTRACT

*This study brings to discussion the reluctant posture of grammar teaching attached to rules and norms that do not contribute to the student's linguistic growth. To defend a different teaching, which privileges the use, the subjects and the reflection on linguistic aspects, this work proposes a practice of teaching grammar based on Textual Linguistics. For that, it was worked on textual cohesion, specifically, the lexical remissive forms. It has been sought an answer to the following question: How does the grammar teaching, based on Textual Linguistics, corroborates to the understanding that lexical choices show that the subjects are active and socially and historically determined? The analysis, bibliographic and qualitative, sought, among other authors, theoretical foundation, mainly, in Ingedore Koch (2001; 2006; 2009; 2012; 2014). After a theoretical survey, a text by an indigenous author was analyzed, considering some subclassifications of the lexical remissive forms: 1) Defined Expressions or Nominal Groups; 2) Nominations; 3) Synonymous or Almost Synonymous Expressions"; 4) "Hypernymies or Class Indicators". The objective was to analyze how the grammar teaching contributes to the understanding of lexical choices as action, identification, and determination of the subject. The analyzes showed that the work with cohesion does not need to be mechanical and that the expressions and the lexicon are not bound to a closed sense since they are cleaved by history, context, and intentions. It is even more that the subject, when making use of the lexical remissive forms, uses the referent as he sees his universe when interacting sociocognitively with him. The choices are not random and, in addition to being the subject actions, they reveal who they are, identifying and determining them.*

**Keywords:** Teaching grammar; Textual Linguistics, Remissive lexical forms.

# 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com aspectos gramaticais é recorrente em salas de aula. Diante disso, lutar contra a persistência ou resquícios de uma abordagem tradicional, normativa, descontextualizada e vazia de significado para a formação do sujeito é relevante no contexto escolar, quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa. O apego à Gramática Tradicional (GT) e à Gramática Normativa (GN) distancia o ensino da língua de suas manifestações reais de uso, ao focar e reduzir seu estudo a aspectos descritivos e normativos. Não se pode desconsiderar a importante contribuição da GT para os estudos linguísticos. No entanto, no que se refere ao ensino, ela impôs modelos de língua, desconsiderando o tempo, o contexto e os usuários. Outrossim, foram desconsiderados os significados estabelecidos no processo de produção e recepção de textos, levou seu perfil prescritivo-normativo para a sala de aula, distanciando-se do uso da linguagem, da língua viva, em movimento e não representou um trabalho significativo para o “desenvolvimento da competência linguístico-discursiva (sic) do aluno” (PONTES, 2005, p. 22).

Em relação ao trabalho de língua portuguesa, de acordo com Neves (1999), professores se sentem inseguros e recorrem às normas, à Gramática Normativa (GN). Essa, por exemplo, é mais uma das causas de o ensino enfatizar e se distanciar da língua corrente - fazendo da sala de aula um trabalho alheio ao universo histórico e social, um trabalho inócuo, no qual os interlocutores

são desconsiderados. Nesse aspecto, a língua, tratada como norma, apenas registra, segue estática, morta, alheia ao movimento social e histórico de seus usuários, bem como alheia a seus interesses. Obedece a regras e ignora usuários e contexto. No que se refere a isso, Bagno (1999, p. 10) afirma:

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco de lodo, um brejo, um terreno alagado. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

De acordo com Bakhitin (1998, p. 84), o olhar para modelos, para estruturas, para aspectos mais fixos da língua se deu porque a linguística foi gerada em um momento em que a atenção da ciência estava voltada para a unidade e não para a pluralidade; em um momento que se valorizavam “os aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso”. Contrariamente a isso, o ensino de gramática deve trabalhar a língua “situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido” (BRASIL, 1999, p. 141). No entanto, segundo Antunes (2009, p. 13), um docente

[...] ao voltar à sala de aula, depois de estar afastada por dez anos, constatou que se mantinha na escola a mesma programação de ensino de língua: cada

uma das classes gramaticais – repetidas à exaustão, do fundamental ao ensino médio. Que quase nada havia mudado, portanto, nesse espaço de tempo, apesar de tantos avanços das teorias, respaldadas pelas pesquisas mais contundentes e especializadas.

124

Dessa maneira, entende-se que ainda há situações de trabalho com a língua portuguesa em que a ênfase está pautada em antigos comportamentos e direcionamentos gramaticais como classificações e memorizações, por exemplo. Situações em que, no trabalho de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no que se refere à gramática, o aluno é depósito de conteúdo, não é compreendido, nem tratado como ser atuante em seu contexto sócio-histórico-social, não se consideram suas relações de interação, bem como a relação com o outro. A postura de ensino é basicamente tradicional, estruturalista (MARTELOTTA, 2012).

Para atender ao que se propõe neste estudo, o trabalho segue dividido em embasamento teórico sobre a LT, momento em que serão discutidas noções sobre sujeito, texto e construção de sentido; análise, na qual serão abordadas “formas remissivas lexicais a partir do texto “Demarcação de terras indígenas”; 3) considerações finais e, por fim, referências.

## 2 METODOLOGIA

Para defender uma perspectiva de ensino diferente, na qual sejam privilegiados o uso, os sujeitos e a reflexão sobre aspectos linguísticos, este trabalho visa propor uma prática de ensino de gramática pautada

na Linguística Textual (LT), cujo principal nome se refere a Ingedore Koch (2001; 2006; 2009; 2012; 2014). Tendo em vista a insistência de abordagens gramaticais irrelevantes, porque são restritas às estruturas e às normas, a análise visa responder ao seguinte questionamento: Como o ensino de gramática, a partir da LT, corrobora para o entendimento de que escolhas lexicais mostram que os sujeitos são atuantes, social e historicamente determinados? Diante disso, o corpus da pesquisa refere-se a uma redação dissertativo-argumentativa de um candidato ao vestibular indígena para atender à proposta de redação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cujo tema era “Demarcação de Terras Indígenas”, realizada em 2015. Nele, serão abordados aspectos de coesão referencial: *formas remissivas lexicais*. Diante disso, propomos, como objetivo desta pesquisa, analisar como o ensino de gramática contribui para o entendimento das escolhas lexicais enquanto ação, identificação e determinação do sujeito.

A execução do trabalho contou com pesquisa bibliográfica devido ao levantamento de referências, conhecimentos prévios (FONSECA, p. 202), principalmente, referentes à LT. Contou também com pesquisa qualitativa, uma vez que “a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2002, p. 32). E, nesse sentido, vai ao encontro da proposta de ensino de gramática deste estudo, ao valorizar o uso, a relação social e a intera-

ção entre sujeitos. Em outros termos, por se referir a uma proposta calcada na LT, que entende as atividades verbais

como ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeito livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. (KOCH, 2014a, p. 20)

### 3 LINGUÍSTICA TEXTUAL - TEXTO, SUJEITO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A LT desenvolveu-se na Europa em 1960. No Brasil, ganhou expressividade a partir de produções de linguistas como Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, dentre outros. Ela supera o entendimento de que o trabalho com a linguagem se restrinja a um somatório de itens ou sintagmas, entende que as relações textuais vão muito além disso (OLIVEIRA, 2010) e possui uma concepção interacionista de linguagem (MORATO, 2005). Isso significa que tem

uma posição externalista a respeito da linguagem, isto é, que se interessa não apenas ou tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento. (MORATO: 2005, p.312).

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui na interação com o outro, o qual lhe dá os limites de quem é dentro de uma relação. A partir dessa visão interacionista de língua, o entendimento da LT é de um sujeito ativo, um ator e construtor social que tem o texto como seu lugar de interação. Nesse lugar, o sujeito, no processamento textual, faz uso de seu conhecimento enciclopédico, adquirido no decorrer de suas experiências e deixa suas características enquanto usuário da língua. É nele, no texto, que se produzem e se constroem sentidos, num processo interativo complexo, com o uso de elementos linguísticos organizados em sua superfície. O texto, na LT, é um lugar de interação no qual se tem uma unidade, porém, comporta um complexo emaranhado de ações promovidas pelos sujeitos (KOCH, 2014b). Segundo Bakhtin (*apud* KOCH, 2006, p. 16), o sujeito não é isolado e, no texto, interage com outros discursos, nessa interação, tanto se posiciona, quanto é posicionado. Nas palavras do filósofo, no texto, o sujeito

encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Para Koch, o texto é mesmo o lugar próprio da interação. Nele, os sujeitos (interlocutores) são ativos na medida em que são atores e construtores sociais, constroem e são construídos. Há, no texto, “toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH, 2006, p. 17). Corresponde a um evento comunicativo e dialógico, um lugar no qual se encontram ações linguísticas, sociais e cognitivas, um lugar “de interação entre sujeitos sociais - contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2006, p. 20).

Compreender um texto, dentro dessa concepção de linguagem adotada pela LT, é muito mais que realizar mera tradução de representação mental ou de decodificação uma mensagem emitida pelo emissor. É, na verdade,

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 17).

Assim, o sentido do texto, atividade sociocognitiva, é “construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2006, p. 17). São os sujeitos sociais que irão, a partir da língua, mobili-

zar anseios, percepções, valores e o “vasto conjunto de saberes”, que envolve conhecimento linguístico, sociocognitivo e histórico. Dentro desse processo de interação, há uma dinâmica de trocas discursivas que permitem, ou não, novas formulações, avaliações sobre um assunto, sobre um referente; que coloca em cena um “jogo de imagens”, ou seja, um saber dos sujeitos em produzir seu texto a partir da avaliação que fazem de si mesmos, do co-enunciador, da situação comunicativa e do assunto, enfim, vários aspectos para que o processo interativo seja bem-sucedido. Costa Val (1999, p. 4) aponta uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de sentido de um texto:

as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. Desse modo, o que é pertinente numa situação pode não ser em outra. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais de interação comunicativa (uma “certa” etiqueta” sociocomunicativa, que determina a variação de registros, de tom, de voz, de postura, etc.)

Essas representações e imagens constituídas pelo sujeito são manifestadas por meio de textos, os quais, entendidos como formas



de cognição social, permitem ao homem, segundo KOCH, (2001, p. 151),

organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, socio-cognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes.

O texto constitui-se por uma rede de sentido, sujeita, portanto, a um vasto saber enciclopédico no interior do acontecimento comunicativo e a uma complexa organização dos elementos de sua superfície. De acordo com Koch (2006, p.19), tanto o produtor de texto quanto o interpretador têm uma participação ativa na produção textual, pois “ao jogarem o ‘jogo da linguagem’ mobilizam uma série de estratégias - de ordem sociocognitiva, interacional e textual - com vistas à produção do sentido.”

A coesão referencial por formas remissivas diz respeito a essas estratégias. Koch (2010) explica que é aquela em que um componente da superfície textual realiza uma remissão (“forma referencial ou remissiva”) a um outro elemento do texto ou a elementos que podem ser inferidos a partir dele (“elemento de referência ou referente Textual”)

(KOCH, 2012, p. 31). A remissão pode tanto ser feita para trás: “O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora)” (KOCH, 2012, p. 31), em que o pronome ‘Ele’ retoma ‘O homenzinho’, como ser feita para frente: “Ele era tão bom, *o meu marido!* (catáfora)” (KOCH, 2012, p. 31), em que o pronome ‘Ele’ antecipa a expressão ‘o meu marido’.

De acordo com Koch (2006), no contexto de interação, que requer processamento textual, a referenciação passou a ser um dos principais assuntos da LT (KOCH, 2014a). Ao usarmos a referência, não estamos apenas representando os referentes do mundo extramental; mas sim,

acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos de discurso e não como objetos do mundo. (KOCH, 2006, p.79)

Na perspectiva da LT, os aspectos da língua superam um ensino preso à GT e/ou à GN, em que modelos e normas não deixam espaço para ações de interlocutores e entre interlocutores e para aspectos sociais, por exemplo. Um ensino de língua portuguesa, ao dar relevância à interação, valoriza, a

linguagem em uso, em movimento (MARCUSCHI, 2008).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de observarmos coesão referencial por formas remissivas na prática, para atender a proposta deste trabalho, iremos abordar/analisar, em texto de autoria indígena<sup>3</sup>, algumas subclassificações das formas remissivas lexicais apontadas por Koch (2012, p. 48-52): 1) “Expressões ou Grupos Nominais Definidos”; 2) “Nominalizações”; 3) “Expressões Sinônimas ou Quase Sinônimas (nomes genéricos: coisa, pessoa, fato, fenômenos)”; 4) “Hiperônimos ou Indicadores de Classe”.

### A Demarcação das terras indígenas

(1) *A demarcação das terras indígenas* é um assunto que precisa ser discutido com cuidado e muita atenção, porque gera opiniões diferentes positivas e negativas. (2) *A grande maioria das pessoas que “não são indígenas”* não concordam com a possibilidade de as terras que os produtos compraram e ocupam por muitos anos, seja tirada e transformada em (3) *reserva* para (4) índios.

Ainda existe (5) *“gente”* que pensa que para (6) *os indígenas* (7) *“tudo é de graça”*, mas na realidade não é (8) *assim*. Como qualquer pessoa precisamos correr atrás ir em busca das (9) *coisas* que queremos. (10) *Nada* é fácil na nossa vida precisamos nos esforçar sempre para que possamos alcançar (11) *os nossos objetivos*.

3 No texto, foram inseridas numerações, a fim de se localizarem, com mais facilidade, os elementos referenciais analisados.

(12) *Para os indígenas* (13) *isto* é muito importante, é a partir da demarcação das terras, que vão dar continuidade dos costumes e principalmente da cultura para que ela seja levada adiante e a sério tanto para (14) *os mais velhos, quanto para os jovens e crianças*, (15) *isto* evitará que a cultura seja esquecida.

Com relação às formas remissivas lexicais, há, no texto, o que Koch chama de **Expressões ou Grupos Nominais Definidos**. Isso ocorre, por exemplo, quando: a) (11) “os nossos objetivos” faz remissão à (9) “coisas que queremos” (se fosse o contrário, ou seja, se o léxico “coisa” estivesse fazendo remissão, seria por nome genérico). Nesse caso, essa retomada não se refere a apenas uma troca de elementos, de palavras, há uma interferência significativa no campo semântico do texto, pois “usar ‘os nossos objetivos’ é uma ação mais argumentativa por parte do interlocutor, visto que ‘ter objetivos’ envolve planejamento, espera, expectativa, todo um comprometimento não apenas emocional como, principalmente, de atitudes. Diferentemente do ‘querer’, que não remete o interlocutor, necessariamente, a tais sentidos, pois ‘querer’ pode se limitar ao desejo, ao sonho, a uma projeção imaginária que não requer, necessariamente, atitude, ou não remete a um efeito de sentido de ‘planejamento’; b) em (6), a forma remissiva “os indígenas” faz remissão a (4) “índios”. Nesse caso, chama a atenção a presença do artigo definido em ‘os indígenas’ e a ausência de artigo definido antes do nome ‘índios’, no primeiro parágrafo. Essa referenciação explica a afirmação de



Koch (2014b) de que o sujeito deixa marcadas no texto suas características por meio dos elementos linguísticos, ou seja, no momento em que o autor do texto, indígena, está mencionando as pessoas, ou *a grande maioria delas*, que são contrárias à demarcação de terras, o nome “índios” vem acompanhado de artigo.

Assim, do ponto de vista do autor do texto, o homem branco enxerga o índio como um ser qualquer, sem importância - é a “voz” do homem branco representada ali na ausência do artigo: não se trata de “O índio”, mas de ‘índio’, um qualquer, sem determinação, visto de forma geral, sem importância. O autor indígena deixa marcado no texto que, a seu ver, o homem branco não valoriza as suas especificidades, a sua história, as suas lutas, às suas crenças, à sua terra, a sua gente. Pode se inferir crítica à falta de empatia do homem branco a questão indígena, uma falta de empatia que se arrasta no decorrer da história e faz vítimas ao tirar-lhes a terra. Diferentemente, o autor, ao falar de sua gente, e, indiretamente, dele mesmo, utiliza artigo definido, há propriedade nisso: é o índio que se coloca na sua história, no seu povo e marca suas origens. Ele define seu povo: ‘Os indígenas’, que para ele não se referem a quaisquer pessoas. A partir da estrutura, da forma como organiza o texto, ele aciona todo um conhecimento implícito. Uma gama de representações pode ser elucidada na ausência e na presença do artigo definido, a partir do momento em que se considera o pano de fundo dessa interação: interlocutores, contexto social e histórico.

Em relação às **Nominalizações**, estas não foram encontradas no texto. Entretanto, há algumas **Expressões Sinônimas ou Quase Sinônimas**: **a)** Em (5) “gente”, o termo genérico faz remissão à (2) “A grande maioria das pessoas que “não são indígenas”. Ao usar a palavra “gente”, no texto, com aspas, o autor cria um aspecto semântico, ou melhor, ativa um implícito, bastante interessante: uma ironia, que pode mostrar ao leitor sua aversão ao homem branco contrário à demarcação de terra. Ao dar novos nuances para o elemento coesivo “gente”, o produtor do texto atua com a linguagem, revela algo de si, anuncia sua opinião sobre o outro - de onde vem essa opinião? De toda uma opressão histórica - o massacre que sofreram e sofrem. De perdas que tiveram e continuam tendo. De lutas incessantes, dores e tristezas do passado e que, agora, ainda são necessárias para defenderem seu espaço.

Considerando aspectos históricos, sociais e culturais, evidencia-se aqui como o produtor age, sociocognitivamente, com o seu mundo e realidade. As aspas abrem espaço para uma ironia que supõe e sugere, inclusive, um questionamento do autor: “É gente quem pensa assim contra o índio?”. Questionamento possível sobretudo quando se pensa na trajetória de opressão vivida pelo seu povo, pensamento associado a um passado de ações violentas. Entende-se que a escolha do elemento referencial não é aleatória, portanto, a análise não deve ser meramente classificatória, de reconhecimento de nomenclatura; **b)** em (3), “reserva” faz remissão à (1) “A demarcação das terras

indígenas”. O termo “reserva” representa proteção. O povo indígena precisa de espaço para preservar sua cultura, sua gente, em um país no qual eles vêm sendo dizimados. A palavra ‘reserva’ carrega uma conotação de proteção, de defesa, mais do que isolamento, é uma necessidade de preservação, por isso o termo. Outras palavras como “lugar” para se referir à ‘demarcação’ não teria o mesmo impacto, o mesmo efeito que a palavra ‘reserva’ nesse contexto, nessa interlocução. São os sujeitos representados na língua, nas suas escolhas, significando-se no texto e significando o texto, agindo uns sobre os outros e atuando no mundo a partir da língua/linguagem.

Com relação aos **Hiperônimos ou Indicadores de Classe**, conforme denomina Koch (2012, p. 51), há “Formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido do lexema e constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico”. No texto, encontraram-se apenas casos que se remetem a partes anteriores (anáfora): **a)** em (8), “assim” retoma toda uma parte anterior “Ainda existe ‘gente’ que pensa que para os indígenas “tudo é de graça”. O lexema “assim” pode levar o leitor a inferir uma indignação do autor do texto, pois se assemelha a outras expressões, que no uso linguístico e, não raras vezes, são usados para indicar não concordância com algo, com expressões como: “Não é desse jeito!”, “Não é dessa forma!”, ele reage afirmando que as pessoas estão erradas, enganadas quanto à realidade dos indígenas.

Para o autor do texto, a visão das pessoas sobre os índios é limitada por considerarem que eles têm uma vida de regalias e reage afirmando que ‘*Nada é fácil na nossa vida precisamos nos esforçar sempre para que possamos alcançar*’. O ‘assim’ é uma reação do autor a um julgamento que considera injusto para seu povo. Essa ideia pode ser defendida, principalmente, quando se observa que, na parte retomada, há a expressão “Pensa”, ou seja, o autor deixa claro seu ponto de vista: o de que a opinião do outro não procede e que isso lhe desagradava; **b)** Em (15), “isto” retoma a opinião do autor do texto apresentada anteriormente: “é a partir da demarcação das terras, que vão dar continuidade dos costumes e principalmente da cultura para que ela seja levada adiante e a sério tanto para os mais velhos, quanto para os jovens e crianças.” O termo remissivo “isto” é seguido de informação que fecha e finaliza a opinião do autor sobre a demarcação, deixando-a destacada “isto *evitará que a cultura seja esquecida.*”

De acordo com a teoria apresentada por Koch (2012), formas remissivas também designam “referentes extralinguísticos”. Isso pode ser percebido no texto, nas expressões (1) “tudo é de graça” e (9) “Nada é fácil na nossa vida”, em que os termos “Tudo” e “Nada”, que além de marcarem uma nítida oposição, uma antítese sobre o modo de entender a vida dos indígenas, não estão especificados linguisticamente no texto. São termos coesivos que direcionam o leitor para fora do texto, para seu conhecimento prévio, o qual possibilitará ao

leitor significar tais termos de acordo com a respectiva situação linguística em relação com seu conhecimento de mundo.

Além disso, em (13) “isto é muito importante”, o “isto” provoca ambiguidade. A princípio, entende-se que o pronome retoma o esforço necessário dos índios, porém, no decorrer da leitura, percebe-se que se refere, na verdade, à demarcação de terras. Segundo Koch (2012), essa é uma ocorrência comum e é o contexto que ajudará a desfazer a ambiguidade. Segundo a autora, isso é comum tanto na referência quanto na remissão. Dependendo da situação, pode haver mais de um referente para uma mesma forma remissiva, é, a partir do contexto, a partir do que se comenta sobre as formas, que o sujeito irá tomar as decisões sobre o que resgatar, ou seja, a que se referir.

No último parágrafo, em (11) “Para os indígenas” e (14) “os mais velhos, quanto para os jovens e crianças”, observa-se que as expressões “os mais velhos”, “os jovens” e “crianças” são hipônimos (subclasse) do hiperônimo “indígenas”. Só é possível perceber isso a partir do contexto, porque tais termos são genéricos, poderiam ser hipônimos do léxico “pessoas”, por exemplo. A escolha deste hiperônimo mostra que a demarcação é importante e necessária, porque irá beneficiar todas as pessoas da tribo, dos mais velhos aos mais jovens, deixando implícita a ideia de preservação da história, da cultura, das raízes na imagem dos mais antigos e de continuidade dessa cultura, dos valores na imagem dos mais novos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações aqui realizadas são bastante breves e as análises não esgotaram o texto, há muitos aspectos que podem ser abordados com base na teoria da LT, assim como em outras teorias. Retomando a problemática apresentada inicialmente, de que, no ensino de língua portuguesa, é renitente o trabalho de gramática com modelos de língua, descrição dos fenômenos linguísticos e procedimento normativos, denotando apego à GT e GN, entende-se que é necessário um ensino de gramática no qual a reflexão deva ser privilegiada. No caso da coesão referencial, uma abordagem que se limita ao reconhecimento de pronomes demonstrativos e a normas de bom uso empobrece o trabalho de língua portuguesa. É necessário um ensino que situe o aluno no ‘emaranhado das relações humanas’, ‘na língua rio’.

Importa fazer o aluno entender que o sujeito, conforme enxerga o seu universo e interage sociocognitivamente com ele, direciona sua linguagem. Nesse sentido, procuramos, através das formas remissivas lexicais e a partir de uma abordagem da LT, mostrar que é necessário relocar o ensino de gramática. Fazendo dele uma ponte para o entendimento da língua relacionada a fatores do homem inserido na história e (inter)agindo com os demais sujeitos e com o mundo por meio da linguagem.

Nesse sentido, retomamos ao objetivo desta pesquisa: “analisar como o ensino de gramática contribui para o entendimento das escolhas lexicais enquanto ação e identifi-

cação, determinação do sujeito”, para assinalar que o autor do texto, por meio da linguagem, ao fazer suas escolhas lexicais, enquanto indígena, realizou ações, como: defendeu seu povo, isso ficou claro ao usar a forma remissiva lexical ‘reserva’, sugerindo o quanto os indígenas precisam de proteção. Também usou o hiperônimo “indígenas”, incluindo idosos e crianças, buscando assim garantias de preservação da história, das raízes, do futuro, da continuidade de seu povo; denunciou a indiferença do homem branco com relação às pessoas de seu grupo ao omitir o artigo definido antes do termo ‘índio’; questionou a humanidade do homem branco ao usar o referente “‘gente’” aspeado, veiculando uma ironia, por este ser contrário à demarcação de terra como também responsável por uma história de crueldade contra os indígenas. Diante disso, o sujeito não apenas pratica ações com a linguagem, a própria linguagem revela quem ele é. Esse sujeito fala de uma posição e sua linguagem releva suas origens e o identifica. Não se refere apenas a um indígena, é também um sujeito comprometido com seu povo.

Assim, é possível entender que o trabalho com a gramática, no ensino de língua portuguesa, não pode se reduzir a terminologias, a regras, a normas, a descrições, a modelos de língua que não consideram o sujeito inserido no mundo, o sujeito social, atuante e com implicações históricas. É necessário trabalhar elementos da língua no ensino de gramática, considerando que, no texto, constroem-se sentidos num processo interativo, no qual importa um pano de fundo social e histórico dos participantes (KOCH, 2006).

Urge uma consciência de ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa que leve o aluno a uma postura reflexiva sobre dados da língua. Um ensino contextualizado. Consideramos, a partir da análise, que o ensino de gramática subsidiado pela LT contribui para isso. A partir da análise lexical, no texto, é possível compreender que as escolhas linguísticas não são aleatórias. A posição social, seu lugar na história, suas experiências, seu interlocutor, levaram-no a escolher um ou outro termo, uma ou outra estrutura.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **O preconceito linguístico: O que é e como se faz**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação & Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais - ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da educação, 1999.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. 2009. Disponível em: <https://url.gratis/KrEPr>. Acesso: 23 de abr. 2021.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORATO, E. M. O Interacionismo no Campo Linguístico. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística – fundamentos epistemológicos** (Orgs.). vol. 3. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.311-351.
- OLIVEIRA, M. R. de. Linguística Textual. In. MATELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de Linguística**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p.193-204.
- PONTES, L. S. **O trabalho com a sintaxe no ensino médio**. Disponível em: <https://url.gratis/MJNwM>. Acesso: 24 de abr. 2021.