

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Juliana Rochetto Costa

As funções dos dêiticos textuais em exercícios de livros didáticos

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2016

Juliana Rochetto Costa

As funções dos dêiticos textuais em exercícios de livros didáticos

Monografia apresentada ao *Curso de Especialização em Língua Portuguesa*, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sueli Cristina Marquesi.

São Paulo

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus pais, meus alicerces.

A William Eduardo Marques, com quem aprendo diariamente.

À professora orientadora Sueli Cristina Marquesi, cujas sugestões e orientações foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Aos professores do curso de Especialização em Língua Portuguesa da PUC-SP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. LINGUÍSTICA TEXTUAL, REFERENCIAÇÃO E DÊIXIS	7
1.1. Linguística Textual	7
1.2. Referenciação	9
1.3. Dêixis	12
2. CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	18
2.1. Unidades de análise	20
2.1.1. Agora	20
2.1.2. Depois	25
2.1.3. Acima; abaixo; no/do exercício anterior	29
2.1.4. Alternativas para organização de conteúdo	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem, em qualquer circunstância, só pode acontecer a partir de uma condição básica: haver o encontro entre alguém que quer aprender e alguém que sabe o que vai ensinar.

TRAVAGLIA, 2013, p. 19.

Sabe-se que o livro didático é o ponto de partida para o trabalho em sala de aula: oferece suporte ao trabalho pedagógico do professor e, geralmente, é o principal material escrito utilizado pelos alunos no processo de aprendizado. Sendo assim, é essencial que as reflexões que busquem assegurar a qualidade desse material sejam constantes.

São muitas as pesquisas que se dedicam à análise da qualidade e oferecem sugestões de melhorias no conteúdo desses livros, mas poucas as que se detêm à linguagem dos textos desses materiais.

Autores, editores, preparadores e revisores de livros didáticos lidam, diariamente, com questões relacionadas a como melhorar a experiência de leitura dos professores e estudantes que utilizam esses materiais, num esforço para que o texto seja o mais didático, organizado e o mais claro possível, com o objetivo de que o aprendizado ocorra de forma efetiva.

Nas palavras de Travaglia (2013), citadas acima, para que o aprendizado ocorra, além de haver aquele que quer aprender, deve haver aquele que *sabe* o que vai ensinar. Nesse sentido, pensando no contexto desta pesquisa, os profissionais que trabalham no processo de criação dos livros com os quais os professores transmitirão conhecimento também devem saber, diante das decisões que tomam no momento da edição, o que estão ensinando e *como* estão ensinando.

Sendo assim, encontramos-nos diante da necessidade de realizar esta pesquisa, que reflete sobre o *como* ensinar; mais especificamente, sobre como ensinar utilizando uma linguagem clara. Para tanto, decidimos analisar a organização das informações em exercícios de livros didáticos por meio de dêiticos textuais, os quais têm, sobretudo, a função de organizar o espaço textual e despertar a atenção do interlocutor para determinadas direções, no próprio cotexto, a fim de que ele construa os sentidos pretendidos pelo locutor. Promovemos, para tal, um estudo em livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental. O tema

foi bem delimitado, pois para abarcar mais recursos seria necessária uma pesquisa mais extensa.

Apesar de não haver unanimidade a respeito da questão, o livro didático pode ser considerado um suporte textual que carrega diversos gêneros, conforme Marcuschi (2008). Sendo assim, para que sejam apresentados diversos gêneros, com a presença de ilustrações, tabelas, esquemas, fotos, todo o conteúdo deve estar bem organizado. Durante a leitura, os interlocutores recebem pistas e orientações sobre como se deve desenvolver a leitura, num processo metalinguístico – o livro vai se explicando, numa “mostração” para que o leitor veja o que deve ser visto, e na ordem em que deve ser visto, com grande auxílio dos dêiticos.

O objetivo desta pesquisa é, então, auxiliar autores, editores, preparadores e revisores no processo de edição dos textos desses materiais, especificamente em relação ao uso dos dêiticos textuais. Para tanto, a compreensão de como são aplicados esses dêiticos e de como eles podem colaborar para a melhor experiência de leitura, tanto de alunos quanto de professores, é algo valioso.

O livro utilizado como *corpus* nesta pesquisa foi **Descobrimo a gramática: 3º ano**, da editora FTD. A partir de uma análise inicial desse material, e com base nas funções que desempenham os dêiticos textuais, especificamente os pronomes adverbiais de circunstância – como “agora”, “depois”, “acima” e “abaixo” – e alguns nomes em função adjetiva com valor de demonstração – como “no/do exercício anterior” –, conforme Cavalcante (2000) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), foram selecionadas as perguntas que norteiam nossa análise. São elas:

- Quais são os dêiticos textuais adverbiais circunstanciais e nomes em função adjetiva com valor de demonstração mais frequentes no *corpus* selecionado?
- Em quais contextos mais aparecem e que funções exercem nesses contextos?
- Há usos inadequados ou ausências de uso de dêiticos textuais?

Para realizar esta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, foi feito um estudo teórico sobre Linguística Textual, conforme Koch (2009), sobre referenciação, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), e sobre dêixis textual, conforme Cavalcante (2000) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Depois, com base na teoria estudada, foram determinadas as categorias de análise que orientaram a análise do *corpus* escolhido. Em seguida, o *corpus* foi analisado, os

dados foram quantificados e as funções dos dêiticos textuais em cada contexto em que aparecem puderam ser descritas e discutidas.

Esta monografia organiza-se em dois capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências. No primeiro capítulo, discutimos a fundamentação teórica; no segundo, apresentamos a constituição do *corpus*, indicamos as categorias de análise, realizamos a análise do *corpus* e discutimos os resultados das análises realizadas, oferecendo ainda algumas sugestões de organização de conteúdo, diante de usos inadequados.

1. LINGUÍSTICA TEXTUAL, REFERENCIAÇÃO E DÊIXIS

Este capítulo situa o embasamento teórico desta pesquisa. Apresentamos, inicialmente, com base em Koch (2009), um panorama da trajetória da Linguística Textual, detalhando seus três momentos. Em seguida, discutimos o processo de referenciação, de acordo com Koch (2009) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e, especificamente, os dêiticos textuais, de acordo com Cavalcante (2000) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

1.1. Linguística Textual

Nesta pesquisa, abordamos os diferentes momentos da Linguística Textual para explicitar o contexto em que emergiram os estudos relacionados aos processos de referenciação e aos dêiticos textuais.

A Linguística Textual, de acordo com Koch (2009), é o ramo da Linguística que surgiu na segunda metade da década de 1960 e tem como objeto de estudo o texto. Em seu percurso evolutivo, sucederam-se diferentes momentos, evidenciando formas diferentes de olhar para esse objeto.

Segundo Koch (2009), do início até a primeira metade da década de 1970, a maior parte dos estudos em Linguística Textual tinha como base a análise transfrástica. O texto era visto como um somatório de frases; era considerado a partir da frase, sem que o contexto fosse levado em consideração. Sendo assim, estudavam-se os mecanismos que possibilitavam dar a duas ou mais sequências o nome de texto, concentrando-se, sobretudo, nos recursos de coesão textual.

Ainda nesse primeiro momento, conforme Koch (2009), por influência dos linguistas gerativistas, começaram a surgir, em analogia às gramáticas da frase, propostas de gramáticas textuais. Essas gramáticas teriam como função estabelecer quais princípios fazem com que um texto seja considerado um texto, como se dá essa textualidade, quais são os fatores que geram coerência, quais as formas de diferenciar espécies de textos. Uma nova visão do texto começa a tomar corpo, já que foi deixada de lado a visão que partia da frase para o texto, substituída pela visão de que é da unidade mais alta na hierarquia, o texto, que se deve chegar às menores.

Segundo Koch (2009), as gramáticas textuais, que constituíram o segundo momento da Linguística Textual, de que participaram autores como Teun van Dijk, um dos precursores

da Linguística Textual, buscavam dar conta das estruturas linguísticas de enunciados completos e analisar, mais do que as propriedades das sentenças, as relações semânticas existentes entre elas. Mas ainda consideravam apenas a coerência sintático-semântica e não davam conta de explicar alguns fenômenos, como a referenciação, aspecto que viria a ser tratado no terceiro momento da Linguística Textual e que é abordado neste trabalho.

Na segunda metade da década de 1970 e início da década de 1980, conforme Koch (2009), houve a introdução de uma perspectiva pragmática na Linguística Textual – a chamada “virada pragmática”, que também teve como um de seus precursores van Dijk. Os conceitos de coesão e coerência começaram a ser ampliados – passou-se a considerar que a coerência, por exemplo, “se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.” (KOCH, 2009, p. XIII). Assim, começou-se a considerar que não há coerência sem levar em conta a interação.

Nesse momento, os textos deixaram de ser vistos como produtos acabados e passaram a ser considerados instrumentos de realizações de intenções comunicativas dos falantes, formas de ação verbal. Assim:

A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade [...] ou seja, o ouvinte não se limita a ‘entender’ o texto, no sentido de ‘captar’ apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o ‘para quê’ do texto. (KOCH, 2009, p. 15).

Ainda conforme Koch (2009), na década de 1980 e início da década de 1990, intensificou-se o interesse pela análise cognitiva do texto, o qual passou a ser considerado resultado de processos mentais. Nessa nova abordagem, considerava-se que os conhecimentos acumulados na memória dos parceiros na comunicação (relacionados às práticas do meio sociocultural em que vivem ou às estratégias de interação, por exemplo) são ativados para que essa comunicação aconteça. Assim, eles já trazem para a situação de comunicação expectativas e resgatam conhecimentos adquiridos anteriormente, tanto na elaboração quanto na compreensão dos textos. A apreensão dos textos depende, então, não somente das características dos textos, mas também das características dos falantes e de seus conhecimentos, os quais permitem, por exemplo, que se façam inferências no momento da leitura, ou seja, que o falante mobilize esses conhecimentos para gerar informação semântica nova a partir da oferecida pelo texto.

[...] as estratégias cognitivas são *estratégias de uso* do conhecimento [...] E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2009, p. 26).

No momento da produção, o locutor já prevê inferências que supõe que serão preenchidas pelo interlocutor, com base nos conhecimentos que já tem. As unidades de sentido ativadas pelo texto se conectam a elementos presentes na memória do leitor, que podem ser variados. É nesse sentido que é possível que leitores diferentes tenham interpretações diferentes do mesmo texto. “Os textos só se tornam coerentes para o leitor/ouvinte por meio de inferênciação.” (KOCH, 2009, p. 27).

Numa perspectiva sociocognitivo-interacionista:

na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. (KOCH, 2009, p. 31).

Segundo Koch (2009), a produção de sentidos ocorre não somente com base na forma como os elementos linguísticos estão organizados na superfície do texto, mas também na forma como os saberes dos indivíduos são, além de ativados, reconstruídos, assim como também os próprios sujeitos se reconstróem na interação.

Esse foco na visão sociointeracional de linguagem, para a qual o texto é o próprio lugar da interação, alimentou diversos estudos, como o da referenciação. Estudar os processos referenciais é importante para que entendamos como se dá a dêixis, que é analisada no livro didático selecionado nesta pesquisa.

1.2. Referenciação

Para compreender os processos de referenciação, deve-se entender que a função da linguagem é possibilitar o acesso a uma determinada realidade, e a realidade, em si, não é estável; os objetos do mundo são sempre interpretados. Sendo assim, esses objetos não são representados nos textos de forma estanque, padronizada e imutável, mas sim de múltiplas formas, dependendo de cada situação de interação, dos interlocutores e de suas intenções, todos variáveis. Portanto, a todo momento, estamos reelaborando os objetos do mundo e seus respectivos referentes, o que torna a construção referencial em um texto totalmente dinâmica. A função da referenciação é propor versões para a realidade (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

A concepção de texto envolvida nos processos de referenciação, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), é a de que o texto é um espaço em que são construídos sentidos para a realidade, e esses sentidos são construídos como em uma negociação, em que as ações de quem produz e as de quem compreende o texto, juntas, estabelecem uma coerência.

Nessa visão, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), os textos não são apenas depósitos de conteúdos prontos. Sendo assim, produzir e compreender um texto é não somente expor ou absorver conteúdos, pois os conteúdos são construídos à medida que agimos sobre eles. Isso explica o fato de que um texto pode gerar sentidos variados, dependendo da situação de interlocução.

É válido observar que estudar o processo de referenciação é importante para incentivar um novo olhar sobre a coesão em um texto. Não se trata somente de sistematizar a organização do fluxo de informação, de verificar como se dá a recuperação de um referente citado, mas também de analisar a construção da argumentação que se desenvolve por meio da intenção do locutor, o que passa a fazer parte da coerência.

Os estudos sobre a referenciação surgiram como uma proposta teórica que trata da construção dos referentes em um texto. Tal construção é realizada pelo locutor, que faz os arranjos necessários a fim de que seu texto seja considerado um texto coerente pelos interlocutores, os quais, por sua vez, confrontam o conteúdo obtido com outros adquiridos anteriormente e com sua visão de mundo, concordando ou não com esse novo conteúdo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Ao definir o conceito de referenciação, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 41) o fazem da seguinte forma: “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação.”. Para Koch (201, p. 95), esses objetos de discurso “são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual”.

Para compreender a referenciação, é necessário entender dois conceitos: o de “referente” e de “expressão referencial”. Chama-se de *referente* “a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27) e de *expressão referencial* “uma estrutura linguística utilizada

para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no *cotexto*), a representação de um referente.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28).

Vale ressaltar que, segundo Koch (2015, p. 129):

[...] a função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Processos referenciais

Partindo do conceito geral de referenciação, discutimos a seguir, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), os processos referenciais, os quais colaboram para a construção da coesão e coerência textual e discursiva. Entre os processos referenciais citados por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), encontram-se a introdução referencial, a anáfora e a dêixis, esta última tratada com maior detalhamento por ser foco da análise deste trabalho.

A *introdução referencial* se dá quando, durante o processo de compreensão, um referente aparece no texto por meio de uma expressão referencial ainda não mencionada no texto. Por meio dela, constrói-se pela primeira vez um referente na mente do interlocutor. Essa expressão referencial poderá sustentar retomadas futuras (anafóricas) desse mesmo referente no decorrer do texto.

Ressalte-se que a introdução referencial aponta não somente para a aparição de referentes, mas também para um posicionamento discursivo que será realizado ao longo de um texto.

A *anáfora* é um recurso que, por meio de retomada de referentes (quase sempre por meio de expressões referenciais), promove a progressão referencial. Essa retomada pode se dar por meio de pronomes substantivos, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, ou sintagmas adverbiais.

A anáfora pode ser direta (correferencial) — retoma um mesmo referente, o qual pode passar por recategorizações, tanto pelo locutor como pelo interlocutor — ou indireta (não correferencial) — não retoma o mesmo referente (objeto de discurso), e sim remete a outros referentes expressos no cotexto; não tem correferência com nenhuma entidade anteriormente apresentada. As informações que apoiam as anáforas indiretas são chamadas de âncoras.

É precisamente isto que identifica as anáforas indiretas: um referente explicitado pela primeira vez no cotexto, mas apresentado ao coenunciador como se lhe fosse conhecido, porque outros elementos do contexto favorecem essa identificação. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 76).

A anáfora pode ainda ser encapsuladora, a qual é uma estratégia para realizar um resumo textual – resume trechos do contexto por meio de uma expressão nova, introduzida pela primeira vez. Pode encapsular algo que foi ou que será dito em seguida no texto. Os pronomes “isso” e “isto” podem atuar como encapsuladores, por exemplo.

A *dêixis* é um fenômeno referencial que ocorrerá quando “uma expressão referencial remeter aos participantes da comunicação (locutor e interlocutor), ao tempo ou ao local em que se encontram”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 56).

A seguir, tratamos da questão da *dêixis* de forma mais detalhada, conforme o que afirma Cavalcante (2000) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a fim de embasar a análise das ocorrências de dêiticos textuais em um livro didático.

1.3. Dêixis

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), os dêiticos exercem a função de chamar a atenção do interlocutor e criam um vínculo entre o contexto e a situação de comunicação em que se encontram seus participantes. Para saber se uma expressão é um dêitico, é necessário que se tenha conhecimento sobre a situação de comunicação, por meio de coordenadas oferecidas pelo locutor – sobre quem provavelmente é o locutor (quem fala), quem é o interlocutor (para quem fala), qual o tempo e o espaço (de onde e quando fala).

A seguir, são apresentados os tipos de *dêixis*, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

Dêixis pessoal

As formas mais reconhecidas como dêiticos de pessoa são os pronomes pessoais, principalmente o de primeira e o de segunda pessoa, que estabelecem o *eu* e o *tu-você* no ato de comunicação (o que vale também para os possessivos a eles relacionados e formas nominais usadas com essa mesma finalidade).

Deve-se ressaltar que, para que uma referência dêitica seja perfeitamente entendida, é necessário sempre o conhecimento da situação de interlocução. Sendo assim, a depender da situação, o *eu* e o *tu-você* podem variar.

Dêixis social

Assim como a dêixis pessoal, a dêixis social também remete aos interlocutores na situação de comunicação, mas evidencia os relacionamentos sociais dos participantes da comunicação, de forma que isso determina se o que é dito é feito de forma mais ou menos formal, mais ou menos polida. Assim, “você”, “o senhor”, “sogra”, por exemplo, serão usados em diferentes situações, que exigem normas de conduta diferentes, as quais orientam qual o melhor uso, a fim de que seja preservada a face do locutor ou interlocutor.

Dêixis espacial

Os dêiticos espaciais apontam para um lugar que está situado em relação àquele que fala, como advérbios “aqui”, “esse” e “este”, que tomam como referência o falante. Assim, não é toda expressão que indica lugar que é chamada de dêitico espacial; é somente aquela que exige ter o falante como ponto de origem para se identificar o referente.

Dêixis temporal

Para se reconhecer um dêitico temporal também é importante, como na dêixis espacial, ter o falante como ponto de origem para identificar o referente. Assim, um dêitico temporal estabelece um tempo que toma como referência o “eu” falante, ou seja, o locutor, no momento da comunicação. Em alguns casos, é necessário saber a data de publicação do texto para se identificar o referente do dêitico temporal, como nos casos dos dêiticos “agora”, “ontem”, “neste domingo” etc.

Dêixis de memória

Esse tipo de processo referencial é chamado de “*dêixis de memória*” justamente porque incita o interlocutor a buscar em sua memória o objeto referido (em conhecimentos compartilhados pelos participantes da comunicação), porque o referente é tão evidente para o enunciador que é como se já tivesse sido citado anteriormente no contexto. Pode-se ter um exemplo disso em uma afirmação que comece como “Aquele dia em que você acorda e não está com vontade de trabalhar...” (nesse caso, “aquele” remete a uma situação conhecida dos participantes da comunicação).

Dêixis textual

A dêixis textual refere-se ao antes, ao depois, ao acima e ao abaixo situados *no cotexto*. Assim, esses elementos são determinados linearmente, conforme o locutor vai fazendo uso de enunciados no espaço e no tempo do cotexto. Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 94):

[...] qualquer ponto no cotexto pode ser considerado como ocorrendo antes, durante ou depois do último momento em que o falante enunciou alguma coisa. Expressões típicas desse fenômeno são: “como mostramos no exemplo anterior”, “a seguir”, “na ilustração abaixo”, dentre tantas outras, tomadas diretamente da semântica de espaço/tempo: acima, aqui, agora etc.

Ainda conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), pode-se dizer que há uma “metaforização do espaço/tempo da situação comunicativa”. Um “a seguir”, por exemplo, pode se referir “ao próprio local do texto produzido pelo locutor e tem como ponto de referência o último enunciado do falante e a arrumação vertical do texto, por isso tem um traço dêitico.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 94).

Destaca-se, então, a característica do dêitico textual de chamar a atenção do interlocutor, a fim de nortear o seu olhar para os elementos que se quer apontar, para lugares do próprio contexto.

Cavalcante (2000, p. 55) define a dêixis textual como aquela que “tem como marco o lugar ou o momento do próprio texto onde a expressão dêitica é utilizada”, exercendo uma função metalinguística, o que a diferencia dos dêiticos em geral, os quais estabelecem como ponto zero da enunciação o enunciador, levando em consideração o relacionamento que estabelecem com o sujeito do discurso.

Além disso, a autora afirma que os dêiticos textuais são responsáveis pela organização do espaço textual e, por isso, ajudam na orientação do leitor, na focalização do leitor dentro do espaço dêitico, que é o texto, por isso cumprem uma “função organizadora no discurso, assim como podem, igualmente, dar pistas ao interlocutor de como ele deve ‘digerir e armazenar a informação apresentada’.” (CAVALCANTE, 2000, p. 95).

São exemplos de dêiticos textuais pronomes adverbiais circunstanciais, como “acima”, “abaixo”, “antes”, “agora”, em casos em que esses pronomes “assinalam, **sem ambiguidades**, a localização do referente”. (CAVALCANTE, 2000, p. 131).

Um dêitico textual refere-se “não a um nome, nem a algo que o substitua, mas a uma **posição** anterior à última formulação do falante” (CAVALCANTE, 2000, p. 131) ou pode remeter ao próprio momento da enunciação e ao momento que virá logo depois, como no caso da presença do pronome adverbial circunstancial “agora”. Vê-se, então, como a dêixis textual, nesses casos citados, distingue-se da dêixis de tempo, pois esta última, estando no quadro da dêixis em geral, pressuporia o referencial do sujeito do discurso.

Sobre essa questão da separação entre a dêixis de tempo e a dêixis textual, cabe ressaltar, conforme Cavalcante (2000), que referentes como “antes” e “agora”, quando se tratam de dêiticos textuais, também são estabelecidos a partir das coordenadas de tempo, mas tomam como ponto zero não o enunciador, e sim a enunciação. Nesse caso, o que se encontra “antes” e “depois” está distante do ponto zero da enunciação e o que se encontra “agora” está perto dele. Dessa forma, vê-se que também é considerada a noção de lugar, mesmo que não o real. Há, então, uma “representação do tempo linear do texto em seu aspecto tipográfico” e esses dêiticos “apontam para um local, se não no ambiente real em que transcorre a enunciação, pelo menos numa dimensão metaforizada deste espaço: ou dentro do próprio texto, ou dentro da memória comum.” (CAVALCANTE, 2000, p. 47).

Para Cavalcante (2000, p. 134), “a demarcação de espaços físicos no texto é, de fato, uma função desempenhada especialmente por dêiticos textuais, e encontra nos adverbiais circunstanciais sua forma preferencial de realização”. Os falantes, segundo a autora, utilizam esses adverbiais quando o que se chama de “endereço” do referente no texto é de grande importância para o discurso, o que pode evitar ambiguidades, inclusive, por orientar o olhar do leitor para um ponto exato do texto.

Cavalcante (2000) aponta que no grupo dos dêiticos textuais há não somente pronomes adverbiais circunstanciais, mas também nomes em função adjetiva, com valor de demonstração, como “a partir da próxima unidade”, “nas passagens seguintes”, “o seguinte quadro”, entre outros, que “também apontam para lugares específicos no texto” (CAVALCANTE, 2000, p. 131), e um tipo menos recorrente de dêitico textual, que são as formas substantivas ou adjetivas de valor numeral.

A autora insere os dêiticos textuais, junto com os anafóricos físico-textuais (sobre os quais não nos deteremos neste trabalho), na categoria do que chama de “expressões indiciais motivadas pelo espaço físico do texto”, que são expressões que apontam para pontos

específicos do texto, geralmente manifestas em formas estereotipadas e de alto poder preditivo. Os dêiticos textuais:

Constituem os casos mais característicos de motivação físico-textual, porque exercem uma função de organizar segmentos do discurso. Guiam a atenção do destinatário para localizações concebidas a partir de um ponto de vista horizontal ou vertical da disposição dos elementos no texto [...]

Sua forma de manifestação mais frequente são os sintagmas nominais contendo nomes adjetivos ou substantivos de valor demonstrativo, como *o seguinte*, *o X seguinte* etc. Tais expressões, assim como certos usos de *este, a(s)*, marcam um processo remissivo muito peculiar a este caso: a indicação catafórica.

Com muita frequência, são codificados também por pronomes adverbiais circunstanciais, como *agora*, *acima*, *abaixo*, *aqui*, *áí*, *antes* etc. [...] (CAVALCANTE, 2000, p. 143-144).

Neste trabalho, conforme já explicitado, temos como foco o tratamento dos pronomes adverbiais circunstanciais e alguns nomes em função adjetiva com valor de demonstração para analisar a ocorrência de dêiticos textuais no livro didático selecionado, porque têm a função de realizar localizações dentro do texto, dirigindo os “*flashes*’ de atenção do destinatário para o lugar do texto onde a fonte foi mencionada”, conforme aponta Cavalcante (2000, p. 193).

Cabe esclarecer que Cavalcante (2000) nomeia os dêiticos circunstanciais como *pronomes adverbiais de circunstância*, pois, uma vez que adota o ponto de vista de que nome, pronome e verbo são *classes* (abordados pela morfologia) e substantivo, adjetivo e advérbio são *funções* (abordados pela sintaxe), caracteriza os dêiticos por sua classe (neste caso, pronome), por sua função sintática (de advérbio) e por seu valor semântico (circunstancial). No grupo dos circunstanciais, então, encontram-se os pronomes adverbiais que indicam tempo e espaço, sejam os da situação real ou, no caso dos dêiticos textuais, os do texto (como “*agora*”, “*acima*”, “*abaixo*”, “*aqui*”, “*antes*” etc.).

Segundo Cavalcante (2000), alguns advérbios circunstanciais, por conta de seus traços semânticos de tempo e lugar, permitem somente um uso catafórico, pois direcionam para um ponto posterior no discurso, como “*abaixo*”, “*aqui*” e “*agora*”:

O que separa os pares *antes/depois* e *acima/abaixo* é só uma questão de perspectiva, de ângulo pelo qual o falante dispõe mentalmente os espaços textuais: de um ponto de vista horizontal, ou de um prisma vertical.

Quando ao locativo *aqui* e ao temporal *agora*, que, por definição, deveriam assinalar o ponto zero do falante, podem apresentar um emprego nitidamente prospectivo no discurso [...] (CAVALCANTE, 2000, p. 183).

Diante desse estudo teórico, passamos, no capítulo seguinte, à análise do *corpus*, com o objetivo de constatar quais funções os dêiticos textuais que são pronomes adverbiais circunstanciais e nomes em função adjetiva com valor de demonstração exercem nos enunciados de um livro didático, nos diferentes contextos em que aparecem.

2. CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Com o objetivo de analisar como os dêiticos textuais são utilizados nos exercícios de um livro didático, foi escolhido como *corpus* de análise desta pesquisa o livro **Descobrimo a Gramática: 3º ano** – Livro do Aluno, de Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Geonice Valério (São Paulo: FTD, 2012). Esse livro foi escolhido como *corpus* primeiramente por ser um livro de Língua Portuguesa. Apesar de o objetivo ser analisar um aspecto da linguagem utilizada na obra, e não o conteúdo, pressupomos que tanto os autores quanto os profissionais envolvidos na edição de um livro de Língua Portuguesa, todos especialistas na área, tenham grande zelo e realizem escolhas muito bem pensadas sobre a linguagem a ser utilizada. Além disso, o fato de ser consumível e apresentar grande quantidade de dêiticos textuais nos exercícios foi determinante para a escolha desse livro.

Descobrimo a Gramática é uma obra de 254 páginas, composta sobretudo de exercícios e boxes informativos. Por ser consumível, apresenta linhas para resposta, caça-palavras, quadros para assinalar resposta correta, espaço para desenhar e responder aos exercícios, entre outros. Há também muitas ilustrações e textos citados. Organiza-se em 27 capítulos, cada um com um tema, como “Alfabeto”, “Ordem alfabética”, “Vogais – consoantes”, “Encontro vocálico”, “Encontro consonantal” etc. A apresentação dos conteúdos gramaticais é feita por meio dos próprios exercícios e quadros temáticos relacionados a eles. Cada um dos 27 capítulos apresenta, em média, 18 exercícios.

Todos os exercícios do livro foram lidos e foi feito um levantamento dos dêiticos textuais mais recorrentes, que foram: “agora” e “depois” – dêiticos textuais tomados da semântica de tempo – e “acima”, “abaixo” e “no/do exercício anterior” – dêiticos textuais tomados da semântica de espaço.

Com base na regularidade que apresentam em suas aplicações, identificamos os contextos em que tais dêiticos mais aparecem nos exercícios:

- Agora:
 - Antecede o último comando do exercício
 - Antecede o primeiro comando do exercício
 - Antecede um comando intermediário do exercício

- Depois:
 - Antecede o último comando do exercício
 - Antecede um comando intermediário do exercício

Os dêiticos textuais tomados da semântica de tempo, citados anteriormente, foram primeiramente separados pelo contexto em que ocorrem e depois pela função que exercem em cada contexto. Já os tomados da semântica de espaço, cujo contexto de aparição nos exercícios não é regular, foram analisados somente de acordo com a função que exercem:

- Acima; abaixo; no/do exercício anterior:
 - São indispensáveis (desfazem/evitam ambiguidade)
 - São dispensáveis (apenas ressaltam a localização de um referente)

O objetivo, com essa classificação, é exemplificar, com base em Cavalcante (2000), como os dêiticos textuais, especificamente os adverbiais circunstanciais (como “agora”, “depois”, “acima” e “abaixo”) e os nomes em função adjetiva com valor de demonstração (como “no/do exercício anterior”) exercem suas funções nos textos. Observando-os em diferentes contextos, conseguimos perceber como organizam as informações dentro dos exercícios.

Foram analisadas, no total, 188 ocorrências dos tipos de dêiticos textuais selecionados, sendo que há casos em que, num mesmo exercício do livro, há mais de uma ocorrência. A distribuição dos dêiticos textuais selecionados e a função que estes exercem em cada contexto em que aparecem foram representadas pelas tabelas que quantificam os dados, presentes, a seguir, nas discussões sobre cada unidade de análise.

Além disso, na discussão de cada unidade de análise, foram inseridos exemplos de exercícios do *corpus* que representam a função dessas unidades, a título de ilustração. A numeração dos exemplos segue a ordem em que são apresentados nesta pesquisa, não representando a ordem em que aparecem no *corpus*. As informações entre parênteses, ao final de cada exemplo, indicam o número do exercício e a página do *corpus* em que ele aparece; já as informações entre colchetes e em itálico descrevem itens que não puderam ser reproduzidos exatamente conforme o livro didático, mas que não interferem no entendimento do conteúdo. Além disso, foram feitas algumas adaptações em relação à obra original na

forma de representar esquemas, linhas para resposta, conteúdos dispostos em colunas e quadros, entre outros, e não foram citadas as imagens meramente ilustrativas que acompanham os exercícios.

No decorrer desta análise, nomeamos como “enunciado geral” o enunciado que aparece antes das alternativas do exercício (nos casos em que há alternativas); como “alternativas”, os subitens do exercício, como “a)”, “b)”, “c)”, marcador etc.; e, como “exercício”, o exercício completo, que inclui o enunciado geral e as alternativas, e que se inicia por um número.

2.1. Unidades de análise

2.1.1. Agora

No *corpus* analisado, as ocorrências de “agora” como dêitico adverbial circunstancial distribuem-se da seguinte forma:

	Agora
Antecede o último comando do exercício	70
Antecede o primeiro comando do exercício	18
Antecede um comando intermediário do exercício	17
Total	105

2.1.1.1. Antecede o último comando do exercício

Nos casos em que “agora” antecede o último comando do exercício, esse circunstancial exerce um papel prospectivo, conforme Cavalcante (2000). De forma preditiva, antecipa ao aluno que, naquele momento da leitura, será apresentado um novo comando, depois de outros que já realizou.

Em quase todas as ocorrências de “agora” nesse contexto (há apenas 3 exceções), o último comando indica ao aluno que deve realizar uma ação na folha do livro, no suporte físico do texto; são comandos como “escreva”, “ligue”, “sublinhe”, “assinale”, “preencha”, “complete”, “copie”, “circule” etc., que aparecem depois de comandos anteriores que pedem ou não ao aluno que realize ação na folha. Assim, o locutor é chamado para uma interação

mais efetiva com o espaço físico que serve de suporte ao texto que está lendo. Relembramos, com isso, o foco na visão sociointeracional de linguagem, para a qual o texto é o próprio lugar da interação, defendido por Koch (2009). Ver exemplo 1, a seguir:

Exemplo 1:

2. Leia e divirta-se.

Menino prodígio

O pai todo orgulhoso de seu filho fala para os amigos:

— O meu filho conhece todas as letras do alfabeto. Filho, diga qual é a primeira letra.

— É a letra **A**.

— Viram? Esse menino é um gênio. Agora, fale o que vem depois da letra **A**.

— Depois do **A** vêm as outras...

Ângela Finzetto. **Meu primeiro livro de piadas**. Blumenau: Todolivro.

- Agora escreva o alfabeto e circule a letra que vem depois da letra **a**.

[tabela de duas colunas com os títulos “alfabeto maiúsculo” e “alfabeto minúsculo” em cada uma das colunas e linhas para o aluno preencher] (Página 9, exercício 2)

Além de antecipar um comando novo, “agora” nesse contexto também exerce um papel conclusivo, uma vez que antecede o último comando de uma sequência de outros comandos. Aparece tanto em exercícios que têm a estrutura “Leia... **agora** escreva”; “Observe... **agora** circule...” (em que o comando para realização na folha se dá somente depois do “agora”) ou com a estrutura “Escreva.... **agora** complete”; “Assinale... **agora** copie” (em que há comandos anteriores de ação na folha). Seja em qualquer um desses contextos, sempre antecede um comando que conclui uma sequência didática. Uma vez que o aluno já **leu**, por exemplo, um texto presente no exercício e **observou** algum aspecto importante, **agora** deve concluir o exercício realizando uma atividade que deve ser registrada na folha. É como se o “agora” determinasse ao aluno: “Agora que você já realizou todas as atividades indicadas, conclua realizando esta última” (ver exemplos 2 e 3).

Exemplo 2:

6. Este é o time de futebol de salão da escola. Leia os nomes dos alunos participantes.

[ilustrações de seis camisetas, cada uma com o nome de um aluno e um círculo em branco para o aluno preencher]

a) Como a primeira letra é igual, escreva a segunda letra e numere os nomes na ordem do alfabeto.

[seis pares de quadrados vazados para o aluno preencher]

b) Numere as camisas, observando a ordem alfabética e descubra o nome do goleiro — ele veste a camisa número 1.

[linha para o aluno escrever]

c) Agora escreva em ordem alfabética os nomes de todos os alunos do time.

[linhas para o aluno escrever] (Página 21, exercício 6)

Exemplo 3:

1. Leia.

Hoje vou andaaar
 bastante por aiií...
 até anoiteceeer
 no meu curraaal
 [...]
 Vou fechar os ooolhos
 fazer biiico na boocaa
 vou soltar um beeeijo
 na caaara do touuuro.

Fernando Paixão. **Poesia a gente inventa**. São Paulo: Ática, 1996.

a) Circule as letras que se repetem e escreva-as. Veja o exemplo.

[quadros com palavras do poema e quadros vazados para o aluno preencher]

b) Agora escreva essas mesmas letras, sem repeti-las, na ordem em que aparecem no alfabeto.

VOGAIS									
Letras maiúsculas					Letras minúsculas				

(Página 26, exercício 1)

2.1.1.2. Antecede o primeiro comando do exercício

Os exercícios do livro são separados numericamente, sendo que alguns apresentam subitens (alternativas), outros não. Geralmente, de um exercício para outro, além da mudança do número, há uma quebra de continuidade – primeiro se apresenta uma atividade (ou uma sequência de atividades) e depois se inicia outra. Mas, em alguns casos, a presença do “agora” no início do exercício marca um vínculo existente entre esse exercício e o anterior (ou

anteriores), não havendo essa quebra de continuidade; nesse caso, fica evidente que há uma há uma sequência didática que se iniciou no exercício anterior e que se mantém no seguinte. Percebe-se que a criação de um novo exercício foi uma opção do autor ou do editor, em vez de simplesmente estender o exercício com uma alternativa ou item. Se não houvesse a presença desse “agora” no início do novo exercício, o leitor presumiria que esse exercício novo está dissociado do anterior, exceto nos casos em que aparece um outro dêitico no enunciado indicando essa continuidade, como “no exercício anterior”, “no exercício acima”, entre outros.

Sucintamente, nos casos em que “agora” introduz o primeiro comando do exercício, no início do enunciado geral e logo depois do número sequencial do exercício, é porque está dando continuidade ao que foi trabalhado no exercício anterior.

Nessa situação, esse dêitico adverbial exerce a mesma função que apresenta quando aparece antes do último comando do exercício, num movimento prospectivo, mas, apesar de Cavalcante (2000) afirmar que “certos advérbios circunstanciais, por seus traços semânticos de tempo e de lugar, só permitem um uso catafórico, uma vez que conduzem a um ponto posterior na ordenação do discurso [como] *abaixo, aqui e agora*” (CAVALCANTE, 2000, p. 182-183), nesse caso, “agora” exerce também um papel **retrospectivo** (aponta para trás), recuperando um referente no discurso. Ver exercício 2, no exemplo 4, a seguir, em que “agora” ressalta que, apesar de ter sido iniciado um novo exercício, ele ainda está ligado ao anterior, pois as palavras com “r” e “rr” que devem ser escritas nas linhas indicadas no exercício 2 são palavras presentes no exercício 1, não palavras aleatórias.

Exemplo 4:

1. Leia rápido.

A RATA ROEU A ROLHA DA GARRAFA DA RAINHA.

Ciça. **O livro do trava-língua.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. @ Ciça Alves Pinto. Publicado mediante autorização da autora.

a) Leia em voz alta todas as palavras destacadas no trava-língua.

b) A letra **r** inicial e as letras **rr** têm:

- () o mesmo som.
- () sons diferentes.
- () a mesma escrita.
- () escrita diferente.

2. Agora escreva as palavras com **r** e **rr**.

r _____

rr _____ (Página 86, exercícios 1 e 2)

Conforme Cavalcante (2000), os dêiticos ajudam na focalização do leitor dentro do espaço dêitico, que é o texto, por isso cumprem uma “função organizadora no discurso, assim como podem, igualmente, dar pistas ao interlocutor de como ele deve ‘digerir e armazenar a informação apresentada.’” (CAVALCANTE, 2000, p. 95). Isso fica evidente nos casos apresentados anteriormente, pois, quando o enunciado informa ao aluno “agora faça x...”, organiza o conhecimento que está sendo construído com a realização dos exercícios, enfatizando a ordem em que as informações devem ser registradas ou, nas palavras de Cavalcante, “digeridas”.

2.1.1.3. Antecede um comando intermediário do exercício

Os casos em que “agora” não aparece nem antes do primeiro nem do último comando, mas antes de comandos intermediários, são exceções. Nesses contextos, exerce as mesmas funções dos demais casos (prospectivo, conclusivo da sequência didática etc.) e, quando antecede o penúltimo comando, o último geralmente é “**Veja** o(s) exemplo(s)...”. Ver exemplo 5:

Exemplo 5:

5. Leia e pinte apenas os espaços da figura com palavras escritas com **r** (som fraco).

[quadro com figura em preto e branco, com espaços vazados nos quais há palavras que devem ser pintadas para formar uma figura]

a) Descubra a figura que se formou e complete a frase.

Eu sou um _____.

b) Agora escreva 5 palavras do quadro nas colunas adequadas. Veja os exemplos.

r (som fraco)	r (inicial)	rr
pássaro	relógio	terreno

(Página 114, exercício 5)

2.1.1.4. Considerações sobre o dêitico “agora”

Analisando os três contextos e as funções que o dêitico “agora” realiza em cada um deles, percebeu-se que, no geral, ele *ênfatiza* a ordem que as informações devem ser registradas, como apontado anteriormente, mas não é, na maioria dos casos, *obrigatório* para o entendimento. Exceto pelo fato de que, quando aparece no início do exercício (e não há outro dêitico que faça *link* com o exercício anterior), mostra-se *indispensável*, quando aparece antes do último comando ou de comandos intermediários mostra-se *dispensável*, tanto que há casos em que não aparece e isso não causa prejuízos para o entendimento.

Fica claro que o “agora”, no geral, não desfaz ambiguidade e trabalha somente para ressaltar a ordem da sequência didática, o que já ocorre naturalmente por conta da numeração dos exercícios e das alternativas dentro dos exercícios, além da organização dos conteúdos na página, que apresentam uma sequência que deve ser seguida.

2.1.2. Depois

As ocorrências de “depois” como dêitico adverbial circunstancial distribuem-se da seguinte forma:

	Depois
Antecede o último comando do exercício	34
Antecede um comando intermediário do exercício	16
Total	50

2.1.2.1. Antecede o último comando do exercício

Percebe-se que o circunstancial “depois” geralmente antecede o último comando do exercício. De 50 casos em que aparece, 34 são antes do último e, diferentemente do “agora”, nunca aparece antes do primeiro comando, no começo do exercício.

Lembrando que Cavalcante (2000) informa que referentes, quando se tratam de dêiticos textuais, tomam como ponto zero a enunciação, e que o que se encontra “antes” e “depois” está distante do ponto zero da enunciação e o que se encontra “agora” está perto

dele, identificamos, na prática, como “depois” antecede comandos que serão executados pelo aluno num momento posterior ao que seria se o dêitico usado fosse o “agora”.

Dessa forma, vê-se que é considerada a noção de lugar, que é o próprio texto, conforme apontado por Cavalcante (2000). Enquanto “agora” antecede comandos que o aluno deve seguir naquele momento da leitura, “depois” antecede comandos que o aluno deve seguir posteriormente, somente depois de realizar outros. Nessa representação do espaço/tempo linear do texto, os dêiticos vão trabalhando para o direcionamento do leitor (ver exemplos 6 e 7).

Exemplo 6:

3. Escreva o nome das figuras e separe as sílabas. Depois marque apenas as sílabas com **ca**.

[figuras com linhas e quadradinhos vazados embaixo para o aluno preencher]
(Página 14, exercício 3)

Exemplo 7:

7. Complete as frases com os nomes das figuras. Depois preencha os quadradinhos com os encontros vocálicos das palavras que você escreveu.

a) Ganhei um ___ e dois ___.

[figuras e quadradinhos vazados para o aluno preencher]

b) Papai comprou ___ e ___.

[figuras e quadradinhos vazados para o aluno preencher]

c) Gosto de comer ___, ___ e ___.

[figuras e quadradinhos vazados para o aluno preencher] (Página 38, exercício 7)

É interessante observar que tanto “depois” quanto “agora”, numa série de comandos, antecedem comandos novos, que pedem ao aluno que realize ações diferentes das que realizou anteriormente, mas em momentos distintos – primeiro uma ação, depois a outra (ver exemplo 8).

Exemplo 8:

2. E você, o que faz todo dia? Continue escrevendo. Depois desenhe uma atividade que você faz todo dia.

a) Logo que me levanto, eu_____.

b) Depois do almoço, eu_____.

c) À noite, depois do jantar, eu_____.

[quadro com moldura vazado para o aluno desenhar] (Página 215, exercício 2)

Mas quando há dois comandos que devem ser realizados concomitantemente, em vez de “depois” ou “agora”, o novo comando é antecedido pela conjunção “e” (ver exemplo 9).

Exemplo 9:

2. Leia em voz alta e ouça com atenção os sons.

[ilustração de duas crianças, uma ouvindo e outra lendo a palavra “Passarinho...”]

- No grupo **ss**, você fala e ouve:

() apenas um som () dois sons diferentes. (Página 53, exercício 2)

2.1.2.2. Antecede um comando intermediário do exercício

Identificamos que “depois” nunca antecede o primeiro comando do exercício, aparecendo sempre antes do último – como conclusão de uma série de comandos – ou antes do penúltimo – como conclusão de uma série de comandos também, mas sucedida por um último comando, que geralmente é “Veja o(s) exemplo(s).” (ver exemplo 10).

Exemplo 10:

2. Agora escreva as palavras com **sc**. Depois complete com palavras da mesma família. Veja o exemplo.

nasce			
nascer			
nascendo			
nascimento			
nascente			

(Página 251, exercício 2)

O dêitico “depois” também antecede um comando intermediário em contextos em que o último comando é antecedido por “agora”, ou seja, é o “agora” que aparece no final do exercício (ver exemplo 11):

Exemplo 11:

6. Leia as palavras e circule a que completa os quadrinhos. Depois separe as sílabas.

[opções de palavras com quadrinhos vazios para que o aluno escreva as sílabas embaixo]

- Agora complete.

Todas as palavras que você circulou e escreveu são:

() monossílabas. () dissílabas. () trissílabas. () polissílabas. (Página 67, exercício 6)

2.1.2.3. Considerações sobre o dêitico “depois”

Analisando os dois contextos em que mais aparece o dêitico “depois”, identificamos que, diferentemente do que notamos com o “agora”, foram poucos os casos em que a presença de “depois” mostrou-se totalmente *dispensável*. Em muitos contextos, “depois” exerce muito bem seu papel organizador das diferentes atividades que o aluno deve realizar, estabelecendo uma sequência, já que aparece geralmente finalizando uma série de comandos, que têm uma ordem para serem realizados. Ver exemplo 12, a seguir, em que “depois” antecede o último comando, deixando claro que o aluno deve primeiro completar as palavras, para somente depois escrevê-las:

Exemplo 12:

3. Leia os encontros vocálicos.

ai au ãe ão eia aio eo ia io ua oi ôe oe oia ui

- Complete as palavras com encontros vocálicos do quadro. Depois escreva-as.

Arrep**io** – arrepio

R__cho – _____

Papag__ – _____

Mam__ – _____

P__sia – _____ [...] (Página 37, exercício 3)

Além disso, percebemos que o dêitico “depois” sempre antecede a conclusão de uma sequência didática, que pode coincidir com o final do exercício ou não, ou seja, havendo mais comandos depois dele ou não. Encerra, por exemplo, a sequência de uma alternativa da questão, o que não exclui a possibilidade de aparecerem outros comandos depois dele, inclusive antecidos pelo dêitico “agora”.

Já o dêitico “agora”, quando é conclusivo, geralmente aparece no encerramento da sequência didática como um todo, portanto na conclusão do exercício todo. Ou seja, enquanto “depois” conclui uma sequência didática mais “local”, “agora” geralmente marca o encerramento de um exercício como um todo, por isso há exercícios em que primeiro aparece o dêitico “depois” e, no final, o dêitico “agora”, como visto anteriormente.

Isso explica o fato de que, do total de ocorrências, “depois” antecede um comando intermediário em 32% dos casos, enquanto o mesmo acontece com o “agora” somente em 16% por cento do total de ocorrências, pois em 60% dos casos antecede o comando final do exercício.

2.1.3. Acima; abaixo; no/do exercício anterior

As ocorrências de “acima; abaixo” como dêiticos adverbiais circunstanciais e de “no/do exercício anterior” como nomes em função adjetiva com valor de demonstração distribuem-se da seguinte forma:

	Acima; abaixo; no/do exercício anterior
São indispensáveis (desfazem/evitam ambiguidade)	26
São dispensáveis (apenas ressaltam a localização do referente)	7
Total	33

2.1.3.1. São indispensáveis (desfazem/evitam ambiguidade)

Relembramos, conforme afirma Cavalcante (2000), que os falantes utilizam, entre outros tipos de dêiticos, adverbiais circunstanciais como “acima” e “abaixo” quando o que se chama de “endereço” do referente no texto é de grande importância para o discurso, o que pode evitar ambiguidades, inclusive, por orientar o olhar do leitor para um ponto exato do texto. Além disso, o par acima/abaixo assinala um ponto de vista vertical pelo qual o falante dispõe mentalmente os espaços textuais, de forma que vai localizando os itens que o locutor quer apontar no texto.

No caso do livro didático, em que muitas imagens, tabelas e esquemas complementam o texto, a utilização de dêiticos que dirijam os *flashes* de atenção do interlocutor para o que se quer apontar é essencial.

No *corpus* analisado, das 33 ocorrências dos dêiticos “acima”, “abaixo”, “no/do exercício anterior”, 26 exercem a função de desfazer ambiguidades no contexto em que aparecem.

Apresentamos, a seguir, dois exemplos desses dêiticos aplicados em exercícios.

Exemplo 13:

1. Observe.

A *[ilustração de duas crianças falando ao telefone, com os balões das falas de cada um: “— Oi, mãe! Vem me buscar. A aula acabou.”; “— Alô! Renato... Alô!”]*

B *[ilustração de um menino digitando no computador e outro observando-o; na tela do computador está escrito: “Nosso time é campeão este ano. Uau!”]*

a) Pinte os quadrinhos acima de acordo com o código.

[quadrinho azul] palavra falada *[quadrinho rosa]* palavra escrita.

b) Marque X.

Na fala, usamos:

letras. sons.

Na escrita, usamos:

letras. sons.

(Página 5, exercício 1)

Nesse exemplo, a presença do dêitico “acima” tem o papel de resolver um possível problema de entendimento que o aluno teria se esse dêitico não estivesse presente. O aluno poderia pensar que os quadrinhos com as letras A e B apenas enumeram os exemplos das cenas com diálogos (cena A e cena B), e não que esses são os quadrinhos que devem ser pintados, como pede a alternativa “a”. Além disso, há mais quadrinhos presentes no exercício, como os da alternativa “b”, o que poderia confundir o aluno. Com a inserção do dêitico “acima”, fica claro que são os primeiros que devem ser pintados.

Exemplo 14:

2. Agora escolha palavras do exercício anterior para completar as frases.

a) Quando você ___ a um jardim, admire a ___ e deixe-a ali.

b) Quem ___ pressa corre para não perder o ___.

c) Depois de desenhar a ___, o menino ___ o caderno.

d) Mamãe é ___ cozinheira; fez uma ___ deliciosa! (Página 46, exercício 2)

Nesse exemplo, apesar de o “agora” deixar claro que o exercício 2 é continuação do exercício 1, se não houvesse o dêitico “do exercício anterior”, somado ao fato de que não há

um artigo definido antes de “palavras”, o aluno poderia pensar que seria possível escolher quaisquer palavras para completar as frases. Com a presença do dêitico “do exercício anterior”, não há dúvidas: as palavras a serem usadas para preencher as lacunas são as do exercício 1.

2.1.3.2. São dispensáveis (apenas ressaltam a localização do referente)

São poucos os casos em que esses dêiticos textuais tomados da semântica de espaço são totalmente dispensáveis (7, de 33 ocorrências), exercendo apenas a função de ressaltar a localização de um referente. Ver exemplo a seguir:

Exemplo 15:

6. Complete as frases com as palavras abaixo.

mosca pastel Estela festa rosto escola

a) Comemos ___ na ___ da ___ .

b) A ___ pousou no ___ de ___ . (Página 187, exercício 6)

No caso citado acima, o dêitico “abaixo” apenas resalta a localização das palavras que devem ser usadas para completar as frases, ou seja, sua ausência não geraria ambiguidade ou problemas na compreensão.

É interessante notar também que, nesse caso, em vez de usar o dêitico “abaixo” para ressaltar a localização do referente “palavras”, também seria possível trocar o ponto final por dois-pontos. Cavalcante (2000) trata dessa possibilidade:

A remissão para frente não exige nem mesmo, como se nota, uma forma manifesta [...] Com efeito, o caráter prospectivo não deve provir das expressões em si (salvo nas estruturas cuja descrição semântica já denota um movimento projetivo, como “o seguinte, a seguir, o seguinte X” etc.), mas do próprio desenvolvimento discursivo, do jogo de informações velhas e novas, e, principalmente, da pausa, da entonação (e/ou da pontuação que a designa). E não é este mesmo um dos empregos dos dois-pontos: marcar a melodia, a entonação, destacando o que se vai dizer em seguida? (CAVALCANTE, 2000, p. 182).

2.1.3.3. Considerações sobre o dêitico “acima; abaixo; no/do exercício anterior”

A presença dos dêiticos tomados da semântica de espaço mostra-se essencial para resolver possíveis problemas no entendimento do leitor dos textos. Em 78% das ocorrências, esses dêiticos mostraram-se indispensáveis para dirigir com exatidão o olhar do leitor para o referente.

2.1.4. Alternativas para organização de conteúdo

Foram detectados, no *corpus* analisado, alguns usos inadequados dos dêiticos; no geral, pela falta de dêitico espacial a fim de desfazer ambiguidades e problemas na localização de referentes ou pela organização confusa dos elementos dos exercícios.

Dessa forma, foram selecionados três exemplos de usos inadequados (exemplos 16 a 18), citados a seguir, para os quais criamos sugestões de rearranjo, as quais, no momento da edição do livro, podem ser solicitadas. Esses rearranjos podem ser necessários, por exemplo, para evitar ruído na leitura do aluno ou por conta da diagramação ou da organização dos conteúdos, por questões pedagógicas etc.

Exemplo 16:

2. Ligue as letras na ordem alfabética.

[duas imagens formadas por pontos, que devem ser ligados; cada ponto corresponde a uma letra do alfabeto; uma imagem abarca as letras de D a K e a outra de M a Z]

- Circule a letra fora da ordem alfabética.

B C D H E F G	K L M P N O Q	T U X V W Y Z
---------------	---------------	---------------

(Página 19, exercício 2)

No exemplo anterior, especificamente no texto iniciado pelo marcador, a ausência de um dêitico ou de dois-pontos no final do item pode gerar dúvida no leitor, pois não fica claro se deve circular uma letra presente na imagem com pontos ou nos quadros abaixo do texto do marcador. Então, a presença de dois-pontos no lugar do ponto final ou de um dêitico como “abaixo” logo depois de “Circule a letra” resolveria essa ambiguidade.

Exemplo 17:

10. Complete as cruzadinhas com os nomes dos animais.

[cruzadinha com espaços para serem preenchidos por oito palavras de acordo com as imagens relacionadas a elas]

11. Escreva as palavras das cruzadinhas nas colunas adequadas.

Animais quadrúpedes	Animais marinhos	Aves	Inseto
veado			

(Página 44, exercícios 10 e 11)

Com base na função que o dêitico “agora” exerce quando aparece antes do primeiro comando do exercício, como visto anteriormente, identifica-se que esse dêitico poderia ter entrado logo no início do exercício 11, indicando que há uma continuidade em relação ao exercício anterior, pois essa continuidade não está claramente marcada.

Uma alternativa mais interessante para evidenciar essa continuidade – e que poderia ser aplicada em várias situações do *corpus* analisado – seria: quando aparece um novo comando, mas relacionado à sequência didática que se estabelece logo no começo do exercício anterior, seria ideal que fosse inserido um item dentro do próprio exercício, com um marcador, indicando que aquela atividade faz parte de uma sequência, sem a quebra gerada pela criação de um novo exercício, com outra numeração. No caso acima, em vez da presença do número 11, haveria um marcador, apenas.

Exemplo 18:

1. Leia.

Um lápis passeia pelo papel,
 Como **um** passarinho solto no céu.
 [...]
 Parece que **o** desejo
 Dos nossos olhos,
O lápis adivinha!
 E faz **um** bem-te-vi,
Uma joaninha,
 Gente nariguda,
Uma tartaruga,
O sapinho e **a** rã,
 O azul da manhã.
 [...]

Lalau e Laurabeatriz. **Hipopótamo, batata frita, nariz:** tudo deixa um poeta feliz! São Paulo: DCL, 2009.

2. Escreva as palavras destacadas que vêm antes dos substantivos.

o lápis	um lápis
_____ desejo	_____ passarinho
	_____ bem-te-vi

_____ sapinho
 _____ rã
 ↓ ↓
artigo **substantivo**

_____ joaninha
 _____ tartaruga
 ↓ ↓
artigo **substantivo**

(Página 151, exercícios 1 e 2)

No exercício 2 não se cita quais são as palavras destacadas que o aluno deve escrever nas lacunas, uma vez que não é de dentro do próprio exercício 2 que devem ser retiradas essas palavras.

Primeiramente, o ideal seria que fosse inserido o dêitico que ressaltasse que o aluno deve buscar as palavras destacadas **no exercício anterior** e que deve escrevê-las nas lacunas **abaixo**. Uma proposta para o enunciado do exercício 2 seria a inclusão dos dêiticos textuais destacados a seguir, reformulando o enunciado: “Escreva as palavras destacadas **no exercício anterior** que vêm antes dos substantivos **abaixo**.”. Uma outra sugestão seria que em vez de esse enunciado pertencer à questão 2, fizesse parte da questão 1, como continuação dela, entrando num texto antecedido por um marcador, conforme explicação apresentada no exemplo 17.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada, foi possível observar que os dêiticos textuais tomados da semântica de tempo e os dêiticos textuais tomados da semântica de espaço podem apresentar funções diferentes, dependendo do contexto em que aparecem.

No geral, em relação aos dêiticos textuais temporais, os dêiticos textuais espaciais mostraram-se mais indispensáveis, por colaborarem para resolver possíveis ambiguidades ou localização de referentes. Os dêiticos textuais de tempo exercem mais a função de organizar a sequência das atividades que devem ser realizadas nos exercícios, e mostram-se indispensáveis somente em contextos específicos: “agora” no início de exercício em que não há outro dêitico apontando que há continuidade com exercício anterior (sendo nesse contexto tanto prospectivo quanto retrospectivo), e “depois”, quando evidencia que há uma sequência de ações que devem ser realizadas em momentos diferentes pelo aluno. Justamente pelo fato de os dêiticos textuais espaciais terem se mostrado mais indispensáveis, a maior ocorrência de usos inadequados relaciona-se a eles.

Ressaltamos que apesar de em todas as ocorrências os dêiticos textuais trabalharem realizando um movimento prospectivo ou retrospectivo e organizarem a leitura, poderíamos dizer que, nesse *corpus*, há certo excesso na utilização, especificamente, do dêitico textual “agora” em situações nas quais sua ausência não traria prejuízos para a compreensão, a não ser que, por questões didáticas, sobre as quais não nos deteremos e que desconhecemos, a presença excessiva desses dêiticos se justifique.

Esse excesso na presença de alguns dêiticos pode ser notado também pelo fato de que o livro didático já apresenta uma organização linear e sequencial tanto pela disposição dos elementos na página (pela diagramação) quanto pela numeração dos exercícios, que ordena a leitura, sem necessidade de alguns dêiticos.

Diante, então, das funções que exercem os dêiticos textuais selecionados nos diferentes contextos apresentados, concluímos que, no momento da escrita, edição, preparação e revisão de um livro didático, deve-se atentar para que a aplicação desses dêiticos contribua para a melhor experiência de leitura do aluno, evitando tanto excessos quanto ausência de dêiticos onde houver necessidade.

Lembramos que, conforme ressaltado por Koch (2009, p. 26), é possível ao leitor “reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros

sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor.”. Essa possibilidade deve ser prevista no momento da edição, preparação e revisão dos livros didáticos, e os dêiticos textuais podem ser grandes aliados na resolução de possíveis problemas.

Conforme ressaltado anteriormente, em um livro didático há muitos elementos presentes, como tabelas, esquemas, ilustrações, quadros, entre outros, que são dispostos junto com o texto escrito. Há muitos locais para onde o olhar do leitor pode/deve ser direcionado. Nesse sentido, o uso adequado dos dêiticos deve ser sempre considerado, afinal, o foco do aluno deve ser o entendimento dos exercícios e da teoria, e não a resolução de problemas de interpretação gerados pelos enunciados. Sendo assim, tudo deve estar claramente organizado, tanto pela disposição visual, diagramação, distribuição dos conteúdos na página, respiros por meio de ilustrações etc., quanto pela clareza do texto.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica. **Expressões indiciais em contexto de uso:** por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. Tese de Doutorado – UFPE, Recife, 2000. Disponível em: <http://www.letrasvernaculas.ufc.br/images/PDF/Teses/tese_monica_magalhaes.pdf>. Acesso em: 9 dezembro 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Trabalhando com... na escola).

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; VALÉRIO, Geonice. **Descobrimo a gramática:** 3º ano. São Paulo: FTD, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática:** conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.