

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

CARLIANA DE MOURA DUTRA

**OS ELEMENTOS COESIVOS NA CONSTITUIÇÃO DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA EM ARTIGOS DE OPINIÃO: TEXTOS DE ALUNOS DA
EJA CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ
2024

CARLIANA DE MOURA DUTRA

**OS ELEMENTOS COESIVOS NA CONSTITUIÇÃO DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA EM ARTIGOS DE OPINIÃO: TEXTOS DE ALUNOS DA
EJA CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino na escola pública
Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva

COORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Geonilson Cunha Fonseca

MOSSORÓ
2024

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M929e Moura Dutra, Carliana de
 OS ELEMENTOS COESIVOS NA CONSTITUIÇÃO DA
 SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA EM ARTIGOS DE
 OPINIÃO: TEXTOS DE ALUNOS DA EJA CONCLUINTES
 DO ENSINO FUNDAMENTAL. / Carliana de Moura Dutra.
 - Mossoró, 2024.
 90p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.
Coorientador(a): Prof. Dr. Francisco Geonilson Cunha
Fonseca.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Ensino. 2. Artigo
de opinião. Coesão. Sequência argumentativa. Educação
de Jovens Adultos.. I. Agostinho da Silva, Ananias. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

CARLIANA DE MOURA DUTRA

**OS ELEMENTOS COESIVOS NA CONSTITUIÇÃO DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA EM ARTIGOS DE OPINIÃO: TEXTOS DE ALUNOS DA
EJA CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 07/02/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

Data: 19/04/2024 10:38:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)
ORIENTADOR e PRESIDENTE DA BANCA



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO GEONILSON CUNHA FONSECA

Data: 17/04/2024 09:37:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Geonilson Cunha Fonseca (SME – Monte Alegre)
COORDENADOR



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO VIEIRA DA SILVA

Data: 14/04/2024 08:25:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (UFERSA)
1º MEMBRO INTERNO

Profa. Dra. Maria Gorete de Paiva Torres- (Secretária de Educação do
município de Frutuoso Gomes /RN)
2º MEMBRO EXTERNO

MARIA GORETE
PAULO
TORRES:020673784
06

Assinado de forma digital
por MARIA GORETE PAULO
TORRES:02067378406
Dados: 2024.04.15
08:59:03 -03'00'

A Deus, sem Ele não estaria aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente e acima de tudo, e à Nossa Senhora dos Impossíveis, a quem sou muita devota, que, por tantas vezes, ouviram meu clamor por direcionamento, discernimento e inspiração, para desenvolver um trabalho coerente e relevante, e que, em tantos momentos de angústia e incerteza, seguraram na minha mão.

Ao meu filho, Carlos Alberto Dutra Neto, que foi gerado e nasceu durante o mestrado; a ele peço perdão pelas inúmeras vezes que negligenciei seus cuidados e que me ausentei para concluir essa dissertação. Só posso te dizer que: foi para e por você que nunca desisti.

Aos meus pais, Carlos Alberto Dutra (*in memoriam*) e Maria Lenilda de Moura Dutra, que sempre me apoiaram e, algumas vezes, patrocinaram (risos), mostrando-me por meio de palavras e atitudes que sou capaz.

Aos meus avós paternos, Olegario Doróteia Dutra e Margarida Aida de Moura Dutra, (ambos *in memoriam*), por terem sido exemplos de pessoas íntegras que venceram as dificuldades com trabalho e dedicação.

Aos meus avós maternos, Sebastião Falipe de Moura e Margarida Antônia de Moura (ambos *in memoriam*), que sempre acompanharam minha formação e comemoraram juntos minhas conquistas; acredito que hoje estão lá de cima vibrando com minha felicidade; a eles, meu amor eterno.

À minha irmã, Carla Moura Dutra, por todo apoio logístico, sem ela, como minha chefe, liberando durante o mestrado para as aulas, congressos, orientações e desenvolvimento da pesquisa, não teria conseguido finalizar minha pós-graduação.

Ao meu esposo, Paulo Maia de Oliveira, que, por tantas noites, foi trocado pela escrita deste trabalho e soube, pacientemente, esperar pelo meu tempo e, por tantas vezes, ficou sozinho em casa nas minhas muitas viagens para estudo e orientação, obrigada por tudo.

Ao meu sogro Severino Dias de Oliveira, que assume sempre o papel de pai, se orgulhando com minhas conquistas; e à minha sogra Rita Eugênia Maia de Oliveira, que com seu grande coração, sempre arrumava uma forma de me ajudar.

À minha segunda mãe, Maria Ozicleide Gomes “Cleide”, que cuida de min, da minha casa e da minha família com tanto amor e responsabilidade. Sem ela, não sei como conseguiria articular minha vida de dona de casa com a de pesquisadora.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva, que sempre foi tão competente e tão comprometido com a orientação e, de mãos dadas, percorremos juntos esse

caminho do fazer pesquisa, que é tão doloroso e, ao mesmo tempo, tão gratificante. Sempre me ensinou que tudo depende de mim e da minha vontade.

Ao Prof. Dr. Francisco Geonilson Cunha Fonseca, que, foi nesta pesquisa não só um coorientador, mas um pai, um amigo, uma escuta paciente e um professor MARAVILHOSO, a você deixo meu eterno agradecimento.

Aos colegas de curso, em especial às minhas amigas “ ANANETES” (Gaby, Amanda, Thay e Luciana), pelos conhecimentos construídos juntos, pelas experiências trocadas e pelos diálogos tão gratificantes dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO.

Ao POSENSINO e aos professores que compõem esse programa, por terem me oportunizado ingressar no curso de mestrado e terem contribuído, de forma imensurável, para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À prefeitura municipal de Brejo do Cruz/ PB, que permitiu através de liberação por licença, que me ausentasse do meu trabalho para buscar uma formação sólida e consistente, que contribuirá para alavancar meu fazer profissional.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, estão comigo nesta conquista, meu muito obrigada!

Só sei que nada sei.

Socrátes

RESUMO

A presente pesquisa, inscrita no âmbito da Linguística Textual, tem o objetivo geral de analisar textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental da modalidade EJA, a fim de reconhecer o funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa nesses textos por eles produzidos. Para tanto, assume como objetivos específicos: identificar e descrever os elementos de coesão presentes nesses textos, observando o seu funcionamento na estruturação das sequências argumentativas deles constitutivas, e descrever as sequências argumentativas que os constituem. Para atingir esses objetivos, a pesquisa fundamentou-se, de modo geral, na Análise Textual dos Discursos (ATD), de Adam (2011; 2022), e em autores como Koch (2007, 2010, 2011), Dionísio, Machado e Bezerra (2010), Guimarães (2009), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Passeggi, Oliveira (2001), Santos, Riche e Teixeira (2015), Chiappini (2004), Koch e Travaglia (2012), Fonseca (2020), Silva (2015; 2020) e entre outros que são citados no corpo textual do presente estudo. Nosso *corpus*, compõe-se de 06 (seis) textos que foram produzidos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Eles foram analisados em dois aspectos: quanto à coesão e quanto à organização das sequências argumentativas presentes em sua estrutura. Quanto ao delineamento metodológico, este estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa, documental, descritiva e explicativa, indutiva e dedutiva. Os resultados da pesquisa demonstraram que: os elementos de coesão, em grande parte, são responsáveis pelo desenvolvimento da sequência argumentativa dos textos, haja vista que os processos de coesão se configuram como estratégias textualizadoras que refletem persuasivamente o propósito comunicativo do locutor. São essas escolhas, portanto, que orientam a produção de sentidos pelo interlocutor, conseguindo, muitas vezes, afetar sua forma de conceber tal objeto e sua compreensão.

Palavras-chave: Artigo de opinião. Coesão. Sequência argumentativa. Educação de Jovens Adultos.

ABSTRACT

The present research, registered within the scope of Textual Linguistics, its general objective is to analyze opinion article texts written by students completing the final years of Elementary School in the EJA modality, in order to recognize the functioning of cohesion mechanisms in the structure of the argumentative sequence in these texts produced by them. To this end, it assumes the following specific objectives: identifying and describing the elements of cohesion present in these texts, observing their functioning in structuring the argumentative sequences that constitute them, and describing the argumentative sequences that constitute them. To achieve these objectives, the research was generally based on Textual Discourse Analysis (ATD), by Adam (2011; 2022), and authors such as Koch (2007, 2010, 2011), Dionísio, Machado and Bezerra (2010), Guimarães (2009), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Passeggi, Oliveira (2001), Santos, Riche and Teixeira (2015), Chiappini (2004), Koch and Travaglia (2012), Fonseca (2020), Silva (2015; 2020) and among others that are mentioned in the present study. Our corpus consists of 06 (six) texts that were produced by students completing the final years of Elementary School in the EJA modality. They were analyzed in two aspects: regarding cohesion and regarding the organization of the argumentative sequences present in their structure. Regarding the methodological design, this study was characterized as qualitative, documentary, descriptive and explanatory, inductive and deductive research. The research results demonstrated that: the elements of cohesion, to a large extent, are responsible for the development of the argumentative sequence of the texts, given that the cohesion processes are configured as textualizing strategies that persuasively reflect the speaker's communicative purpose. It is these choices, therefore, that guide the production of meanings by the interlocutor, often managing to affect their way of conceiving such an object and its understanding.

Keywords: Opinion article. Cohesion. Argumentative sequence. Youth and adult education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – A noção de texto.	28
Figura 02 – Ligações textuais	32
Figura 03 – Texto 01.....	64
Figura 04 – Texto 02.....	67
Figura 05 – Texto 03.....	71
Figura 06 – Texto 04.....	74
Figura 07 – Texto 05.....	76
Figura 08 – Texto 06.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Característica do artigo de opinião segundo teoria de Adam (2022)	30
Quadro 02 – Esquema do protótipo da sequência argumentativa	39
Quadro 03 – Macrocategorias de análise	63
Quadro 04 – Modelo do silogismo do texto 01	66
Quadro 05 – Esquema da sequência argumentativa.....	69
Quadro 06 – Sequência argumentativa em que “cyberbullying” e “bullying” se opõem.	72
Quadro 07 – Esquema em que “cyberbullying” e “bullying” se opõem.	73
Quadro 08 – Esquema em que “cyberbullying” e “bullying” são ofensas praticadas em ambientes diferentes e que, portanto, não se opõem.....	73

Quadro 09 – Proposta argumentativa do texto 04 75

Quadro 10 – Esquema argumentativo do texto 06 79

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
ATD	Análise Textual do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LT	Linguística Textual
LP	Língua Portuguesa
AD	Análise do Discurso
PCN	Parametros Curriculares Nacionais
POSENSINO	Prograna de Graduação em Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1 A NOÇÃO DE TEXTO	21
2.2 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS.....	31
2.2.1 Plano de texto	31
2.2.2 Sequências textuais	33
2.2.3 A coesão textual.....	40
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO	44
2.4 O TEXTO DE OPINIÃO: O ARTIGO.....	45
2.5 OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA	47
2.6 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	57
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	58
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
3.1.1 Uma pesquisa qualitativa	58
3.1.2 Os procedimentos técnicos e a natureza das fontes	59
3.1.3 Os objetivos e o tipo de pesquisa	60
3.1.4 Uma caracterização do método adotado.....	60
3.2 O CORPUS E A SUA CONSTITUIÇÃO COMO OBJETO PARA ANÁLISE NA PESQUISA	61
3.3. O TEXTO COMO MATERIAL PARA ANÁLISE: TRATAMENTO E MANUSEIO ...	62
3.4 CATEGORIAS TEXTUAIS E DISCURSIVAS DA COESÃO VISTAS E TRABALHADAS NA PESQUISA	62
4. ANÁLISE DOS TEXTOS	64
4.1 TEXTO 01	64
4.2 TEXTO 02	67
4.3 TEXTO 03	70
4.4 TEXTO 04	73
4.5 TEXTO 05	76
4.6 TEXTO 06	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não preconditionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra histórica concreta do homem (Bakhtin, 2015, p. 51).

Ao iniciarmos esta seção de introdução, compreendemos que nenhum texto é absolutamente original, visto que todo texto é resultado da relação com discursos anteriores e sua produção é fruto de inúmeras interações com outros. Frente a essa complexidade, o texto escrito tem sido objeto de estudo em diversas áreas da Linguística, sobretudo da Linguística Textual. No âmbito desta, especificamente no que diz respeito à Análise Textual dos Discursos (doravante ATD), observamos o texto com vistas à interação, a partir dos estudos de Adam (2011), entre outros, que serão citados nesta pesquisa.

Partindo do conceito de Plano de Texto, proposto pela ATD, entendemos que este pode ser compreendido como um princípio organizador, que permite atender e materializar as intenções da produção, distribuindo a informação no desenvolvimento da textualidade, além de ser responsável pela sua estrutura composicional Adam (2008). Assim, nossa compreensão é de que, conforme Cabral (2003), é possível estabelecer uma relação entre plano de texto e planejamento de escrita. Nesse aspecto, eles podem ser constituídos por meio do estabelecimento de um plano fixo ou ocasional, ou, ainda, simultaneamente, ou seja, os planos são encontrados nos gêneros do discurso, por meio dos elementos linguísticos organizados estrutural e semanticamente na linearidade textual.

Com base em tais pressupostos, para Adam (2011, p. 258), os textos são, de fato, estruturados de maneira muito flexível, e a importância dos planos de texto fixo ou ocasionais é preponderante. Nesse ínterim, “[...] o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto”. Diante disso, o conhecimento de tais premissas nos mostra o quanto é complexo e, ao mesmo tempo, importante para os estudos da compreensão e da produção textual, ou seja, para o estabelecimento da textualidade.

De acordo com Cabral (2013), identificar, no texto, o plano de sua construção, estabelecendo uma relação entre as partes, pode auxiliar na construção dos sentidos e na reconstrução da composição textual. Sendo assim, na escola, na atividade de produção textual, o plano de texto pode auxiliar os alunos na compreensão no que diz respeito à produção dos gêneros de discurso. Além disso, tal abordagem pode facilitar o entendimento dos alunos quanto à leitura e produção de texto.

A partir desses apontamentos, o interesse pela temática da produção de texto, de modo mais específico, em relação ao funcionamento de mecanismo de coesão na estrutura da sequência argumentativa, se justifica devido à importância de compreender as contribuições de tal conceito para o âmbito da produção textual, no sentido de melhor planejar esse processo nas práticas metodológicas das aulas de Língua Portuguesa.

Para além desse interesse, esta investigação parte de uma dificuldade pessoal da pesquisadora que, durante toda a sua formação escolar, protagonizou situações em que a produção de texto esteve marcada por experiências negativas, devido ao fato de não conseguir compreender o que propunha uma produção de texto dentro de um padrão de gênero que estabelecesse os parâmetros para esse fim. Essa dificuldade - relatada e já superada - está embasada, também, na experiência da pesquisadora¹ no âmbito da gestão, do acompanhamento e da orientação de práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em sala de aula da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pelas vivências e experiências relatadas, somos autorizados a dizer que o desenvolvimento de habilidades e de competências de produção textual, especialmente para alunos de turmas concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período), da modalidade EJA, a partir do qual nossa pesquisa foi desenvolvida, não acontece por acaso, visto que este requer, minimamente e a princípio, uma proposta didático-pedagógica de fácil execução, praticável em sala de aula e fora dela, e que faça sentido para a vida diária.

Para além dessa justificativa pessoal, reside também a constatação diária, enquanto docente, acerca das dificuldades enfrentadas pelos nossos alunos, relativas à produção textual, o que nos motivou a estudar os resultados de pesquisas desenvolvidas na universidade, como forma de melhorar a prática, não só do ensino da escrita, mas da aprendizagem de um modo geral e de, também, desenvolver pesquisa nessa área.

Assim, percebemos o Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) como uma excelente oportunidade de materialização da pesquisa na academia, uma vez que as bases teóricas trabalhadas no referido programa, notadamente no âmbito da segunda linha de pesquisa, Ensino de línguas e artes, investigam temas que interagem com a pesquisa deste trabalho, mesmo que, até o momento, não tenhamos conseguido localizar pesquisas no banco de dados disponível no portal do programa que tratem especificamente do plano de texto no âmbito dos estudos acerca da produção textual em sala de aula.

¹ A experiência de 06 (seis) anos como apoio pedagógico das turmas concluintes do Ensino Fundamental II- EJA de uma Escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.

Ao apresentarmos nossa justificativa, composta de algumas vivências e aprendizagens na formação e na experiência de 22 (vinte dois) anos de docência da pesquisadora, não poderíamos deixar de expor a contribuição do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GELPT)², que tem como objetivo principal: examinar e refletir sobre processos de produção e ensino de textos em espaços escolares e acadêmicos, atentando para práticas de escrita, de revisão e de reescrita. As discussões feitas nesse grupo estão presentes, implícita e explicitamente, nas linhas que escrevemos nesta pesquisa.

Alguns trabalhos desenvolvidos acenam para o nível da coesão de texto, da sequência argumentativa no ensino de Língua Portuguesa e do plano de texto na produção textual. Na perspectiva da construção de um estado da arte, decidimos partir da vivência de estudos e de discussões do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GELPT), relacionamos nosso estudo com trabalhos de pesquisas que foram discutidos no âmbito das reuniões do referido grupo e que corroboram com a temática que foi desenvolvida

O nível de coesão textual é apresentado na obra de Koch (2003), que mobiliza uma discussão sobre os sentidos do texto, trazendo, também, a contribuição de vários autores e expondo conceitos específicos sobre a construção da coesão, apresentando, por conseguinte, as categorias que definem seu nível. A autora conclui afirmando que não se trata de uma condição nem necessária nem suficiente para a coerência, mas que ambas passam a ser duas faces de uma mesma moeda, ou, então, para que utilizemos outra metáfora, trata-se de trabalhar o verso e reverso desse complexo fenômeno que é o texto.

A questão da sequência argumentativa está bem representada no trabalho de Silva (2013), intitulado *Argumentação em textos escritos por crianças em fase de alfabetização*. Trata-se de um livro originado de sua dissertação de mestrado que discute os argumentos utilizados por crianças do 2º ano e os efeitos de sentidos produzidos em seus textos a partir de duas situações de produção de textos escolares. Tal investigação foi desenvolvida com base em seus estudos sobre o caráter argumentativo da linguagem nos e acerca de processos de produção e de ensino de textos, com destaque nos componentes retóricos (*ethos*, *pathos* e *logos*), considerando os gêneros do discurso e as condições de produção dos discursos, sob orientação de teorias que reflitam sobre a argumentação no discurso.

² Endereço para acessar o diretório: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0531048887803876> Acesso em: 01 abr. 2023.

Ainda sobre a importância do plano de texto, no trabalho de Marquesi, Elias e Cabral (2017), as autoras objetivaram discutir como o plano de texto constitui uma importante estratégia para a produção textual e, dessa forma, pode contribuir para o ensino da escrita. Na discussão sobre o plano de texto, elas perceberam que as sequências textuais são importantes sinalizadores do modo de organização textual e, por conseguinte, da produção de sentidos. Apresentam, então, um modo de organização interna, que as identifica como narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas, sendo que as sequências textuais, além de sinalizar o modo de organização do texto, orientam argumentativamente em um dado sentido, revelando a intenção de quem produziu o texto e realçando a posição segundo a qual a argumentatividade não apenas se inscreve no uso da língua, mas também, no modo como esse uso se configura em práticas textuais e comunicativas (isso tudo considerando a perspectiva de uso da língua calcado na interação, que orientou este trabalho).

Outrossim, as autoras compreenderam que a produção escrita demanda especial atenção às sequências textuais, principalmente no que diz respeito a seu modo de organização e às funções presentes no interior das práticas comunicativas. Constitutivas dos gêneros textuais e de seus propósitos, as sequências textuais evidenciam aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais envolvidos no uso da língua e da produção de sentidos. Trata-se, portanto, de um valioso aspecto que deve ser explorado no ensino da produção textual.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, produção de textos em sala de aula e elementos do texto, destacamos, também os estudos de Strenzel (2018), Nonato (2021), Araújo (2021) e Rodrigues (2011). Acreditamos que os estudos apresentados nos deram um melhor direcionamento na nossa compreensão sobre a investigação.

A dissertação de mestrado de Strenzel (2018) foi consultada por entendermos que esta concebe em seu referencial teórico, uma evolução histórica da LP, assinalando que, antes da década de 60, tal ensino era desenvolvido por meio de gramáticas e, depois, da frase como elemento central Fávero; Koch (2014). Outro ponto de destaque no trabalho mencionado está relacionado à concepção de linguagem adotada pela maioria dos professores e pelos documentos oficiais que, nos diferentes momentos, influenciou no trabalho desenvolvido em sala de aula, por entender que toda metodologia de ensino é reflexo de uma teoria que envolve a compreensão e a interpretação da realidade Geraldi (2011).

Assim, a autora ressalta mais uma vez que a orientação de sala de aula deve seguir determinados direcionamentos, considerando o texto como ponto de partida e de chegada, além de considerarmos os sujeitos envolvidos nesse processo de interação Strenzel (2018). Ao apresentarmos a pesquisa de Strenzel (2018), compreendemos que o ensino de LP deve situar

seus objetivos na produção textual, não abandonando o ensino de gramática, mas trabalhando de uma forma unificada Koch; Travaglia (2012, p. 102). Desse modo, quando se concorda que o objetivo principal do ensino de língua é a formação de um usuário competente, que saiba manusear a linguagem, tanto para fins práticos quanto para fins reflexivos, é notório a percepção da necessidade de uma teoria do texto para o ensino: a linguística de texto, por exemplo.

O dossiê publicado por Nonato (2021) recupera um interesse de longa data pela investigação da produção escolar da escrita, o referido trabalho de investigação contribuiu para nosso trabalho porque está relacionada ao objetivo do mesmo, que propõe discutir o estatuto da escrita como componente curricular da disciplina de LP na escola brasileira. E conclui suas palavras apresentando, em síntese, que a qualificação desse desafio está entre os principais tópicos de discussão acerca da concepção e da implementação de projetos e políticas de formação acadêmica inicial do futuro professor de LP Nonato (2021, p. 24). Estamos de acordo com suas considerações por compreendermos que muitas das dificuldades que encontramos no que chamamos de transposição didática estão ancoradas nos desafios de uma formação acadêmica que leve em conta os desafios que são apresentados pelas dificuldades nas salas de aulas, no ensino de LP, sobretudo no âmbito da produção da escrita escolar.

O trabalho de mestrado de Araújo (2021) contempla, em sua pesquisa, coletâneas de outros trabalhos que fundamentam a linha teórica de nosso estudo, sobretudo no que diz respeito à produção textual no ensino de LP, às suas aplicação e aos desafios para a aprendizagem dos alunos na atualidade. Além disso, a pesquisa da referida autora versa sobre a relação existente entre a reflexão da língua e o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, levando em consideração a necessidade de uma pedagogia da escrita que responda aos múltiplos desafios que se colocam aos alunos, quando confrontados com situações de escrita, devido à complexidade que resulta do desenvolvimento desta competência.

Por último, nos deparamos com o trabalho de Rodrigues (2011), que debate as contribuições das propostas tipológicas para o ensino de LP. A autora defende que é possível desenvolver uma proposta para o ensino de gramática calcada na organização linguística das sequências textuais ou em outras nomenclaturas, nos modos de organização do discurso, nos tipos de discurso ou nos tipos textuais. Em síntese, a autora apresenta três assertivas: 1- tem-se a necessidade de haver articulações entre a descrição linguística das sequências, ou tipos textuais, ou modos de organização do discurso, ou tipos de discurso e o ensino e a aprendizagem da gramática da língua portuguesa; 2- o interesse do aluno decorrerá da mediação do professor, tendo como suporte uma gama de gêneros do discurso, em que predomine a categoria de língua, objeto de estudo, sendo imprescindível a valorização da leitura, da interpretação e dos efeitos

de sentido que subjazem à superfície linguística, interagindo com os conhecimentos de mundo e enciclopédico dos interlocutores; 3- por fim, podemos ilustrar os mecanismos linguísticos a partir de, pelo menos, um só gênero do discurso: o artigo científico Rodrigues (2011).

Ademais, depreendemos que os estudos apresentados trazem contribuições para compreendermos como está instituído, na atualidade, o ensino de LP, a partir de como seu objetivo está definido: como ponto de partida e de chegada da produção escrita, considerando suas dificuldades, as reflexões, as definições, os desafios e todas as implicações que conseguimos coletar nas pesquisas. É importante deixar claro que não pretendemos definir todo o arcabouço histórico da LP, mas buscaremos enquadrar seu ponto de convergência com e a partir da produção textual.

Dessa forma, a produção ou a concepção de um texto escrito é (ou deveria ser) pautada a partir de um planejamento estratégico que levará (ou deverá levar) em conta, além do objetivo, a finalidade comunicativa (convencer, alegrar, aconselhar, informar, contestar, concordar etc.), o gênero textual e discursivo (artigo de opinião, piada, receita, notícia, carta de reclamação, contrato etc.) e o suporte (jornal, revista, e-mail, mídias digitais etc.), além da consciência, da proficiência e do domínio de regras que limitam (mas também libertam) o dizer e o dito na escrituração.

Para isso, dentro dos principais níveis de análise³, conforme sugerido por Adam (2011), situamos nossa pesquisa no nível da estrutura dos textos, focalizando, de modo especial, a noção de sequência argumentativa. Nesse pensamento, buscamos fundamentação em pressupostos teóricos e metodológicos da ATD Adam (2011, 2019, 2022). Diante disso, temos o propósito, nesta dissertação, de investigar o funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa nos textos investigados. Nesse sentido, com o propósito de atender nossa finalidade de pesquisa, buscamos responder às seguintes questões que norteiam este trabalho:

Como ocorre o funcionamento de mecanismos de coesão em sequências argumentativas de artigos de opinião produzidos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA?

³ Muitas das categorias de análise que se adotam convocam a um movimento para suas teorias de origem, daí o risco de passar longe dos princípios da análise textual - entendida aqui como aquela que teoriza e descreve "os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de maior complexidade que constitui um texto" (Adam, 2011, p. 63). Propomos, então, uma análise do artigo de opinião em dois níveis: o enunciativo (da responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) e o semântico (da representação discursiva). Trata-se de um estudo das formas de materialização da responsabilidade enunciativa no gênero artigo de opinião. O foco específico é descrever os elementos de coesão observados nos textos e o funcionamento do mecanismo de coesão na estrutura das sequências argumentativas.

Quais os elementos de coesão estão presentes nesses textos?

Como se estruturam as sequências argumentativas constitutivas de artigos de opinião analisados?

Qual a relação entre os mecanismos de coesão e a estruturação das sequências argumentativas nos textos do *corpus*?

De acordo com essas questões norteadoras, o nosso objetivo geral é:

- a) Analisar textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA, a fim de reconhecer o funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa nesses textos por eles produzidos.

Especificamente, objetivamos:

- a) Identificar e descrever os elementos de coesão presentes em textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA, observando o seu funcionamento na estruturação das sequências argumentativas constitutivas desses textos;
- b) Descrever as sequências argumentativas constitutivas de textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA;

Conforme mencionado anteriormente, nosso estudo foi subsidiado em Adam (1990, 1992, 2011, 2019, 2022); Cabral (2016); Fonseca(2020); Silva (2010, 2012,2014,2015,2020); Bakhtin (1992); Marcuschi (2005); Koch (2002) e outros que são citados no corpo textual do presente estudo.

Estruturalmente, dividimos este trabalho em introdução, aporte teórico, metodologia, análise do *corpus*, considerações finais e, por último, referências. A seção I refere-se a essa introdução, que acaba de ser apresentada. Na seção II, aporte teórico, apresentamos o modelo teórico e metodológico da Análise Textual dos Discursos Adam (2011, 2019, 2022) para apoiar nossas análises, bem como acerca do funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa nos textos. Já na seção III, metodologia, explicamos e apresentamos o universo da pesquisa, para melhor direcionar os procedimentos de manuseio e de análise dos textos. Na seção IV, análise dos textos, mostramos e descrevemos os textos produzidos pelos alunos. Por fim, na seção V, fizemos as considerações finais e, em seguida, listamos as referências.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido Koch (2015, p. 30).

Nesta seção, será discutida a noção de texto na perspectiva de alguns autores, cujos trabalhos se inserem na Linguística Textual. Para isso, serão priorizadas as reflexões relativas: à noção de texto como lugar de interação e como objeto de ensino-aprendizagem; à estrutura composicional do texto, coesão textual; aos gêneros do discurso; ao artigo de opinião e, por fim, aos processos de produção textual em sala de aula. Desse modo, aborda-se a questão do texto como objeto empírico, ressaltando a visão cognitiva, linguística e social, pautada na interação.

2.1 A NOÇÃO DE TEXTO

A Linguística Textual, (doravante, LT) começou a se desenvolver na Europa a partir do início da década de sessenta do século passado, com maior ênfase e destaque na região germânica e, depois, nos Estados Unidos. Constitui um campo específico dos estudos linguísticos modernos, sendo que a mesma, conforme contam Fávero e Koch (2012), nasce com a proposta de tomar o texto, e não mais a palavra nem a frase, como objeto de análise. Isso porque, diferentemente da perspectiva que considera a palavra e a frase pensadas enquanto unidades linguísticas básicas de análise, ao serem vistas de maneira isolada do contexto de produção e, portanto, não completas, o texto constitui uma forma específica e completa de manifestação de linguagem.

Vale destacar que, ao longo da história da LT, o texto –, seu objeto de estudo e de análise, – foi concebido de formas diversas, sendo que, desde seu surgimento até os dias atuais, foram formuladas concepções variadas para a noção de texto. Nesse sentido, a partir de um exercício de síntese teórica, Koch (2004) observou que, no interior da LT, foram formuladas as seguintes concepções:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);

3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sócio-cognitiva-interacional) Koch (2004, p. 12).

Essas concepções revelam o quanto a LT tem avançado e, também, se mostrado passível de diálogo com outras ciências ou vertentes teóricas, no sentido de compreender o seu objeto de investigação, o texto, em seus mais diferentes aspectos e variantes constitutivos (linguísticos, gramaticais, semióticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivos e, também, interacionais).

Ainda sobre as concepções acima apresentada, Koch (2015, p. 25), apresenta, de forma mais detalhada, momentos específicos da história da LT. Para ela, o primeiro momento da história da LT (Análise Transfrástica) foi definido de diversas formas: “a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo de proposições semânticas”. Seguindo essas definições, o texto era visto a partir de ligações internas, ou ligações entre frases, o que quer dizer que era visto como um produto de sentidos em si mesmo. Já no segundo momento da LT (Gramática de texto), o conceito de texto passou a ser discutido, segundo Koch (2015, p. 25-26), por meio da orientação pragmática, sendo visto:

a.pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Nesse momento, o texto era visto de três maneiras diferentes, adotando, respectivamente, as seguintes teorias: teoria acional, teoria cognitivista e teoria da atividade verbal. Primeiro, o texto foi visto como atos de fala; segundo, como processos mentais; e terceiro, como atividade verbal. A partir dessa linha de raciocínio, esta dissertação defende que esse segundo momento não só descentraliza a visão antes defendida, de que o texto existia apenas pelas ligações internas, como um produto pronto e acabado, excluindo as relações entre os pares, mas também destaca a visão desse objeto como um fenômeno cognitivo e como

atividade verbal da comunicação, dando ênfase a este como um processo com aspectos situados muito além de seus elementos internos.

Já no terceiro momento da LT (Teoria de Texto), o texto foi entendido a partir de seu funcionamento e uso real em situação de interação. A partir desse instante, o texto passou a ser visto além de suas relações internas, quer dizer, a ser parte do processo de comunicação entre as pessoas, mantendo relações cognitivas e verbais entre os pares da interação. Segundo Koch (2015, p. 26), nesse momento, defendia-se que:

a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais [...]; b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; [...]; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Para a autora, o texto é visto como resultado da atividade verbal, com o intuito principal de aproximar as práticas sociais entre as pessoas. Ou seja, ele passa a existir além de uma instância meramente linguística, e se realiza na relação cognitiva e social. Assim, pensar o texto como lugar de interação entre sujeitos sociais e de construção interacional de sentidos, significa considerar a dimensão interacional (isto é, dialógica) da linguagem. Na verdade, de acordo com Koch (2015), foi justamente o interesse por essa dimensão da linguagem que permitiu à LT integrar ao seu escopo uma variedade de questões fundamentais: “as diversas formas de progressão textual [...], a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os diferentes gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras” Koch (2015, p. 33).

É preciso assinalar, então, que todas essas questões só podem ser estudadas e compreendidas quando se entende o texto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual envolve processos, operações e estratégias que têm lugar na mente, e que são postos em ação no intuito de se alcançar um propósito social, em conformidade com as condições sob as quais esta atividade se realiza, ou seja, as situações concretas de interação social Koch (2015).

Além disso, outras contribuições são apresentadas por Koch (2011) e são relevantes para a nossa discussão e reflexão. Isso porque, de acordo com a pesquisadora, para que o conceito de texto tenha validade, é preciso que seja definido, também, o conceito de língua e de sujeito, pois estes dependem um do outro e mantêm uma relação recíproca de contato linguístico e sociointeracional. Nesse diapasão, ela afirma que:

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir Koch (2011, p. 15).

Dessa forma, concondamos com a pesquisadora para defender a visão de sujeitos ativos e construtores dos saberes sociais pelo/no texto, intermediado pelas relações pessoais. Sendo assim, enxergar o autor e o interlocutor como atores/construtores de sentidos nos faz perceber que as ações verbais não se desenrolam apenas pelo linguístico-textual, mas pelo cognitivo e o sociointeracional, focando e acreditando no sujeito que pensa, age, interfere e reflete suas ações pelo texto na interação com o outro. Assim, ao resaltar a importância da escolha da concepção de língua e de sujeito para o entendimento do texto, Koch (2011) apresenta uma visão de língua e de sujeito entrelaçados. Portanto, apresenta três concepções de língua e de sujeito para o entendimento do conceito de texto:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo Koch (2011, p. 16).

Nessa concepção, o texto não se apresenta como um processo vivo de construção dos sentidos na relação com os outros, mas como um produto pronto e acabado, bastando apenas, por parte do leitor, entender o código linguístico ali presente, o que requer, também, um sujeito passivo de interpretação. Em seguida, a autora pontua o seu entendimento da segunda concepção, como vemos a seguir:

Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo Koch (2011, p. 16).

Dentro dessa compreensão, a língua é tida como código, ou seja, apenas a representação, o que é visto. Outrossim, o sujeito é o sugerido pelo sistema, o que codifica e decodifica, passivamente. Por conseguinte, diante desse entendimento sobre língua e sujeito, o texto é visto como o produto codificado pelo escritor e decodificado pelo leitor, sem que precise de um maior esforço de compreensão a respeito do que é dito, o que resta para este é apenas decodificar o já dito.

A referida autora ainda pontua uma outra concepção de língua e de sujeito, por meio da qual destaca sua distinção diante das duas já apresentadas. Essa concepção diferencia a visão de texto, pondo-o como lugar possível das relações entre autor/interlocutor, não mais como um produto pronto e acabado. Sendo assim, adota-se essa última concepção nesta pesquisa:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para 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 (2011, p. 17).

Conforme essa concepção, o sentido do texto é construído e reconstruído pela interação entre os sujeitos da ação verbal, quando o autor e interlocutor, buscando o mesmo fim, selecionam conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais para a produção e leitura do texto. Nessa perspectiva, o texto é o lugar de interação entre autor e interlocutor, na condição de poder produzir e re/construir o(s) sentido(s). Nessa mesma direção, Cavalcante (2010, p. 17-18) salienta que “[a] interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. Dessa forma, nossas atividades comunicativas são realizadas por meio de textos, que produzimos para podermos participar com o outro e construir sentidos nas interlocuções.

Em conformidade com essas pesquisadoras, a visão de língua adotada nesta pesquisa é a concepção interacional (dialógica), e de sujeito, aquele que interage histórica e socialmente pelo texto, com decisões pautadas em escolhas linguísticas, com vistas a construir o sentido pretendido, a partir das crenças, visões de mundo, entre outras.

Nesse sentido, pode-se, então, reiterar que, para Koch (2011, p. 19), “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente - entre produtor e interpretador”. Quer dizer, o texto, de acordo com a discussão, através dos elementos linguístico-textuais e sociointeracionais, proporciona um encontro de ideias e conhecimentos, em um processo de produção e compreensão dos sentidos ali negociados. Ainda sobre a definição de texto, Cavalcante (2012, p. 19) menciona:

Hoje, o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

Assim, o texto é visto como um evento de interação entre os sujeitos, possibilitando a construção dos sentidos em negociação. A partir dessa ideia de texto, a autora o define como “evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” Cavalcante (2012, p. 20).

Conforme a mesma autora, o texto é um fenômeno vivo da interação – contrariando as primeiras definições apresentadas pela LT, como de texto enquanto “objeto estático” –, construído ou reconstruído a partir dos sentidos colocados pelo autor para a negociação com o interlocutor, na troca de conhecimentos para um fim em comum. Assim, defende-se, nesta dissertação, que o texto se molda em sua produção, sempre renovando os sentidos desde seu processo inicial. É nessa perspectiva também que Costa Val (1993, p. 03) enfatiza que o texto pode ser entendido “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Corroborando com o que foi apresentado anteriormente, Marcuschi (2008, p. 76) afirma que o texto pode ser definido como “[...] uma unidade comunicativa (um evento) e de uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema”. Dessa forma, o autor salienta que, no âmbito da produção textual, o texto pode ser um evento capaz de comportar as relações sociais, os sentidos ali negociados para a interação entre autor e interlocutor. Isso significa que o texto é produzido na interação social, nas diversas situações discursivas e como um sistema linguístico. Desse modo, as interações ocorrem por meio de textos falados ou escritos, em situações específicas do nosso cotidiano. Logo, os textos demandam determinadas escolhas de gêneros, de conhecimentos linguísticos, de mundo, interacionais, entre outros, conforme asseguram Koch e Elias (2015).

Adam (2011), na busca de uma melhor definição, fez algumas considerações e reformulações a respeito do conceito de texto e de discurso que defendia, retomando o conceito defendido em Adam (1990, 1999), quando os considerava equivalentes. No entanto, segundo o mesmo autor Adam (2011, p. 52), “o conceito de texto e discurso, hoje, deve ser revisto, sabendo que se sobrepõem e se cruzam em função da perspectiva analítica escolhida”.

Outrossim, em busca de uma definição de texto mais clara, apoiada na visão de linguagem interacional, Adam (2011) afirma que a linguagem deve ser vista como espaço social; logo, o texto, como uma ação de linguagem. Isso porque, para ele, “o texto é um objeto empírico bastante complexo” Adam (2011, p. 25), isto é, tão complexo que comporta todas as relações sociais dos discursos nas suas modalidades de uso da língua e nas diferentes situações de interação humana. Ainda, para esse teórico, “um texto não é uma simples sequência de atos

de enunciação que possui um certo valor ou força ilocucionária, mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si” Adam (2011, p. 196). Com base em sua discussão, apreende-se que o texto é um objeto empírico complexo e estruturado de atos de discurso ligados entre si para promover as mais diferentes situações interacionais das pessoas.

Além disso, ao discorrer sobre a noção de texto, em trabalho mais recente, Adam (2022) alerta-nos para a dificuldade de chegarmos a uma definição por duas razões: a primeira é a existência de uma “extrema diversidade e heterogeneidade dos textos” Adam (2022 p. 11); e a segunda é porque o conceito de texto “é o objeto legítimo de disciplinas bastante diferentes” Adam (2022, p. 12), a exemplo da filologia, da semiótica, da filosofia etc. Nesse percurso, o autor passa a considerar o texto como um “todo unificado e delimitado” Adam (2022, p. 41), colocando em discussão as textualidades orais e escritas, abrangendo, assim, textos diversos e heterogêneos.

Ao fazer tal análise, Adam (2022, p. 42) pontua que tanto a oralidade quanto a escrita são caracterizadas, na sua macroestrutura, por “modalidades de abertura e de fechamento da unidade verbal delimitada”. A essa unidade verbal, Adam (2022) denomina “texto”. Nessa direção, para o autor:

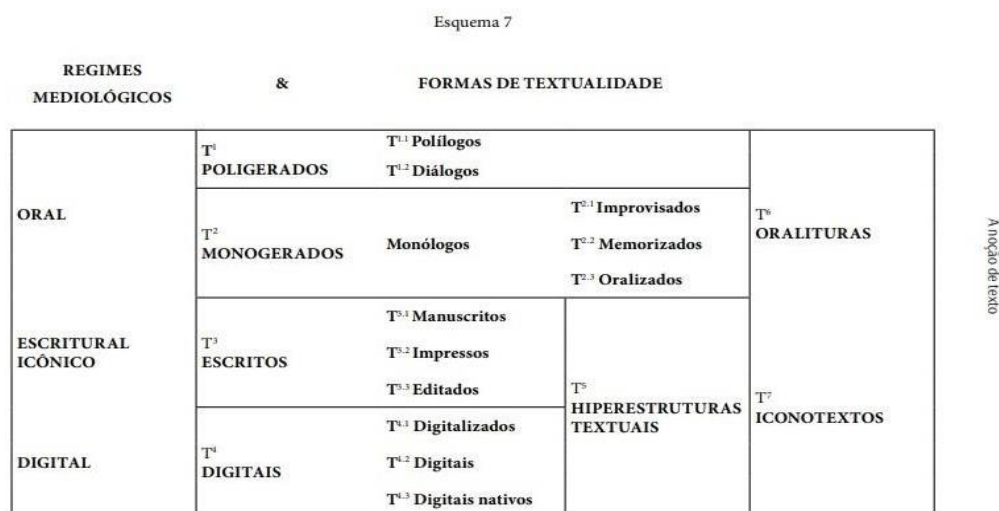
[o] todo textual, por sua vez, pode ser constituído de uma ou mais seções pontuadas por interrupções secundárias, intermediárias, marcadas, na oralidade, por um silêncio prolongado, acompanhado de uma completude sintática do último enunciado e de uma baixa entonativa, e, na escrita, por um branco mais ou menos longo (a linha vazia de final de parágrafo, o afastamento de uma ou várias linhas, ou uma página em branco) (Adam, 2022, p. 42).

Assumindo, portanto, diferentes formas, são essas fronteiras do texto as quais o autor dá o nome de peritexto, visto que unificam e, ao mesmo tempo, delimitam a unidade textual. Conforme Adam (2022), não existe texto sem peritexto externo e, em grande parte dos textos, há também a existência de um peritexto interno. O autor exemplifica o peritexto externo, em textos escritos, como a ocorrência de um título e, dependendo do gênero, um subtítulo, uma capa, uma contracapa, um prefácio e/ou um posfácio, entre outros. Como peritexto interno, o autor menciona, também em textos escritos, a presença de intertítulos, de seções ou de capítulos, de ilustrações, entre outros elementos que podem ser observados na diversidade de textos. Como reforça Adam (2022, p. 44), “o peritexto faz parte do texto e, portanto, delimita mais precisamente o início e, mais facultativamente, o final”.

Ademais, o referido autor esclarece, por outro lado, que uma definição de texto deve dar conta não apenas dos aspectos textuais que são próprios à escrita e à oralidade, mas também da “inserção de módulos icônicos” Adam (2022, p. 121), que constituem tantos textos escritos, os

chamados textos icônicos, como certas interações orais, no caso dos suportes icônicos que estão atrelados a uma conferência ou a um curso, por exemplo. Nesse contexto, em busca da definição acerca do que é o texto, Adam (2022) sistematiza da seguinte forma.

Figura 01 – A noção de texto



Fonte: Adam (2022, p. 124).

Pode-se observar, a partir da Figura 1, que a definição de texto, para Adam (2022), deve passar pelo que ele chama de conjunto das formas de textualidade, as quais decorrem dos chamados regimes mediológicos de base, que são o oral, o escritural e o digital. No entanto, em relação a esses três registros, o autor adverte que “é preciso acrescentar um regime icônico, que participa, amplamente, das diversas formas de textualização dos três outros regimes” (Adam, 2022, p. 120, grifo do autor).

São, portanto, esses quatro regimes mediológicos que determinam as formas de textualidade, as quais são, ao mesmo tempo, diferentes e entrecruzadas, conforme observa o autor. Além disso, no âmbito dos regimes orais de textualidade, destacam-se os textos poligerados, que são coconstruídos por diversos locutores e cuja unidade, como descreve Adam (2022), é, por vezes, problemática, e os textos podem ser monogerados, produzidos por um único locutor. Assim, as textualidades orais poligeradas correspondem ao texto conversacional e podem ocorrer sob a forma de diálogos ou de polílogos (ou multílogos), envolvendo este último mais de dois participantes.

As textualidades orais monogeradas podem ser do tipo improvisado, memorizado ou oralizado. Dessa forma, o monólogo improvisado geralmente é uma espécie de “inserção de uma narrativa ou da exposição de um ponto de vista na conversação” Adam (2022 p. 129); o

monólogo memorizado (ou narrado) diz respeito a algo que foi aprendido e transmitido oralmente, como os contos de tradição oral, os provérbios e as adivinhações; o monólogo oralizado apoia-se em um texto escrito anteriormente e se caracteriza como “produções mais formais e fortemente ritualizadas” Adam (2022, p. 130), como a cerimônia, a aula e a conferência, nas quais o locutor faz a leitura em uma folha impressa ou se utiliza de um slide projetado em tela ou algo similar para direcionar sua fala.

Pode ser situado, ainda, que as oralituras demarcam “o intrincamento da oralidade com a escritura, nas formas textuais que põem em causa a oposição radical dos dois polos” Adam (2022 p. 131, grifo do autor). Nesse processo, é preciso considerar dois casos: a presença de escrita na oralidade e a presença da oralidade na escrita. No primeiro caso, estão os textos monogerados oralizados, em que há uma manifestação oral que se utiliza de um suporte escrito como apoio; no segundo caso, estão o estilo oralizado da literatura, o diálogo teatral e cinematográfico Adam (2022).

A proposta de Adam (2022) é deslocar o conceito de oralitura para o conjunto das práticas discursivas orais produtivas de textos oralizados que, frequentemente, apoiam-se não apenas em um escrito anterior [...], mas que mistura, explicitamente, a oralidade e a escrita, alternando leitura de certa passagens e improvisação [...], e, por outro, em direção dos textos escritos literários que integram, estilisticamente, certos traços da oralidade e forjam [...] uma oralitura que é um ritmo, um “movimento de voz na escrita” Adam (2022, p. 131-132).

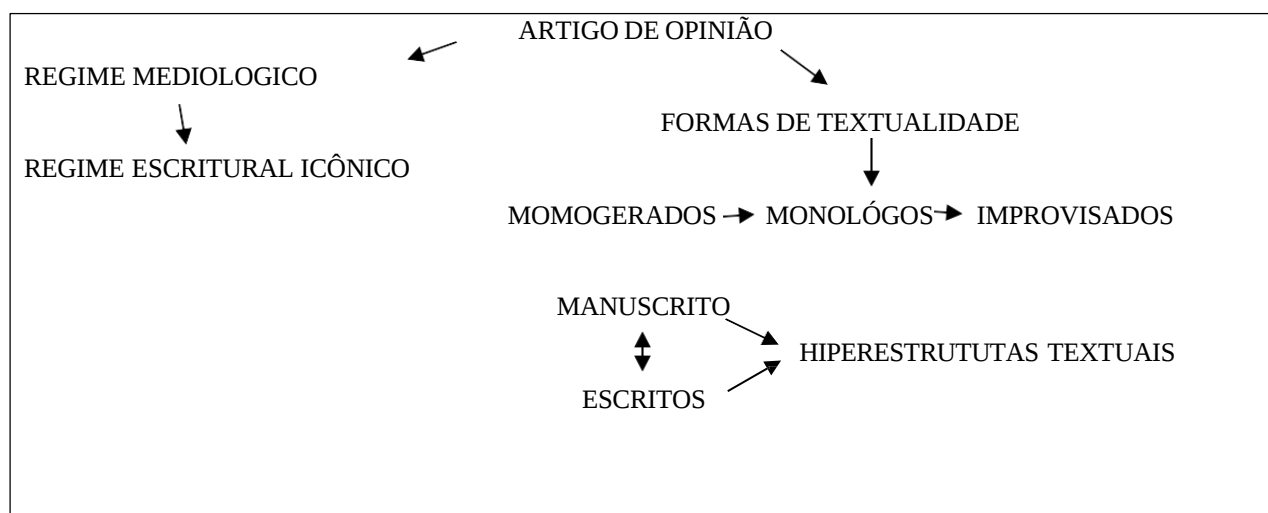
Nos regimes escriturais de textualidade, estão os textos manuscritos (como a lista de compras e as anotações de aula), os impressos (ou digitados), os editados e também os digitalizados (que antes foram escritos). Nesse ínterim, a textualidade iconotextual envolve todos os textos escritos que estão acompanhados de ilustrações, que combinam o verbal e o icônico. Ademais, as hiperestruturas textuais, por sua vez, inserem-se entre o escritural e o digital e consistem em um conjunto de textos que trata de um mesmo assunto e que, muito frequentemente, está acompanhado por iconotextos. A título de exemplificação, vale mencionar a hiperestrutura esportiva, a qual pode conter “fotos de uma ação de um jogo, composição de equipes, tabela numerada dos resultados, narrativa do jogo, entrevista, comentário, retrato de um jogador ou de um treinador” Adam (2022, p. 145).

Nos regimes digitais de textualidade, destacam-se os textos digitalizados, que passam de um suporte escrito, seja manuscrito, seja digitado e impresso em papel, a um suporte eletrônico por algum programa de escaneamento; os textos digitais propriamente ditos, que podem ser acessados em formato digital e estão cada mais interconectados com outros textos também digitais; e os textos digitais nativos, que se referem àqueles textos que surgem

digitalmente e são coconstruídos por vários locutores. Como exemplo de textos digitais nativos, Adam (2022) cita um bilhete em um blog, assinado por um autor, mas que pode ser ampliado com as discussões desenvolvidas por coautores, até o encerramento da discussão. Tal textualidade assemelha-se, de acordo com Adam (2022), com o caso dos polílogos poligerados da oralidade.

Com base na discussão, pode ser apresentada uma relação com as características do artigo de opinião, gênero do discurso selecionado como *corpus* da pesquisa, que foi realizada de acordo com o que propõe Adam (2022). Então, para melhor visualização, propõe-se um quadro explicativo em consonância com a Figura 1, conforme organizado por esse autor e apresentando anteriormente.

Quadro 01 – Característica do artigo de opinião segundo teoria de Adam (2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

A discussão desenvolvida por Adam (2022) acerca da definição do que é o texto levamos a compreender a complexidade do conceito e a perceber que, mesmo uma abordagem tão ampla –, que considera a diversidade e a heterogeneidade de textos, – ainda não consegue dar conta de uma concepção que possa coincidir com a das demais ciências. Apesar dessa complexidade, considera-se viável apontar uma noção de texto que dialoga com esta pesquisa e com a qual se comungará mais intimamente no decorrer desta investigação.

Dessa forma, a partir dos estudos desses autores, adota-se, nesta pesquisa, a noção de texto como lugar de materialização linguística e social das ações de linguagem construídas nas interações sociais. Isso porque o texto, conforme situado nas pesquisas mencionadas, é um evento e está sempre se modificando e se adequando às práticas sociais. Portanto, ao alinhar a compreensão da noção de texto, parte-se agora para entender teoricamente como esse objeto de estudo se estrutura composicionalmente.

2.2 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS

Nesta subseção, objetiva-se discorrer sobre o plano de texto na estrutura composicional do texto, em especial no que diz respeito à sequência argumentativa. Sobre a estrutura composicional dos textos, Adam (2011, p. 255- 256) ressalta que “um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo 2passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis”. Isso porque todo texto, na proposta desse autor, é constituído por partes que identificam o plano de sua composição, plano esse que nos faz compreender determinada organização textual e o seu propósito comunicativo, bem como auxilia a produção de determinado gênero de discurso.

2.1 Plano de texto

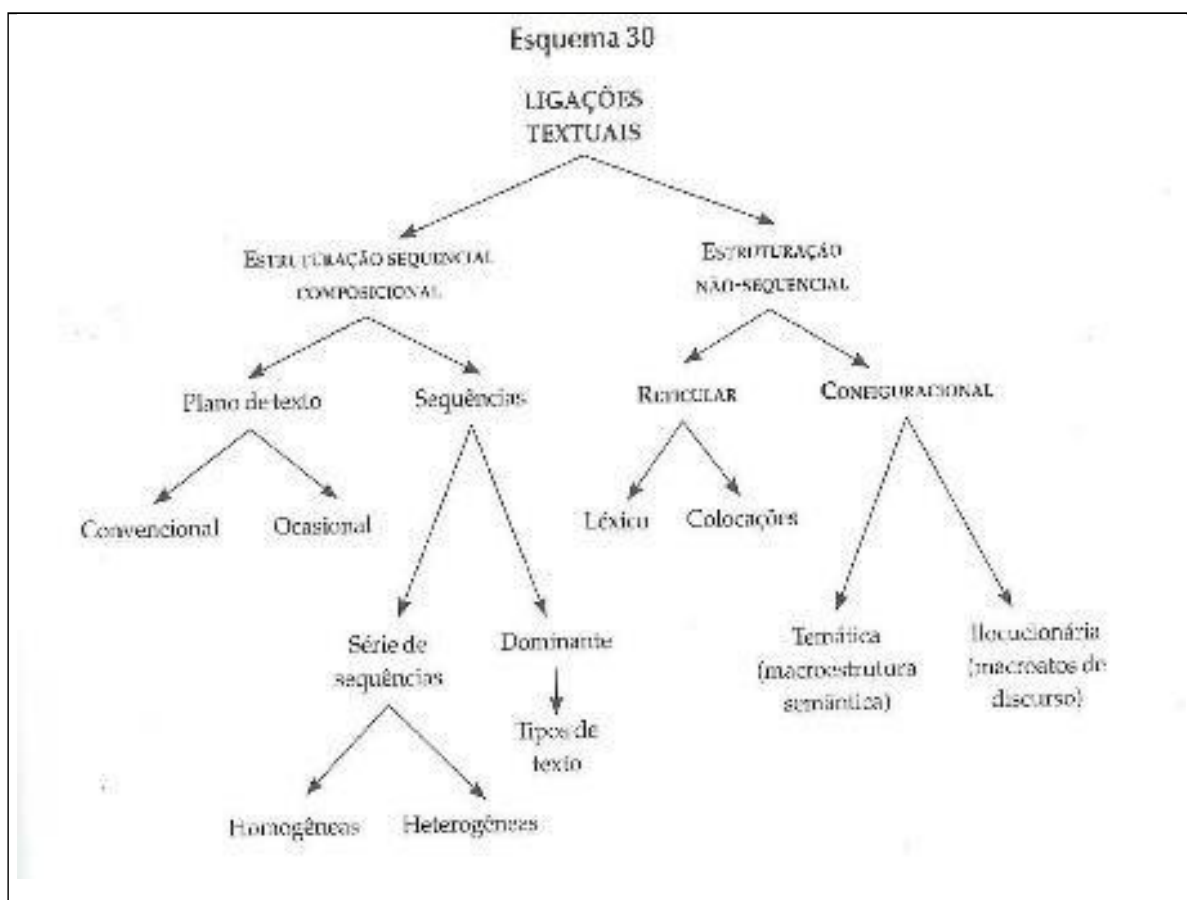
Segundo Adam (2011), o plano de texto é consideravelmente significativo para a composição macrotextual do sentido do texto. Com isso, pode-se imaginar ele como um orientador da sua construção, um “unificador da estrutura composicional,” como bem frisou Adam (2011, p. 256). Nessa perspectiva, aponta-se que o plano de texto é, portanto, de extrema importância para a construção textual, pois este direcionará o escritor/aluno no que diz respeito a como acrescentar determinadas ideias sem prejudicar intenção de um gênero de texto.

Ainda complementado sobre a noção de plano de texto, Adam (2011) apresenta a existência de dois tipos de planos: os ocasionais e os fixos, sendo são preponderantes para a composição textual. Em relação ao plano de texto fixo, Adam (2008, p. 256) situa um direcionamento para que se possa pensar acerca do plano “canônico da dissertação (introdução, tese, antítese, conclusão)”, ou seja, em uma estrutura fixada pela situação histórica de determinado gênero. Já em relação a um plano de texto ocasional, Adam (2008) aponta como sendo inesperado e apresenta o exemplo do gênero textual sumário, que pode abarcar os entretítulos de um gênero acadêmico, ou pode apresentar os capítulos de uma obra literária.

Dessa forma, ao levar em consideração a sequência e o plano de texto em Adam (2008) e o gênero artigo de opinião, pode-se compreender que esse gênero possui um plano de texto próprio, pois apresenta características de um plano fixo, como a presença de introdução, tese, argumentos e/ou contra-argumentos e conclusão.

Para exemplificar as ligações textuais existentes entre as partes constitutivas de um texto, Adam (2011) apresenta um esquema resumido dessas ligações. Nesse esquema, o referido autor discute os dois tipos de ligações textuais existentes, a estruturação sequencial-composicional e a estruturação não-sequencial. Desse modo, considerando tais considerações preambulares, recomenda-se que seja observada sua proposta de esquematização do texto.

Figura 02 – Ligações textuais



Fonte: Figura do esquema de Adam (2011, p. 257).

No esquema do autor, há as ligações da esquerda – estruturação sequencial-composicional –, que dizem respeito ao plano de texto convencional e ocasional e às sequências (homogêneas e heterogêneas) com um tipo dominante (tipos de texto); e as ligações da direita – estruturação não-sequencial – que dizem respeito à estruturação reticular (léxico e colocações), à configuracional – Temática (macroestrutura semântica) e à Illocucionária (macroatos de discurso).

No que diz respeito a esse esquema, pode-se afirmar que esta dissertação se baseia nas ligações textuais da esquerda – estruturação sequencial-composicional (os planos de texto e as sequências). É preciso salientar, então, que, conforme esse autor, os textos são compostos por essas ligações, de partes que são estruturadas e organizadas na linearidade textual. Diante disso, essa estruturação pode ser realizada utilizando um plano de texto convencional, baseado na estrutura fixa dos gêneros de discurso, ou o ocasional, baseado no propósito comunicacional do gênero selecionado pelo autor. Nesse ínterim, essa estruturação também pode se dar por meio das sequências textuais, estruturadas em série de uma mesma (homogêneas) ou séries de sequências diversificadas (heterogêneas), nas quais uma sequência é dominante, a sequência que predomina diante das demais, na composição do texto (tipos de texto).

Diante do exposto acima, pode-se entender como os textos são compostos e organizados, conforme a estrutura de um gênero e as sequências textuais que os compõem. Isso porque a estrutura e as sequências textuais presentes em um texto fazem parte da composição do plano de texto de determinado gênero, e conhecê-las auxilia-nos no reconhecimento do texto, como também na sua produção. A partir dessas considerações, pode-se adentrar nas discussões sobre as sequências textuais (descritiva, narrativa, explicativa, dialogal e, especificamente, argumentativa pois será base das análises desse pesquisa que desenvolvemos).

2.2.2 Sequências textuais

Para que se estabeleça um melhor entendimento acerca da composição dos textos, serão tecidas algumas considerações sobre as sequências textuais e aprofundar-se-á este estudo no que diz respeito à sequência argumentativa, a qual, acredita-se, é predominante para o estudo do gênero em questão. Dessa forma, busca-se compreender a estruturação das sequências textuais a partir dos estudos de Adam (2011), entre outros autores. Esse autor deu origem aos estudos da teoria das sequências textuais Adam (2011), a partir das discussões sobre as tipologias de texto, de acordo com os estudos de Werlich (1975).

Pode ser mencionado, então, que Adam (2011), com a proposta de entender como os textos se estruturam e se organizam, e como as pessoas relacionam e distribuem as informações ao longo do texto, propõe a teoria das sequências textuais. Desse modo, ele aborda o plano de texto e as sequências textuais, a fim de analisar a estrutura composicional dos textos, considerando que o plano de texto do gênero coloca em relevo vários tipos de sequências textuais, embora observemos, normalmente, a predominância de um tipo.

Para o autor, os textos só existem em sua totalidade se as partes relacionarem-se de forma ordenada, ou seja, relacionar as partes com o todo, conforme estabelece Adam (2011, p. 256):

o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma **sucessão** (estrutura que chamaremos sequencial, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

Nesse aspecto, o texto é estruturado por meio de um plano de texto e suas partes sucessivas de sequências textuais, o que faz desse objeto um todo significativo e interligado. Assim, a partir desse entendimento das sequências, baseamo-nos em Adam (2011) a fim de abordar cada sequência textual classificada por ele, a saber: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal, que são bases estruturais dos textos. Logo, todo e qualquer texto é composto por essas sequências textuais, embora não necessariamente por todas de uma só vez.

Para o linguista, as cinco sequências textuais “correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual” Adam (2011, p. 205). Por conseguinte, reconhecer, em determinado gênero, o tipo textual por meio das sequências, se mostra bastante efetivo, pois, tanto o leitor identifica quando o texto é narrativo, descritivo, argumentativo, etc., quanto o escritor produz o texto com características específicas do tipo textual que quiser utilizando as sequências textuais, podendo relatar, defender um ponto de vista, descrever um lugar, objeto, etc.. Desse modo, os textos possuem essas características porque têm, em sua constituição, as sequências, que orientam a que composição estrutural pertence o texto, oferecendo ao produtor e leitor um direcionamento estrutural e semântico da interação.

Para o autor, as sequências “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” Adam (2011, p. 205). Nessa direção, as sequências formam uma estrutura que se estabelece da seguinte forma:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência- independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) Adam (2011, p. 205).

Assim sendo, pode-se considerar que as sequências textuais referem-se ao modo como os textos são composicionalmente organizados, considerando os gêneros de discurso a que pertencem. Desse modo, os gêneros veiculam os discursos sociais e as interações ali materializadas, organizadas, também, pelas estruturas sequenciais. Sabendo que as sequências são partes constitutivas dos textos, estruturando ou organizando as ideias e informações ali contidas, pode-se discorrer que essas cinco sequências podem fazer parte de um mesmo texto, todas de uma vez ou em quantidades menores, mas, mesmo contendo as diversas sequências, há sempre a predominância de uma delas.

Nesse diapasão, para melhor definirmos a composição textual, temos que saber que os textos são heterogêneos, já que a maioria não possui apenas uma sequência textual em sua composição. Diante disso, a predominância de sequência nos textos, algo que não é tão simples, depende da forma como as sequências são vistas dentro do texto. Há, por exemplo, quem as veja tendo como base o gênero discursivo a que pertence e/ou pela a intenção comunicativa pretendida. Nesse sentido, pode-se afirmar que, segundo Cavalcante (2012, p. 63), “para reconhecer uma sequência dominante, é preciso, a nosso ver, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence [...]”.

Já Adam (2011, p. 272) define a sequência “Dominante (efeito de tipo de texto):

- pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto);
- pelo maior número de sequências de um mesmo tipo;
- pela sequência pela qual o texto pode ser resumido”.

Pode-se, então, identificar a predominância de uma sequência destacando apenas um desses parâmetros, ou todos eles, conforme o plano de texto do gênero. Seguindo as ideias e definições de Adam (2011), portanto, as sequências textuais são constituintes dos textos, compõem os gêneros, estrutural e semanticamente. Isso porque cada gênero, dependendo do propósito interacional, é articulado com as sequências textuais específicas para tecer as ligações textuais necessárias a seu propósito, o que euer dizer que o texto, em sua constituição, pode ser produzido com apenas uma sequência textual – unissequencial – ou, como é o caso do Relato Pessoal (por exemplo), ser constituído por mais de uma sequência – plurissequencial.

Nesse contexto, apresenta-se, a seguir, as definições de cada sequência textual, mais especificamente a argumentativa, a qual é base predominante na composição do artigo de opinião. Note-se que as definições das sequências, além de aclararem o nosso entendimento

sobre outras formas de planificação dos textos para o ensino, auxiliam as análises do gênero estudado.

a) Sequência narrativa

Adam (2011, p. 225) deixa claro como ele concebe a estrutura da sequência narrativa: “toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários [...]”. A afirmação desse autor situa o texto narrativo em duas vertentes, o texto literário com personagens e fatos fictícios; e o não-literário, com pessoas e fatos reais; no entanto, se fala de uma mesma sequência textual, a narrativa.

Então, ele define a sequência narrativa como uma estrutura de texto constituída de cinco macroproposições de base (Pn): Pn1=m1 – situação inicial; Pn2=m2 – nó desencadeador; Pn3=m3 – re-ação ou avaliação; Pn4=m4 – desenlace/resolução e Pn5=m5 – situação final. Assim, Adam (2011) esclarece sobre as ações que se desencadeiam em cada um dos momentos da narração.

A partir do esquema, propõe-se a seguinte explicação dos cinco momentos da narrativa, segundo o autor: **situação inicial** – momento inicial de descrição e contextualização da história no tempo; **nó desencadeador** – momento de desenvolvimento, problematização da história (desencadeia um problema/conflicto); **re- ação ou avaliação** – momento propício ao clímax – momento de maior tensão da história; **desenlace/resolução** – momento de equilíbrio da tensão; **situação final** – momento de conclusão após o processo de problematização – aumento de tensão – equilíbrio. Desse modo, de acordo com Adam (2011), a narrativa segue essas proposições de estruturação, não necessariamente nessa sequência lógica estabilizada/rígida, mas seguindo o plano de texto empreendido para determinada situação de interação, conforme o gênero de discurso.

b) Sequência descritiva

A sequência descritiva, diferentemente das demais, segundo Adam (2011), não segue uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si, não mantém uma sequência contínua de suas proposições. Assim, esta sinaliza para uma descontinuidade dessa sequência, apontando sua função na estruturação dos textos.

Conforme ressalta o referido autor:

Da antiguidade aos nossos dias, a descrição foi depreciada e pulverizada em subcategorias: descrição de **pessoas**, dividida em retrato moral (etopeia) e retrato físico (prosopografia) – ao retrato, que visa o singular, corresponde o caráter, que visa um tipo –, descrição de **coisas, lugares**, (topografia e paisagem), **tempo** (cronografia), **animais e plantas** (Adam, 2011, p. 216- 217).

A sequência descritiva, a partir do entendimento desse autor, é utilizada no texto para descrever um objeto em particular, um lugar, as características das pessoas, etc. Nesse ínterim, a descrição é descontínua e, ao mesmo tempo, distribuída ao longo do texto, intercalando um período e uma sequência.

Pode-se situar, também, que, no que diz respeito à composição textual, Adam (2011) explica que a sequência descritiva é encontrada com extensão variável e ordenada por um plano de texto. Nesta pesquisa, apreende-se que a sequência descritiva é bastante recorrente nas produções textuais propostas nas salas de aula de língua portuguesa, geralmente intercalada com a narrativa e a argumentativa. Desse modo, Adam (2011, p. 217) afirma que “todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso”. Para melhor explicar, pode-se afirmar que tal sequência descritiva está, geralmente, associada a outras (principalmente a narrativa), completando a informação e o sentido que lhe é proposto.

c) Sequência explicativa

A sequência explicativa, como apreendido pela nomenclatura, tem o propósito de explicar determinadas situações ocorridas ou em curso no texto. Essa sequência é bastante caracterizada pelos elementos linguísticos de identificação (conjunções explicativas: porque; é devido; em razão de; é que; etc.). Para Adam (2011, p. 238): “a explicação pode aparecer em segmentos curtos. Isso se verifica na forma da frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação [...]”. Noutras palavras, a sequência explicativa é orientada por dois momentos, um questionador e inferencial e o outro da explicação.

Vale destacar que o autor também sinaliza que os dois movimentos dessa sequência textual – o inferencial (problematização) e o explicativo (resposta) – conduzem o texto para um momento de equilíbrio da situação ou consenso final da problematização criada. Ou seja, “a explicação termina com um consenso sobre os fatos observados e sobre a causalidade que os relaciona” Adam (2011, p. 243).

d) Sequência dialogal

No que diz respeito à sequência dialogal, Adam (2011) apresenta uma nova forma de visualizar as condições enunciativas orais e reais, e as condições escritas de representá-las. Dessa forma, pode-se mencionar que a fala, em sua condição de uso real, é uma coisa e a conversação encontrada na modalidade escrita é outra. Isso porque, para Adam (2011, p. 248), “a imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica”. Assim, não podemos entender a conversação escrita como falas reais de pessoas no texto, mas, como sequências de textos dialogais apresentadas por um autor. Diante disso, para melhor compreensão, pode-se afirmar que a sequência dialogal não corresponde a atos de fala, mas atos sequenciais de diálogos escritos que convergem para uma temática de interação representada na textualidade.

Nesse sentido, Adam (2011) vai pontuar que um texto dialogal é estruturado em torno de um núcleo transacional de base: pergunta-resposta-avaliação, intercalado por sequências fáticas de abertura e fechamento. Dessa forma, o autor explica que o todo, em sua relação mútua, forma a interação, quer dizer, a abertura – pergunta-resposta-avaliação – e fechamento.

É preciso situar, ainda, que a sequência dialogal tem suas particularidades estruturais e textuais, como apresentadas, e igualdade textual com as demais sequências. Também não se pode esquecer que, nessa perspectiva, as sequências textuais são iguais em importância, o que muda são suas particularidades linguístico-textuais, podendo o produtor oscilar as suas escolhas na construção do texto.

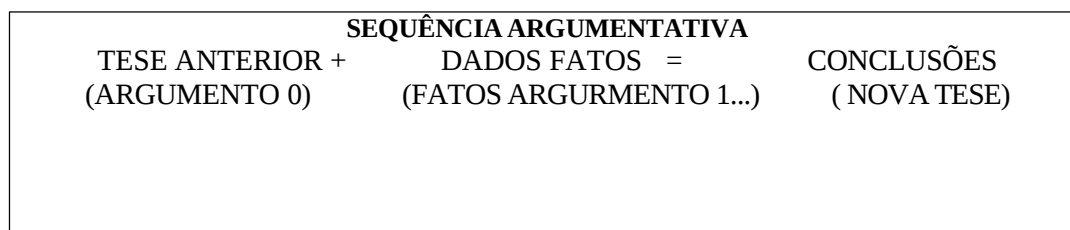
e) Sequência argumentativa

Para Adam (2011, p. 233), a sequência argumentativa é definida em dois movimentos de base: “**demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa”. Assim, parte-se de dados/fatos para se chegar a uma tese (conclusão-asserção) – procedimentos argumentativos, ou para chegar a contra-argumentos. Segundo ele, há dois níveis de argumentação: o justificado e o dialógico ou contra-argumentativo. Dessa forma, o primeiro nível: **justificado** – são apresentados os dados/fatos, o argumento de sustentação e o argumento novo, sem considerar a interação com o interlocutor; o segundo nível: **dialógico**

ou contra- argumentativo – é apresentado o argumento anterior para a negociação com o interlocutor e uma possível transformação dos argumentos Adam (2011).

Ademais, é o mesmo autor que vai afirmar que a sequência argumentativa segue esse organização estrutural Adam (2019):

Quadro 02 – Esquema do protótipo da sequência argumentativa



Fonte: Figura do esquema baseado em Adam (2019, p. 164).

O referido pesquisador também afirma que se propôs a dar à sequência textual argumentativa completa a forma representada pela imagem acima, pois esse esquema deixa espaço à contra-argumentação. Observe-se, por exemplo, o que ele complementa a respeito da apresentação do esquema prototípico:

Esse esquema de base com três macroproposições (MP. arg.1, MP.arg.2 e MP.arg.3) apoia-se explicitamente sobre MP. arg.0 (tese anterior) no caso particular da refutação. Retenhamos que esse esquema prototípico não fixa uma ordem linear imutável de macroproposições: a (nova) tese (MP.arg.3) pode ser formulada logo de início e ser retomada ou não por uma conclusão que a duplique no final da sequência, a tese anterior (MP.arg.0) pode estar subentendida. Esse esquema comporta dois níveis:

- Justificativo (MP.arg.1 + MP.arg.2 + MP.arg.3): neste nível, a consideração do interlocutor é baixa. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos relatados.
- Dialógico ou contra-argumentativo (MP.arg.0 e MP.arg.4): neste nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação de conhecimentos Adam (2011, p. 164).

Conforme supracitado, pode-se compreender o que o estudioso em questão considera como sendo o protótipo da sequência argumentativa. Isso porque, com o esquema e o apoio das explicações a respeito, pode-se pensar no protótipo como um conjunto de características que objetivam defender ou refutar uma tese. Disso já sabemos, mas identificar essas características ao analisar um determinado gênero é o que se faz mais produtivo para compreendermos melhor o modelo dessa sequência.

De acordo com o esquema representado pelo Quadro 02, apresentado anteriormente, observa-se que há uma tese anterior, sendo que essa tese, a menos que seja refutada, recebe

um suporte. Assim dados serão postos em conformidade com ela, e é esse suporte que garante força a essa tese e, por fim, essa leva uma conclusão ou nova tese.

Para fins de esclarecer ainda mais essa explicação, suponhamos a seguinte situação: um aluno fará uma prova de redação do Enem, o tema solicitado é: “Pena de morte”. O aluno preferiu se posicionar a favor da pena de morte, portanto ele apresentou uma tese anterior, que pode estar subentendida no texto. Para isso, o estudante lançou dados, informações a respeito do tema, colocou um caso específico que havia ocorrido, por exemplo, e isso deu suporte para ele criar sua conclusão, defendendo que a pena de morte seja legalizada no Brasil.

Ainda com esse exemplo acima, imaginemos outra situação, agora que o aluno não seja a favor da pena de morte. Mediante isso, ele apresentou uma tese inicial, colocou dados e, em seguida, começou a refutar esses dados apresentados, gerando, assim, uma nova tese que contra-argumenta com a tese defendida inicialmente. Conclui-se que, no primeiro exemplo, o aluno utilizou o movimento Justificativo e, no segundo, ocorreu o Dialógico.

Todos esses exemplos assumem, segundo Adam (2011), a orientação argumentativa dos enunciados, que pode ser indicada tanto por atos de discurso (visada ilocucionária) quanto por meio do uso de conectores argumentativos e/ou por meio de um léxico axiologicamente marcado. Assim, a visada ilocucionária, de acordo com Adam (2011, p. 38), define que todo texto tem “por objetivo (explícito ou não) agir sobre representações, crenças e/ou comportamentos de um destinatário (individual ou coletivo)”. Corrobora-se, portanto, a afirmação de que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, haja vista que, pelo discurso, o locutor “tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” Koch (2011, p. 17).

A partir de tais considerações, discute-se, a seguir, sobre a natureza argumentativa dos processos referenciais, verificando como ela contribui para a tentativa de o locutor influenciar o seu interlocutor, modificando sua forma de pensar, de ver e de sentir os diferentes objetos de discurso através da coesão textual.

2.2.3 A coesão textual

Na literatura advinda do campo da Linguística Textual, já é consenso que a textualidade corresponde ao conjunto de propriedades definidoras de um texto. Isso porque um texto só será, de fato, um texto se tiver textualidade Silva (2018). Para tanto, há sete fatores responsáveis pela textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade,

situacionalidade e intertextualidade. Contudo, aqui nessa subseção, será discutido apenas um: a coesão.

Dessa forma, como fator centrado no texto, a coesão tem a ver com a organização dos elementos sintáticos e gramaticais em um texto. Revela-se, portanto, “através das marcas linguísticas, índices formais na estrutura das sequências linguística e superficial e que se manifesta na sequência linear do texto.” Koch; Travaglia (1997, p. 13). Halliday e Hasan (1976), por sua vez, entendem a coesão como um conceito semântico, pois refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto e o que o definem como texto. Para eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” Halliday; Hasan (1976, p. 04). Ou seja, a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. Os autores esclarecem, no entanto, que, embora se trate de uma relação semântica, a coesão é realizada através do sistema léxico-gramatical.

Então, pode-se afirmar que se trata de um fator importante do texto, que se refere à conexão de palavras, expressões ou frases dentro de uma sequência. Isso porque um texto coeso se constrói a partir do uso de elementos de ligação que podem ser pronomes, verbos, advérbios, conectores coesivos (termos e expressões); e sem sequenciadores, sendo o lugar do conector marcado por sinais de pontuação (vírgula, ponto, dois-pontos, ponto-e-vírgula). Melo; Gomes (1999, p. 2). Nesse sentido, segundo Koch e Travaglia (1989, p. 13), a coesão é explicitamente apresentada através de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, tais, como palavras (substantivo, adjetivo etc.), sinais de pontuação (vírgula, ponto final, exclamação, entre outros), são elementos que sustentam a estrutura comunicativa da mensagem a ser passada para o leitor, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva do texto.

Para Halliday e Hasan (1976, p. 15), “há dois tipos de coesão: coesão gramatical (expressa através da gramática) e coesão lexical (expressa através do vocabulário)”. Entretanto, além dos conectores coesivos, faz-se necessário haver determinado grau de coerência para que um discurso seja um texto.

Ainda, segundo Halliday e Hasan (1976), os mecanismos de coesão podem ser classificados em cinco tipos: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal, frasal), elipse (nominal, verbal, frasal), conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa), coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

De um modo geral, a referenciação compreende os elementos da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens necessários para sua interpretação. Desse modo, a substituição ocorre quando um item é colocado no lugar de outro elemento do texto. Por sua vez, a elipse corresponde a um tipo de substituição por zero: um item é omitido, mas é facilmente recuperável pelo contexto.

Além desses elementos, a conjunção estabelece relações de significados entre elementos ou orações do texto. Finalmente, a coesão lexical ocorre por meio dos mecanismos de reiteração (repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos) e colocação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico) Koch (2004). Todos esses mecanismos atuam como recursos semânticos responsáveis pelo estabelecimento de relações diversas entre itens (palavras, frases, orações, parágrafos) dos textos. Assim, é porque corresponde a uma relação semântica que a coesão contribui para estabelecer a coerência dos textos.

Diante disso, esta pesquisa foi desenvolvida seguindo os dois tipos principais de coesão: a retomada de termos, expressões ou frases já ditos e/ou sua antecipação e o encadeamento de segmento textual. Pode ser mencionado, ainda, que a coesão por retomada ocorre via uso de uma palavra gramatical (pronomes, verbos, numerais, advérbios), o que se dá quando um termo se refere àquele que já foi mencionado no texto, como em “João está no hospital. Ele está doente”, em que o pronome “ele” é um anafórico de João.

Quando uma palavra gramatical antecipa um termo do texto, ocorre a catáfora; no exemplo a seguir, o pronome “isso” antecipa tomou banho de chuva por quatro horas seguidas “João fez isso: tomou banho de chuva por quatro horas seguidas”.

Noutras ocasiões, o artigo definido é usado para retomar um referente indefinido já mencionado, como no exemplo: “Carlos tomou uma xícara de chá. A xícara era de louça”, em que o vocábulo “xícara”, mencionado na primeira oração, passa a ser acompanhado pelo artigo definido “a”. Ainda como anáforas, os verbos ser e fazer substituem outros por retomada: “Carlos tomou chá. Carla fez o mesmo”, em que o verbo “fazer” substitui verbos de ação, sempre acompanhado de um pronome.

Em outro exemplo, o verbo “ser” pode substituir verbos de estado: “Paulo parece frágil. Lenilda também é, pois Lenilda também é frágil”. Desse modo, a retomada por palavra lexical (substantivos, verbos, adjetivos) se dá por repetição ou substituição por sinônimo, múltiplo referenciamento (repetição de um mesmo fenômeno por formas diversas), hiperônimo (elemento que mantém com o segundo uma relação de todo) ou hipônimo (elemento que

mantém com o segundo uma relação de parte) ou por antonomásia (substituição de um nome próprio por um comum ou vice-versa).

Esses mecanismos podem ser assim exemplificados: “Michel gosta de quadros. Expressionistas, então, ama”. Nesse exemplo, há um hiperônimo. Por sua vez, o hipônimo aparece assim: “O galo canta toda manhã. Essa ave acorda todo mundo bem cedo”. A antonomásia consiste em dizer, por exemplo, “Ele é um judas”, em vez de “Ele é um traidor” ou se referir ao rei do futebol em vez de Pelé. Alguns nomes genéricos, como “gente”, “coisa”, “negócio”, “elemento”, funcionam como itens de referência anafórica, como em “O eclipse iluminava a todos. Era uma coisa mágica”. Nesse caso, a “coisa” é o eclipse.

Muitas vezes, para se entender as formas nominais definidas (múltiplo referenciamento) faz-se necessário haver conhecimento de mundo, e não apenas a sinonímia, pois expressões como “populista”, “nunca na história desse país”, se referem a Lula e podem substituí-lo em determinado contexto.

Continuando, a elipse é o apagamento de um termo da frase, que pode ser recuperado pelo contexto, como no exemplo: “Em que hospital Luís está? Está no hospital da Restauração”. Nesse caso, o sujeito do verbo estar, nas duas passagens, é Luís. Desse modo, a coesão sequencial é feita por encadeamento de segmentos textuais e tem por função assinalar que a informação se desenvolve, ou seja, leva à frente o discurso.

Ademais, os conectores coesivos sequenciais (palavras ou expressões) são responsáveis pela concatenação, pela criação de relações entre os segmentos do texto, marcando conclusões, gradações, comparações, argumentos decisivos, generalizações, exemplificações, correções, explicitações, entre outros. Além disso, a coesão sequencial pode ser feita sem o uso de sequenciadores, “cabendo ao leitor reconstruir, com base na sequência, os operadores que não estão presentes na superfície textual” Platão; Fiorin (1996, p. 382).

Vale destacar que, neste trabalho, não será efetuada a análise da coesão sequencial. Portanto, a escolha da coesão, entre os elementos da textualidade, para análise do *corpus* da pesquisa, se justifica pela nossa compreensão acerca da dificuldade do aluno na escolha no que diz respeito ao uso de termos de ligação na produção textual. Assim, busca-se compreender tal elemento é usado no âmbito da construção do texto, a fim de direcionar uma prática que fortaleça todos os outros elementos, por acreditarmos que um texto, para ser inteligível, precisa mobilizar da melhor forma esses elementos. Para isso, adentra-se, a seguir, no que diz respeito ao conceito teórico que nos fará dialogar com outro aspecto importante para nossa pesquisa: os gêneros do discurso.

2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Nessa seção sobre os gêneros do discurso, será apresentada e discutida a visão de nomenclaturas e conceitos utilizados pelo autor Adam em algumas de suas obras, considerando-se que o mesmo tem uma afiliação teórica com o objetivo proposta pela nossa pesquisa e segue o caminho teórico selecionado, como veremos a seguir.

Assim sendo, discute-se, nesta seção, sobre os gêneros de discurso a partir da visão sociointeracional, apontando sua funcionalidade via uso em situações do cotidiano; além disso, reflete-se sobre os gêneros e o ensino (nosso maior interesse na subseção), acreditando-se que estes devem ser objeto de estudo e de ensino nas escolas, já que, por meio deles, interagimos nas mais diversas situações do dia a dia.

Dessa forma, a visão de gênero em que fundamentamos esta pesquisa é a discursiva, conforme orientação de Adam (2011), como um fenômeno sociodiscursivo específico da interação. Dando seguimento, com o intuito de aprofundar o estudo sobre os gêneros de discurso, apresenta-se algumas visões conceituais e reflexões a respeito do ensino.

Inicialmente, é preciso situar que Adam (2011, p. 63) afirma que “toda ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socialto) e a gêneros de discurso”. Por conseguinte, os gêneros de discurso são vistos pela ótica da formação sociodiscursiva, isto é, da linguagem manifestando-se nos textos (espaços sociais: lugar de toda e qualquer interação social, cultural, profissional, intelectual etc., seja pública ou privada das pessoas).

Desse modo, Adam (2011), para conceituar os gêneros de discurso, compartilha algumas definições de nomenclatura e a ideia de tipos relativamente estáveis de enunciados de Bakhtin (2011). Para esse último teórico, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” Bakhtin (2003 [1992], p. 268). Assim sendo, os gêneros de discurso são vistos como produtos sociais de interação, haja vista que toda intenção comunicativa circula socio-discursivamente nos gêneros.

Outrossim, na medida em que os gêneros são produtos das atividades de interação e são usados constantemente, estes vão passando por adequações e transformando-se, conforme as necessidades comunicativas das pessoas. Vale destacar que, com o advento das tecnologias, de um modo geral, alguns gêneros foram mudando e adequando-se às interações pessoais. Por isso, é preciso atentar para a definição de “relativamente estável”, já que os gêneros possuem uma

estrutura fixa que os define como tal, e, ao mesmo tempo, podem flexibilizar-se, quando passam por transformações, seguindo os propósitos comunicativos, avanços da sociedade e o próprio suporte de circulação.

Melhor dizendo, os gêneros possuem uma estrutura fixa, que, dependendo das situações de uso, podem ser transformadas e adequadas às novas formas de comunicação desejadas (exemplo: carta e o e-mail). Isso porque é por meio de gêneros que interagimos com as pessoas, que conhecemos as formas sociais da linguagem. Na discussão desse autor, os gêneros facilitam o reconhecimento das práticas sociais e, assim, são capazes de comportar toda e qualquer situação de interação que necessitamos.

Não é à toa que, segundo Adam (2011), nos gêneros, há uma materialização do discurso, uma parte estável e outra flexível de práticas sociais, culturais e históricas de interação. Para esse autor, “é nos gêneros de discurso que localizaremos essa, estabilização pública e normativa” que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva” (Adam, 2011, p. 45). Logo, nessa perspectiva, os gêneros passam por uma formação sociodiscursiva, na qual abstraem enunciados culturais e históricos para sua formação, e isto, claro, só é possível pela interação. Conforme os estudos de Adam (2011), os gêneros de discurso devem ser estudados pelo viés da interdiscursividade, sabendo que estes são formas culturais advindas das diversas práticas sociais – política, religiosa, literária, jurídica, etc. –, e, ao longo dos tempos, podem ser situados no âmbito da interação autor-interlocutor.

Finalmente, nas reflexões pautadas nas definições pontuadas por esse autor, os gêneros do discursos são formados por práticas discursivas institucionalizadas na cultura, pelas práticas sociais constituídas ao longo da história. Logo, possuem formas/estruturas estáveis e flexíveis; surgem e desaparecem perante as transformações sociais, sendo que uns são mais conhecidos, outros mais específicos, uns duram mais, outros menos. Então, utilizamos os gêneros não apenas como formas textuais, mas também como formas linguísticas que contemplem nossas práticas sociais de linguagem, ou seja, que representem nossas intenções, cultura e identidades pessoais.

Diante de tais considerações, no próximo tópico será apresentado o texto de opinião e seu enquadramento dentro dos elementos que já foram discutidos até o momento.

2.4 O TEXTO DE OPINIÃO: O ARTIGO

O trabalho com a produção de textos na escola deve levar em conta textos verdadeiros (no sentido de serem reais, em oposição aos textos pedagogicamente fabricados), escritos por

autores e direcionados para leitores verdadeiros, produzidos em situações comunicativas em que foram (são) verdadeiramente necessários. Assim, considerando o estudo de Silva (2018), compreende-se que textos autênticos são realmente aqueles que são contruídos nos acordos estabelecidos na prática pedagógica.

Com isso, pode-se situar que os textos de artigo de opinião que serão analisados neste trabalho seguem esse entendimento, por acreditarmos que toda produção escrita, que visa comunicação nos ambientes sociais, sejam eles institucinalizados (escola, trabalho, igreja...) ou não (roda de amigos, mesa de bar...) são textos que se reconhecem dentro da estrutura do plano de texto que vem sendo apresentado até o momento na dissertação, ou seja, tem características que, em algum momentos, são heterogêneas, em outros homogêneas, situando-se num plano fixo ou ocasionais, enquadrando-se numa sequência e apresentando características específicas de um gênero do discurso.

Logo, o texto artigo de opinião é um gênero do discurso que segue todas as estruturas normativas é construído, defendendo uma ideia, com argumentos válidos, que devem ser sustentados e, em algum momento, até podem ser inseridas intervenções e, por fim, desfechos. Dessa forma, por entendermos que todo gênero do discurso é um texto, com características próprias e que vão se moldando conforme as adequações sociais e as mudanças que vão acontecendo na sociedade, apresentamos, como *corpus* analisado nesta pesquisa, o texto artigo de opinião.

Assim, o texto artigo de opinião, enquanto gênero do discurso, tem características próprias de seu plano de texto: primeiro é um texto e, como tal, tem a intenção de defender uma ideia, passar uma informação, sustentar um ponto de vista, e esse, por sua vez, se faz com argumentos que, ao longo da história, têm sido estudados a partir de distintas abordagens epistemológicas – filosófica, política, linguística, jurídica, etc. Como segunda característica, pode-se compreender que esse gênero possui um plano de texto próprio, pois, além de apresentar características de um plano fixo, como a presença de introdução, tese, argumentos e/ou contra-argumentos e conclusão.

Dessa forma, chega-se à conclusão de mais um tópico que teve, assim como os demais, o objetivo de refletir acerca de conceitos historicamente construídos nas pesquisas apresentadas e discutidas, a fim de apresentar entendimentos, possibilitando parcerias e acertos teóricos no texto, que vem sendo construído a cada escrita. Nesse momento, segue-se, então, para o último tópico da sessão, que se trata de ponderações acerca da materialidade da teoria na prática: os procedimentos de produção textual em sala de aula.

2.5 OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

A produção escrita é sempre um recurso relevante no processo de aprendizagem do aluno, em qualquer fase da sua vida estudantil. É por meio da elaboração e da apropriação de textos que o aluno pode expressar seu pensamento e suas ideias, utilizando-se da linguagem escrita, exercendo, desse modo, um papel atuante no processo de construção da língua. Por conseguinte, o texto escrito funciona como a exposição de ideias sobre determinado tema e pode ser o momento em que o aluno usa da sua própria liberdade de expressão, seus conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos na escola. Assim, o texto é o resultado de muitos aprendizados que o aluno vai construindo ao longo da sua vida estudantil.

Como afirma Koch (2000), o homem, por natureza, comunica-se por meio de textos. Isso porque os textos, na verdade, são “[...] práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” Marcuschi (2001, p. 11). Então, todo esse conjunto de desejos e sentimentos são representados ou materializados por meio de textos.

Sendo assim, é imprescindível que o professor, na escola, apresente ao aluno e lhe possibilite conhecer e aprender a fazer uso dos mais variados modelos e tipos de textos e gêneros existentes, para que ele possa ultrapassar a simples produção de conjuntos aleatórios de frases, para distingui-las e produzi-las de maneira significativa, considerando a noção de unidade semântica Koch (2006). É, também, por esse mesmo motivo que Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Ora, é no texto que a língua se revela em sua totalidade “quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” Geraldi (1997, p. 135). Desse modo, apenas no texto parece ser possível observar e discutir a complexidade de relações e de elementos constitutivos da língua e da linguagem e, por isso, deve ser a unidade básica do ensino de língua em todos os níveis de aprendizagem, inclusive no âmbito da alfabetização.

Nesse sentido, a prática de produção de texto objetiva formar o aluno dentro de uma perspectiva competente, de modo que possa produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para tal finalidade, é preciso que a escola proporcione momentos diferentes e eficientes, através de

atividades diversificadas, com gêneros textuais diversificados. A escola precisa motivar os alunos no processo da escrita, apresentando atividades que possam agradar, que possam estar dentro da realidade em que os alunos se encontram, uma vez que a falta de motivação pode levar a produções sem sentido, sem contexto, a produção de textos só por escrever mesmo, sem nenhum objetivo. Assim, é preciso que essa motivação parta do próprio professor. Sobre isso, Bagno (2002, p. 131) afirma que:

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os erros, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está incorreto. É uma preocupação exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo. É sobretudo aquilo que chamo de paranóia ortográfica: uma obsessão neurótica para que todas as palavras tragam o evento gráfico que todos os ç tem sua cedilha.

Quando tenta produzir um texto, a partir de um ensino que prioriza somente a norma padrão da língua, como se esta fosse a única forma de manifestação dela, é possível que o aluno não consiga um texto coerente, situado dentro de um contexto de produção determinado. Isso ocorre porque, para escrever, é preciso aprender sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre o que escrevemos. Além disso, o universo da escrita é muito maior do que o simples mundo de regras gramaticais e normas técnicas, e vai muito mais além do que a folha de papel ou a tela de um computador. Bernardin (2003, p. 15) nos lembra que o mundo da escrita:

[...] não se limita à apropriação do ler-escrever; ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto, rompendo, assim, com os modos de uso em que ela permanece uma prática que se ignora como tal, que se esquece em seu funcionamento e se funde nos atos, nos acontecimentos e nas situações. Entrar na cultura escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo, é construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não conscientes. Tal disposição geral em relação às práticas, linguísticas ou outras, parece acompanhar não somente a construção progressiva dos conhecimentos, mas a elaboração de uma relação com o saber que permite construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor.

Ensinar aos alunos a produzirem textos, nessa perspectiva, é muito mais do que ensiná-los a escrever. É possibilitá-los o aprendizado de formas de interação. Conforme observa Koch (1998), a produção de texto é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade. Desse modo, toda produção, se dá em determinado contexto, em uma situação comunicativa. É, ainda, uma atividade intencional, da qual se leva em consideração o momento e o espaço em que o autor está situado. Não é à

toa que se costuma afirmar que todo texto é produzido com uma intenção, para atender a um propósito comunicativo. Sobretudo, trata-se de uma atividade interacionista, visto que os sujeitos se acham envolvidos na atividade de produção textual de maneiras diversas.

É, também, para esta direção que parecem apontar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento direcionador importante no que se refere ao trabalho com o texto escrito no ensino de língua. De acordo com o referido documento, para que os alunos possam aprender a escrever, precisam ter “acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever” Brasil (1997, p. 66-67).

É preciso situar, também, que as diversas situações de interação do cotidiano (formais ou informais) são mediatizadas por diferentes modelos de textos e por diferentes gêneros. Dessa forma, quanto maior o repertório de textos do sujeito, maiores também serão suas possibilidades de interação. É nesse sentido que se defende a necessidade de trabalhar na escola com textos pertencentes aos mais diversos gêneros, tendo em vista a aquisição de um repertório variado de formas de texto por parte dos alunos.

De modo mais específico, Abreu (2020, p. 715) sinaliza que a abordagem da Língua Portuguesa nos PCNs concentra-se na “valorização da pluralidade de usos linguísticos e suas variedades, considerando diversos gêneros orais e escritos”. Pode-se afirmar, ainda, que a concepção de linguagem predominante nos parâmetros é a sociointerativa, conforme se evidencia no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como **ação interindividual orientada por uma finalidade específica**, um **processo de interlocução** que se realiza nas **práticas sociais existentes** nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20, grifos nossos).

Como qualquer documento basilar da educação, muitas críticas foram tecidas aos PCNs, mas seu impacto para a área das linguagens é inegável, visto que muitos docentes passaram a repensar suas práticas a partir da leitura do documento, tentando implementar, ainda que minimamente, suas proposições. Nesse ínterim, mesmo as discussões trazidas pelos PCNs não sendo novas, a consolidação dos pressupostos da linguística, associados ao ensino em um material único, constituem uma forma de aproximar os docentes das teorias em voga, buscando superar práticas como: (i) desconsideração da realidade e interesse dos alunos; (ii) excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto; (iii) texto como pretexto para ensino de aspectos gramaticais; (iv) excessiva ênfase à gramática de cunho

normativo; (v) ensino descontextualizado da metalinguagem; (vi) ausência de uma teoria gramatical consistente Brasil (1998).

Em síntese, os PCNs foram um marco para a educação brasileira, principalmente para o ensino da língua materna, na medida em que preveem um ensino mais produtivo, tendo por base os textos orais e escritos e a integração das práticas de leitura, produção textual e Análise Linguística (AL). Além disso, o documento enfatiza a importância de relacionar USO-REFLEXÃO-USO, retirando o aprendiz da posição de passividade para a de agente do próprio conhecimento.

Ademais, é preciso pontuar que, historicamente, as pesquisas acadêmicas e os resultados de avaliações externas continuaram, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a escancarar práticas inadequadas que insistem em ocupar as aulas de português ou tentativas de superação que acabam por relegar aspectos essenciais, como o estudo da gramática. Era preciso, portanto, agir para que novas orientações se desenvolvessem. Nesse contexto, Geraldi (2015) indica que professores universitários, movidos pelo insucesso da aprendizagem linguística evidenciada pelas avaliações externas, instituíram comitês para pensarem formas de reverter esse quadro. Para o autor, o engajamento desses professores se justifica pela ideia de que mostrar o perfil docente que se deseja para o país poderá influenciar a formação e a prática.

O resultado é visto em projetos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, para o autor Geraldi (2015), teve uma implantação vertical: partiu de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes para, posteriormente, receber as sinalizações dos docentes sobre possíveis melhorias e complementações. Entretanto, mesmo com a oportunidade de opinar sobre o documento, muitos professores da Educação Básica não se sentem preparados para desenvolver tais análises críticas e, no momento de implementação, recebem uma proposta já consolidada e a missão de colocá-la em prática. Daí a necessidade de criar programas para auxiliar o repasse das orientações ao chão da escola.

Na verdade, a BNCC é uma política pública educacional esperada há tempos, pois a pluralidade do território brasileiro, grandioso em extensão territorial e em divergências socioculturais, incita, desde a Constituição Federal de 1988, Brasil (1988) e a LDBEN, Brasil (1996), a necessidade de uma proposta curricular nacional, com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais aos educandos. Some-se a isso o fato de que as postulações das

Diretrizes Curriculares Nacionais – doravante DCN – (Brasil, 2013), a partir de 1997⁴, foram o ponto de partida para a criação dos PCN, mas o artigo não deixou de reforçar a indispensabilidade de uma base curricular para a educação (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020). Assim, PCN e BNCC possuem propósitos e estruturas diferentes, mas são complementares. A Base não veio para substituir os Parâmetros, mas para normatizar, considerando as necessidades de um novo tempo, as competências e habilidades que devem subsidiar a prática pedagógica.

Nesse sentido, e com base nesses importantes esclarecimentos, a escola precisa formar um aluno para que ele perceba os diferentes tipos de textos e que ele possa eleger aquele que mais se adequa a sua realidade. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 58) afirma o seguinte:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

De fato, em muitas realidades de diversas escolas, o tratamento dado ao texto não é adequado à realidade do aluno, o que torna o desafio de enfrentamento desses problemas relacionados à escrita ainda maior. No entanto, é preciso situar que, antes de desenvolver a capacidade da escrita, deve-se considerar que a leitura tem um papel fundamental no processo da escrita. Por conseguinte, somente através da prática da leitura é que se pode formar escritores competentes, pois o hábito da leitura proporciona, ao aluno, o desenvolvimento e a apropriação de informações diversas, de vocabulário e a capacidade crítica diante dos fatos e dos acontecimentos. Em relação a esse assunto, os PCNs situam que:

[d]essa forma, é importante ressaltar o papel da leitura na produção do texto: O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever Brasil (1997, p. 53).

É através da prática da leitura que o aluno pode confrontar seu próprio pensamento, posições diferentes, diante dos fatos que vivencia, de forma que, aos poucos, vai formando seu amadurecimento intelectual. É preciso, então, considerar que tal prática proporciona muito mais do que simples informações, pois, com a leitura, adquirimos muito mais fluidez para falar,

⁴ As DCN para cada etapa da Educação Básica foram publicadas entre 1997 e 2013, tendo sido compiladas em um único documento ao final desses dezesseis anos Brasil (2013).

para desenvolver argumentos, além de melhorar o exercício do pensamento e a capacidade comunicativa.

Nesse ínterim, a produção de textos pode ser entendida como um processo em constante construção, que pode compreender o momento do planejamento, o momento da leitura, o momento da escrita e, logo em seguida, o momento da reescrita. No entanto, esse último momento também deve ser muito bem orientado pelo professor que, por sua vez, deve ser visto com uma figura mediadora de todo esse processo. Koch (1989, p. 19) lembra que o texto pode ser visto como a “unidade básica de manifestação da linguagem é muito mais que uma soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

Além disso, o ensino da produção de textos pode ser orientado, também, pela perspectiva sociointeracionista, de forma que, através da participação em atividades diversas de escrita, somos capazes de elaborar diferentes gêneros textuais, de acordo com as diferentes necessidades a que estamos expostos. Assim, quando os alunos são colocados diante da perspectiva sociointeracionista, estes se tornam capazes de interagir na escola e fora dela, de modo que a escrita de um texto pressupõe o resgate de conhecimentos adquiridos no contato com outros textos, no âmbito das diferentes situações de uso cotidiano em que somos colocados.

Por isso, a importância do planejamento na escrita de um texto, pois, para Zaya e Esteves (2004, p. 103): “[...] a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar a informação relevante de outros textos. Isso é o que acontece quando, para compor um texto [...]”. Assim, a escrita pode ser pensada como uma forma de enxergar o mundo de forma diferente, porque permite a abertura de um novo mundo, cheio de coisas novas e diferentes do mundo da oralidade. Olson e Torrance (1996, p. 14) reforçam que:

A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional.

Nesse contexto, é preciso considerar que, de modo geral, a escrita pressupõe a existência da fala, sendo impossível separar essas duas modalidades da língua. Por isso, o domínio da escrita é útil e necessário e contribui para o desenvolvimento da racionalidade e

da consciência. No entanto, mesmo sabendo da importância da escrita, a produção de textos em sala de aula tem deixado muito a desejar, de modo que o ensino da escrita parece ainda não despertar no aluno o prazer de escrever.

A escola precisa fazer com que o aluno entenda que o convívio com a escrita é benéfico e necessário, e é a saída mais viável para que o aluno seja notado como participante real da sociedade. A respeito disso, Garcez (2002, p. 11) afirma que, “embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem”. No entanto, ainda prevalece, na escola, a concepção de um ensino voltado exclusivamente para as normas gramaticais, geralmente fora do contexto real de uso da língua. Assim, cabe ao professor a grande responsabilidade de fazer com que o aluno conheça as atuais concepções de escrita, bem como os processos que envolvem o desenvolvimento da escrita. Sobre isso, Garcez (2002, p. 21) ainda reforça que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”.

Desse modo, quando se pensa na produção de texto em sala de aula, é preciso considerar que a escrita envolve um processo de inúmeras fases. Sercundes (2000), por exemplo, ao se referir ao processo de escrita em sala de aula, revela que, atualmente, a linguística considera duas fases sobre o desenvolvimento da escrita em sala de aula: a preparação prévia da escrita e a reescritura. Na primeira, a escrita é vista sempre como uma atividade prévia, em que é comum a realização de uma atividade que funciona como pré-texto para a atividade de escrita; na segunda, a escrita é pensada como trabalho, a partir de uma perspectiva na qual escrever é sempre um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, reitera-se a necessidade de haver a reescrita do texto. Isso mostra, segundo a autora, que a realidade do ensino de produção de texto, embora ainda muito truncado, tem mudado na sala de aula. Sercundes (2000) revela, ainda, que o ensino de produção de texto prioriza a preparação prévia, de modo que as atividades de ler, discutir e escrever predominam na sala de aula.

É possível também entender que o texto está ligado sempre a situações que vão além da materialidade linguística, pois os textos estão diretamente relacionados com valores históricos, culturais e sociais. Assim, o texto ganha vida porque interage com esses elementos e sua construção se dá por meio do desenvolvimento da bagagem que o produtor do texto mantém histórico e socialmente construídos.

Ademais, a produção do texto se dá na medida em que o produtor coloca em cena os vários conhecimentos que dispõe. Nesse sentido, Marcuschi (2008) revela que o texto é apenas

um resultado de uma ação linguística qualquer, nas mais várias formas de uso e de manifestação da língua, de modo que o texto é sempre uma ação que mantém vínculos de ação com o mundo. Assim, a escola não pode considerar o texto apenas como um tecido estruturado em formas linguísticas, mas ela precisa ver o texto como uma entidade cheia de significados, construído pelas múltiplas relações que o produtor mantém dentro e fora da escola. Para Koch (1997, p. 25):

[...] o texto, como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Considerando o texto como unidade básica do ensino de língua, uma unidade cheia de significação, ou seja, ele é muito mais do que a simples superfície gramatical, formada de frases e orações, a escola precisa pensar o texto como um iceberg sempre em construção, uma vez que um texto nunca nasce pronto. Nessa perspectiva, o texto continua sendo a unidade de ensino de língua, nas suas mais variadas formas de gênero, embora a produção do texto em sala de aula ainda apresenta muitos problemas, ocupando o cenário dos estudos linguísticos, especialmente nos anos finais do Ensino Médio. Um exemplo desse nosso dizer está nas produções de redações que, em sua grande maioria, são o gargalo de entrada nos vestibulares e do ENEM, como porta de entrada nas universidades. Apesar disso, antes de ser vista como mero exercício escolar, a redação precisa ser vista como efetivo exercício de linguagem, em que o produtor do texto coloca em cena vários e diferentes conhecimentos na construção dos argumentos que compõem este gênero textual.

Por esse caminho, o professor assume um papel preponderante, já que ele funciona como um sujeito que vai muito mais além da figura estereotipada de professor, ele precisa ultrapassar as barreiras da autoridade, da superioridade, mas um sujeito que, embora seguindo as regras da escola, precisa tomar as rédeas da situação e conduzir o aluno para a compreensão de que o texto é sempre um processo complexo e contínuo Brito (1984). Nesse sentido, Geraldi (1993) leva em conta que a produção de texto pode ser considerada como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Para ele, a produção de texto é uma das atividades que mais valoriza o sujeito em sociedade, pois é por meio da linguagem escrita que o sujeito interage na sociedade, expõe seus argumentos, suas posições, em determinadas situações que compõem a linguagem escrita.

É preciso considerar, então, que a linguagem é sempre um fenômeno de natureza social e que está em constante transformação, pois “enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” Bakhtin (2009, p. 137). Por isso, a linguagem não existe fora do seu contexto de uso, sendo influenciada por fatores culturais, políticos, ideológicos, carregada de significados e intenções. Dessa forma, no âmbito da construção do texto, é importante levar em consideração a relação entre texto, contexto, interação e discurso, uma vez que, nos estudos do texto e do discurso, é preciso considerar os modos como se concebem e pratica a linguagem. No tópico que segue, serão apresentadas reflexões sobre essa relação entre texto, contexto e discurso.

Por fim, a aprendizagem da escrita não deve ser entendida como um processo automático e mecânico, baseado na reprodução de formas gráficas do sistema alfabético da língua, mas como um processo cognitivo e linguístico. Nele, a produção de texto deve ser sempre vista como uma atividade situada, o que implica considerar, entre outros fatores, o sujeito que escreve, o sujeito para quem se escreve, as intenções ou objetivos que se pretende alcançar, a situação imediata de produção e o contexto social e histórico em que o texto é produzido. Portanto, não se trata apenas de ensinar os alunos a escrever, mas, antes disso, de lhes possibilitar o aprendizado de usos diversificados da língua em situações variadas sociais de interação por meio da escrita.

2.6 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a modalidade de ensino da EJA, que julgamos, devido sua trajetória, ser, por vezes esquecida e negligenciada, se levarmos em conta que a própria BNCC não traz em seu texto orientações normativas sobre ela. Em contrapartida a esse fato, encontramos em nossas pesquisas, que o Estado do Rio Grande do Norte, através da sua secretária de educação, está construindo um documento⁵ que tem o objetivo de sanar esse lacuna e apresentar um direcionamento para essa modalidade.

Com base em aspectos legais, a EJA, de acordo com o Art. 37 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), é uma modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. O §1º desse artigo afirma que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar

⁵ O referido documento não está disponível no momento, ele irá para consulta pública em maio de 2024, e em seguida ao Conselho Estadual de Educação, para então, ser publicado.

os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Em seu §2º, o artigo afirma que o poder público “viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si”. Já o §3º preconiza que a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se preferencialmente com a Educação Profissional, na forma do regulamento.

Em seu Art. 38, a LDBEN assinala que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Em seu §1º, esse artigo prescreve que os exames a que se refere realizar-se-ão: no nível de conclusão do Ensino Fundamental para os maiores de quinze anos; no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos. Em seu §2º, o mesmo Art. 38 é claro em afirmar que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Conforme a legislação apresentada, a EJA, pela sua especificidade, deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais, porque envolve sujeitos que, durante o processo educativo, tiveram o acesso garantido, mas não a possibilidade da permanência na escola, isso, em decorrência de vários fatores, como econômicos, sociais, políticos e culturais que interferem direta ou indiretamente no progresso do processo educacional.

Com relação ao público-alvo da EJA, Di Pierro (2017) esclarece que são pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem.

Engloba também, segundo a autora, aquela parcela da juventude que teve acesso à escola na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos.

Portanto, é importante ressignificar o lugar “simbólico” desses alunos, ajudá-los a superar o rótulo de fracassados e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo; ouvir esses jovens e conhecer suas histórias é importante para que se possa ver com outros olhos essa realidade, desmistificar ideias preconcebidas e rótulos que frequentemente são dirigidos a eles, “naturalizando” esse espaço como um local de alunos fracassados, atrasados, inferiores, identificados como jovens que não lograram concluir seus estudos nos

padrões definidos pela escola regular. Assim, ao apresentar os resultados da pesquisa, acreditamos, disponibilizar tanto para professores, como alunos bem como para toda equipe que trabalha com a EJA, novas possibilidades de mediar o processo de produção textual, com um olhar não punitivo, mas, agregador e sensível as especificidades desses sujeitos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção se volta para os aspectos metodológicos que direcionaram este trabalho de pesquisa, bem como são apontados os caminhos percorridos para a obtenção, descrição e análise dos dados, de forma que é possível visualizar os procedimentos adotados para o manuseio do *corpus*, que é composto de textos do gênero artigo de opinião, produzidos em sala de aula por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental da modalidade EJA.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Uma pesquisa qualitativa

O tipo de pesquisa é definido considerando, mais precisamente, a forma como o material estudado é abordado. Se esta for quantitativa, há medição dos dados; se for qualitativa, os dados são expostos de maneira descritiva. Em corroboração a isso, nas palavras de Chemin (2023, p. 56), é afirmado que

[...] a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar uma compreensão qualitativa das razões, das motivações do contexto do problema; normalmente é utilizada para número pequeno de casos não-representativos, ou seja, a amostra é em número reduzido, a coleta de dados é não-estruturada, a análise de dados é não-estatística e os resultados desenvolvem apenas uma compreensão inicial do problema estudado.

Nesse sentido, optar por uma pesquisa quantitativa é, de certa forma, implicar a aceitação de que é possível, matematicamente, atender todos os pré-requisitos demandados pelos objetivos e pelas questões de pesquisa. Trata-se, portanto, de partir do pressuposto de que apenas um método positivista resolve o problema.

Por outro lado, quando se trata de seres humanos, de suas relações sociais, e quando são considerados aspectos como seus palcos sociodiscursivos e sua existência, o trabalho não pode ser reduzido, por exemplo, a métodos positivistas e matemáticos, porque tal metodologia pode não atender a necessidade de capturar (ainda que a totalidade seja impossível) a heterogeneidade e a complexidade que compõem as relações sociais.

Entre as possibilidades existentes na abordagem qualitativa estão a pesquisa documental, a pesquisa por estudo de caso e a etnografia, cujas possibilidades podem atender o que está sendo proposto nessa dissertação de mestrado, uma vez que, também:

- a) O *corpus* desta investigação é constituído de textos produzidos por alunos em sala de aula, ou seja, documentos;

- b) Sem apresentar dados estatísticos, generalizáveis, esta pesquisa investigou e descreveu o processo e os mecanismos de coesão observáveis nos textos analisados;
- c) As análises – descritivamente – qualificaram como o processo e os mecanismos textuais e discursivos ocorreram, sem a preocupação de quantificá-los no todo do texto;
- d) Como parte do processo de compreensão e de descrição da coesão nos textos, utilizou-se a indução – de categorias já conhecidas, de caráter geral – e os próprios textos forneceram informações – particulares, próprias deles e neles – já que, no processo de descrição, foi possível chegar a certas generalizações;
- e) O olhar de pesquisadora esteve presente na forma como foram apresentados os dados advindos dos textos.

Dessa forma, é pertinente afirmar que a abordagem utilizada para construir o trabalho de pesquisa e os resultados sobre os textos analisados foi a abordagem qualitativa.

3.1.2 Os procedimentos técnicos e a natureza das fontes

Para justificar a classificação adotada para estudar os textos, é preciso esclarecer que

[a] *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. [...] [E], No caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais Severino (2007, p. 122-123).

Por meio do respaldo nesse pensamento, pode-se afirmar que este estudo pode ser classificado como sendo do tipo bibliográfico e documental, já que, também:

- a) Utilizou-se categorias textuais e discursivas sobre coesão mobilizadas previamente a partir de pesquisas publicadas por outros autores;
- b) A fundamentação teórica se deu a partir de trabalhos já feitos e conhecidos da comunidade que estuda o tema da coesão textual;
- c) O *corpus* é composto de textos reais, produzidos por alunos reais em sala de aula real, em uma escola pública e específica para a EJA.

Essas explicações asseguram a assertiva de que este trabalho foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, especialmente porque, sobre os

textos estudados, ainda não houve nenhum tratamento de sistematização e de análise que os tomasse como um *corpus* para uma pesquisa acadêmica e, mesmo que isso tivesse ocorrido, as interpretações seriam diferentes de qualquer outro que já tivesse sido elaborado sobre os mesmos textos, devido ao fato que cada pesquisador mostra/descreve a partir também do seu próprio ponto de vista.

3.1.3 O tipo de pesquisa segundo os objetivos

Seguindo o mesmo raciocínio já discorrido nas seções 3.1 e 3.2, bem como diante do objetivo considerado nesta investigação – reconhecer o funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa dos textos de artigo de opinião produzidos pelos alunos –, pode-se tecer a seguinte assertiva: este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de caráter descritivo e explicativo.

De acordo com Chemin (2023, p. 58), a pesquisa descritiva “[...] assume a forma de levantamento de dados ou ainda a forma de pesquisa bibliográfica e documental”. Como soma a isso, a pesquisa explicativa “[...] além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, [...]” Severino (2007, p. 123), como ocorreu nesta investigação.

Nesse sentido, levando-se também em conta a forma como serão apresentados os resultados para os objetivos propostos, considera-se a natureza bibliográfica e documental deste trabalho, bem como a análise efetuada dos textos do *corpus*, o que nos permite classificar tal pesquisa como descritiva e explicativa, de acordo com as características desta dissertação.

3.1.4 Uma caracterização do método adotado

Embora já seja matéria bem discutida entre pesquisadores, cabe, ainda, para explicar o método adotado, a afirmação de que a dedução e a indução –, mesmo rumando para sentidos contrários, – podem ser usadas para compreensão e descrição dos dados em uma pesquisa acadêmica, sendo o raciocínio dedutivo orientado a partir de premissas gerais (universais), ao passo que o raciocínio indutivo origina-se em casos particulares, de forma que este pode gerar conhecimentos possíveis e ou passíveis de determinadas generalizações, enquanto aquela parte das generalizações, esmiuçando-se rumo a particularidades observáveis em cada caso estudado.

Como afirma Severino (2007, p. 89), “[...] a indução parte, pois, de fatos particulares conhecidos para chegar a conclusões gerais até então desconhecidas.”. Isto é, a análise de textos efetuada pode ter trazido, como resultado, contribuições para novos estudos ou novas formas

de olhar os processos de coesão, além de partir de estudos desenvolvidos por autores e estudiosos da área, o que seria o conhecimento dedutivo.

Diante desse olhar, é preciso compreender que “[o] argumento indutivo vai do particular ao geral e o argumento dedutivo do geral ao particular” Alves (2005, p. 120). Assim, pode-se afirmar que nossa forma de estudar e investigar os processos de coesão nos textos analisados foi feita empregando-se os métodos dedutivo e indutivo de raciocínio.

Corroborando a presente assertiva quanto aos métodos de investigação utilizados, acrescenta-se que ainda que este trabalho não se limita a mostrar única e exclusivamente as categorias de análise dos processos de coesão já vistos nos livros e artigos estudados, mas evidencia-se que a coesão pode ocorrer de diversas formas, incluindo-se o estabelecimento de relações cotextuais e contextuais que constroem os sentidos e as ligações do texto. Isso porque, segundo Alves (2023, p. 128-129), “[...] no argumento indutivo, a conclusão diz algo mais do que foi dito nas premissas, a conclusão ultrapassa as forças das premissas, não oferecendo a certeza peculiar da dedução, mas permitindo ampliar e enriquecer a cognição sobre o mundo”.

Desse modo, esta pesquisa buscou trazer contribuições tanto para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, quanto para ampliar novos trabalhos direcionados para leitores e estudiosos que se interessam por produção de texto e seus elementos coesivos, ou seja, de certa forma, esta proposta enriquece conhecimentos sobre o mundo e/ou sobre os estudos da linguagem. Por isso, reafirma-se que a dedução e a indução foram os métodos de raciocínio usados neste trabalho.

3.2 O *CORPUS* E A SUA CONSTITUIÇÃO COMO OBJETO PARA ANÁLISE NA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa foi coletado a partir da seleção de textos produzidos nas aulas de um professor de Língua Portuguesa, que ministra suas aulas no interior no Rio Grande do Norte. A pesquisadora não teve participação no processo da aplicação, apenas na seleção desses textos após serem cedidos formalmente pelo professor.

A leitura, embora inicial, mas já com alguma profundidade analítica, dos textos produzidos pelos alunos levou-nos à seleção de seis textos – advindos de um montante de vinte textos, disponibilizados para análise para serem trabalhados e estudados nessa pesquisa. Desse modo, um dos critérios para a escolha foi que fosse possível, mesmo sem demarcação visual do espaço do parágrafo, separar, no plano de texto, blocos como introdução, desenvolvimento e conclusão, especialmente considerando a organização do gênero artigo de opinião.

Tomada a decisão do material a ser usado como *corpus*, passamos para o tratamento dos textos para análise. É bom ressaltar, também, que a facilidade de acesso ao material pesquisado – ao *corpus* –, a gratuidade do material e a impotência para o ensino de língua materna também foram fatores decisivos para a escolha dos textos e do tema deste estudo.

3.3. O TEXTO COMO MATERIAL PARA ANÁLISE: TRATAMENTO E MANUSEIO

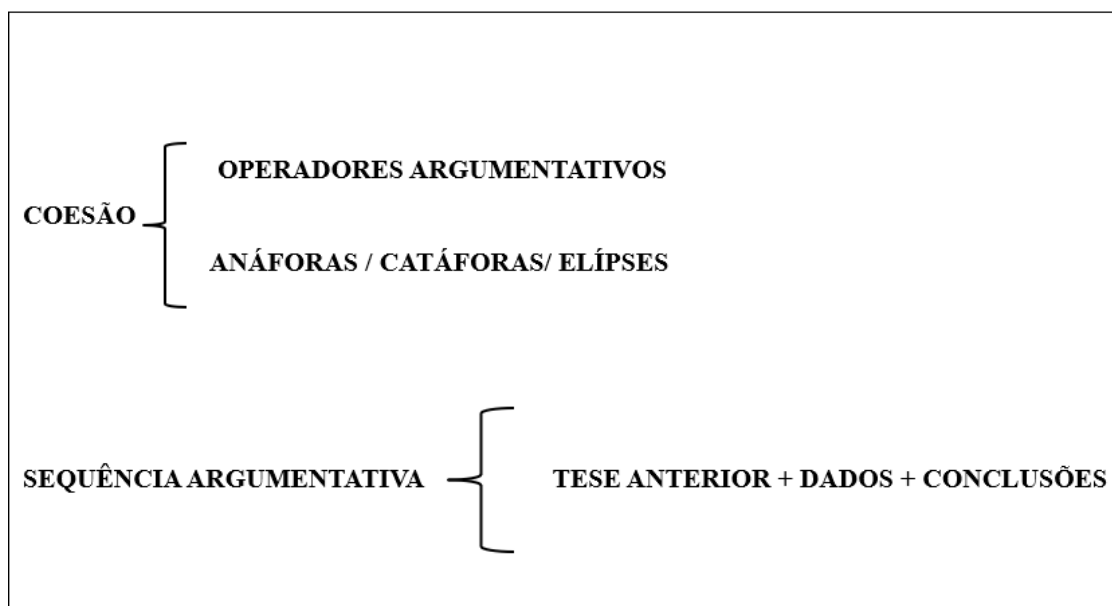
A análise realizada a partir dos textos – que compõem o *corpus* desta pesquisa– deu-se via observação referente à sequência da construção de cada texto, ou seja, do parágrafo inicial, introdução, ao desenvolvimento e ao parágrafo final, conclusão. Como os textos foram manuscritos em folhas, cujas linhas já estavam numeradas, manteve-se a mesma numeração das linhas para referência dos recortes, quando estes foram citados como exemplos no âmbito da análise efetuada.

Para manter a integridade do material, efetuou-se a colagem do texto no corpo da dissertação como *prints* e excluiu-se o nome do aluno autor, considerando que, na abordagem adotada, só interessa o texto para análise. Assim, os referidos textos estudados não foram transcritos, porque isso, como já mencionamos, ajuda na não interferência do pesquisador sobre os dados e mostra o texto como realmente foi produzido.

3.4 CATEGORIAS TEXTUAIS E DISCURSIVAS DA COESÃO VISTAS E TRABALHADAS NA PESQUISA

Considerando os objetivos desta pesquisa, definiu-se duas categorias gerais para a análise do *corpus*: coesão e sequência argumentativa. Compreende-se, nesse sentido, que a argumentatividade nos textos de artigo de opinião pode se dar por meio da mobilização de outras categorias. Entretanto, para direcionar esta análise, definiu-se, como instrumentos analíticos, essas duas categorias mais amplas, divididas em subcategorias, conforme resume o quadro abaixo:

Quadro 03 – Macrocategorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias apontadas no quadro 03, representam a macroestrutura das categorias de análise que foram desenvolvidas na pesquisa. Dessa forma, identificou-se as ocorrências de anáforas, catáforas e elipses, caracterizando-as quanto ao tipo. Nesse trajeto, descreveu-se o processo de retomada, constituindo ou não redes referenciais, que se estruturam por meio do uso da anáfora direta e das expressões anafóricas que se realizam via movimento remissivo referencial, como as anáforas indiretas, com base na proposta de Cavalcante (2003), além de reconhecer suas principais funções, conforme pontuadas. Também foi observado, em sua construção, a presença dos elementos que tipificam os textos do gênero artigo de opinião como um texto argumentativo, observando-se a estrutura da sequência argumentativa proposta por Adam (2011)

Ao passo que tais funções foram sendo verificadas, destacou-se de que forma a construção dos elementos de coesão, enquanto funções, a nosso ver, altamente argumentativas, orientam o texto em dada direção. Nisso, apreende-se que construímos sentidos a partir da interação com o locutor/enunciador e com coenunciadores pela via do texto, fazendo jus ao postulado de Koch (2006), para quem, no âmbito da tríade locutor-texto-interlocutor, o locutor elabora o seu projeto de dizer, utilizando recursivamente diversas estratégias de organização textual, as quais são direcionadas ao interlocutor, para que este possa efetuar a construção de sentidos, a partir das pistas textuais advindas dos elementos linguísticos empregados e do contexto da atividade discursiva

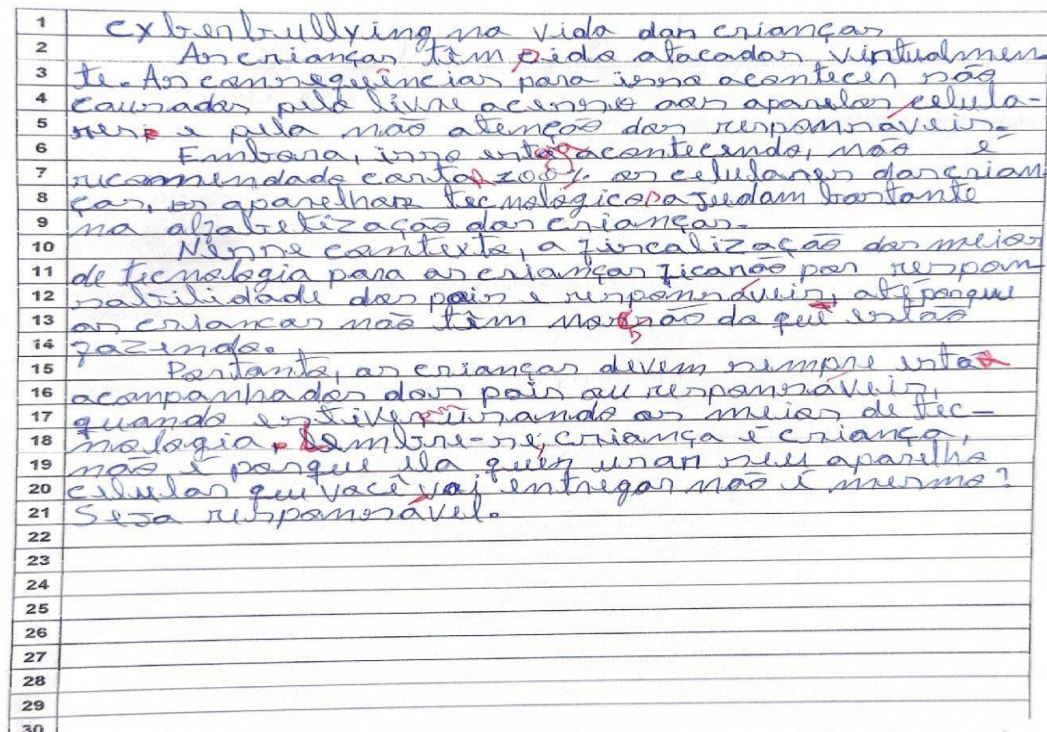
4 ANÁLISE DOS TEXTOS

Se propõe a analisar textos argumentativos produzidos por alunos, em sala de aula, mais especificamente concluintes (5º período, equivalente ao 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental da modalidade EJA, a fim de reconhecer o emprego de elementos coesivos e de estruturação da sequência argumentativa em tais textos.

4.1 TEXTO 01

A seguir, apresenta-se a figura 03, com o texto 01, no qual seu produtor demonstra ter compreendido o tema discutido, de forma que este apresenta um todo de sentido coeso e coerente, inclusive conseguindo discutir o tema a partir da postagem de argumentos que se somam na conclusão proposta para a resolução do problema, conforme observado na leitura do último parágrafo do texto em questão.

Figura 03 – Texto 01



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Considerando os objetivos desta dissertação, é preciso pontuar que, primeiramente, buscou-se identificar os elementos coesivos presentes no texto. A respeito disso, pode-se notar

que o autor, com o uso do termo “virtualmente” (linhas 2 e 3), estabelece um vínculo direto com o título “cyberbullying” e já dá as primeiras pistas para seu leitor/coenunciador de que o tema a ser tratado no texto é o bullying (a ofensa) virtual. Assim, a presença da expressão “virtualmente”, além de ser um elemento de coesão anafórico, torna o texto, na relação título / tema coerente, pois antecipa sobre o que se discorrerá.

Outro elemento de coesão percebido, embora também transpareça falta de domínio linguístico no que diz respeito à função e o uso de pronomes e/ou sinônimos para substituição de termos, é a repetição do vocábulo “criança” (a referida expressão consta oito vezes no texto). Entretanto, tal repetição cria um objeto de discurso que vai sendo retematizado por diversas relações sintáticas e semânticas responsáveis pela progressão do texto e pela manutenção argumentativa do tema e do ponto de vista do enunciador.

No primeiro parágrafo, por exemplo, sintaticamente, “As crianças” (linha 1) é sujeito. Contudo, como o título sugere – “[...] na vida das crianças” – esse sujeito não é agente, mas paciente, visto que este que sofre a ação – “[...] têm sido **atacadas virtualmente**” (grifo nosso). Esse sujeito paciente corrobora com a visada argumentativa constatada no texto e institui uma criança que pode ser vítima ou agressor, porque falta-lhe orientação e acompanhamento.

No segundo parágrafo, a imagem (o *ethos*) da criança enquanto vítima ou agressor é corroborada pela ideia de que “os aparelhos tecnológicos ajudam bastante na alfabetização das crianças” (linhas 8 e 9) e que, por isso, “[...] não é recomendado cortar 100% os celulares das crianças” (linhas 6, 7 e 8). Em outras palavras, “criança” é um elemento de coesão por repetição do termo, que acaba por estabelecer uma relação ou conexão lógica entre o assunto tratado, o cuidado ou a gravidade do problema e a progressão textual e discursiva presentes no texto em questão.

Na linha 3, há um elemento anafórico – “isso” –, supostamente usado com consciência pelo autor, pois este retoma uma ideia anteriormente mobilizada (o fato de as crianças serem atacadas virtualmente), bem como estabelece a possibilidade de uma relação causal com o uso de “[...] pelo livre acesso aos aparelhos [...]”. Nesse caso, é realizada, na verdade, a indicação de causas/consequências acerca do uso inadequado de mídias e tecnologias por crianças sem o acompanhamento adequado de adultos responsáveis.

Ademais, para (re)afirmar o próprio ponto de vista, o produtor do texto fez uso do operador argumentativo “embora” (linha 6), que, de forma geral, significa fugir ao corriqueiro por uma razão muito específica que, no caso analisado, dá à criança uma finalidade útil para usar o celular e não a proibir do uso: “não é recomendado cortar 100%”. Já na linha 10, parágrafo terceiro, com o uso do operador argumentativo “Nesse contexto”, o autor retoma os

argumentos anteriores (por encapsulamento), e mantém uma relação coerente com o parágrafo de abertura “[...] pela não atenção dos responsáveis.” (linha 5), ratificando seu ponto de vista inicial, isto é, crianças precisam de acompanhamento e orientação, afinal, “as crianças não têm noção do que estão fazendo” (linhas 13 e 14).

Por fim, no quarto parágrafo, com o uso de “Portanto” –, outro elemento de coesão textual –, é sinalizado, para o interlocutor, que ali já há uma conclusão. Assim, além de propor a solução para o problema discutido, o texto é terminado com uma pergunta retórica – “[...] não é porque ela quer usar seu aparelho de celular que você vai entregar não é mesmo?”, cujo efeito argumentativo é suscitar uma reflexão sobre o que foi discutido e, mais do que isso, gerar engajamento do interlocutor com o tema e com a proposta conclusiva do autor.

Em resumo, da forma como foi concluído o texto, além da construção reiterada da imagem (*ethos*) de que criança precisa de atenção e não castigo e de que adultos responsáveis devem mostrar o caminho, o autor mexe com as emoções, estimula o *pathos*, ou seja, a pergunta final requer resposta do leitor para si próprio.

Do ponto de vista da sequência argumentativa, é possível elaborar o seguinte esquema:

Quadro 04 – Modelo do silogismo do texto 01

Se *p* (criança precisa de atenção/cuidado), Então *q* (dê o que ela precisa) para *C* (conclusão) – evitar o *cyberbullying*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se, também, considerando-se a estrutura argumentativa do texto –, que tem parágrafo de abertura com tópico frasal claro, elementos de coesão no início de cada parágrafo e proposta para resolução do problema no parágrafo final, – afirmar que este apresenta premissas situadas em um modelo do silogismo, isto é, se *p*, então *q* para *r*, onde *p* é o problema (*cyberbullying*), *q* são os argumentos de passagem (ponto de vista) e *r* a conclusão.

Tem-se, portanto o seguinte:

O problema – *proposição p* – (premissa maior), a identificação – *proposição q* – (premissa menor) e a conclusão – *proposição r* – (nova premissa).

Dessa forma, por se tratar de um texto de opinião, com a defesa de um ponto de vista e uso adequado de operadores argumentativos, foi possível identificar e descrever elementos da

sequência argumentativa, além de observar com clareza a construção da progressão textual e discursiva, por meio de recursos identificáveis de coesão e coerência.

4.2 TEXTO 02

A figura 04, com o texto 02, apresenta tema comum ao do texto 01, visto que, apesar da ausência de título, o texto 02 tem também como temática o *cyberbullying* com crianças e adolescentes por meio das mídias digitais. Desse modo, tal qual o texto 01, trata-se de um texto de opinião com parágrafo inicial – tópico a ser discutido – parágrafos de desenvolvimento – discussão – e parágrafo final com proposta para resolução ou mitigação do problema.

Figura 04 – Texto 02

1	O cyberbullying é um bom perfil
2	para ajudar quem está passando por
3	momentos ruins. O bullying não leva a
4	nada além de pessoas que ajudam outros por
5	motivo de se sentir feliz por fazer boas
6	coisas. Já quem está sendo agredido se
7	sente mau e sempre baixa a cabeça e se
8	sente uma pessoa insignificante. O bully
9	ing em redes sociais é outro grande
10	erro. Você não deve se mais por isso
11	sem a presença da vítima e logo
12	isso faz com que o cyberbullying seja
13	um bom perfil por ele ajudar a quem
14	precisa.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Dessa forma, voltando a atenção sobre o parágrafo inicial, pode-se observar que há elementos destacáveis que dizem respeito à coesão. O primeiro deles é a repetição das expressões “cyberbullying” (linha 1) e “bullying” (linha 3), fazendo referência ao mesmo assunto. Cria-se, com essa repetição de palavras, as primeiras representações discursivas do tema, uma vez que são alusivas ao mesmo tópico/tema/problema.

Outro fato que marca a coesão entre as partes desse primeiro parágrafo é a retomada indireta de “cyberbullying”, por meio das expressões “redes sociais” e “casos de bullying” (linha 3). Essa forma, por meio da qual o locutor construiu o texto, para evitar a repetição excessiva de determinados vocábulos, do ponto de vista da visada argumentativa, situa o

interlocutor sobre a extensão do problema, que excede um ambiente físico. Por conseguinte, tal afirmação é confirmada pelo uso, logo em seguida, do operador argumentativo “e” (linha 2) e do modalizador adverbial “principalmente” (linha 3), cujo resultado orienta argumentativamente o interlocutor para formação de uma ideia (ética (*ethos*), patética (*pathos*) e racional (*logos*), adicionada pela postagem de informações com o “e” e enfatizada pelo destaque dado com o uso da expressão “principalmente”. É importante situar, ainda, que esse jogo de palavras concatena o todo de sentido e constrói um *ethos* acerca da importância da temática.

Ademais, pode-se considerar que, ainda como elemento de coesão, o uso de “acontecem” (linha 4) é feito como um processo elíptico que encapsula o verbo “ocorrer”, deixando-se, assim, para o interlocutor, a recuperação desse sentido ou de outro que possa agravar ainda mais fato tematizado.

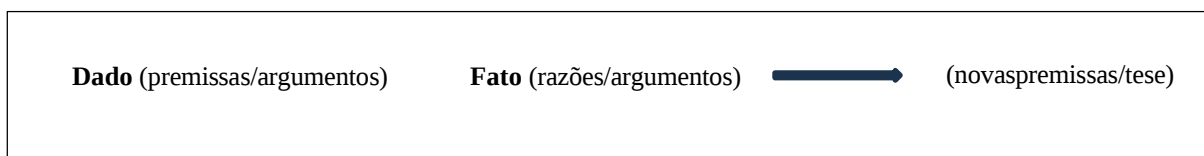
Posteriormente, dando continuidade ao olhar analítico sobre os processos de coesão do texto 02, pode-se notar que, no segundo parágrafo, há uma tessitura coesa, capaz manter ligações com o contexto e com o cotexto. Como exemplo, pode-se mencionar a construção de “no psicológico dos nossos jovens” (linha 7), em que tanto “nosso” quanto “jovens” remete ao *locus* – contexto de ambiente digital – e a seres sociais envolvidos – onde o *bullying* é efetivado, bem como liga esse parágrafo ao cotexto, às ideias já colocadas no texto.

A expressão “*bullying digital*” (linha 6) relaciona-se diretamente com “redes sociais” (linha 3) que é introduzida pelo operador argumentativo “Nesse contexto” (linha 6), recuperando a ideia principal do parágrafo anterior. Além disso, implicitamente, tem-se o uso do operador “enquanto” antes de “Muitas vítimas do bullying apresentam sinais de [...]” (linhas 7 – 8), estabelecendo a relação de causa/consequência do cyberbullying com pessoas que sofreram (sofrem) a violência digital.

Mantendo a mesma linha de raciocínio argumentativo – dar ênfase à importância do problema e à importância de achar uma solução para tal –, o locutor, de forma coordenada, elenca uma série de consequências ruins para a saúde da vítima: “fobia social, depressão, falta de comunicação com a família, desinteresse de ir para a escola e desânimo” (linha 8 – 9).

É como se o locutor, para reafirmar o *ethos* que vem sendo construído do tema e provocar as emoções, como a indignação, o sentimento patético (*pathos*), dispusesse, ao interlocutor, o seguinte esquema da sequência argumentativa:

Quadro 05 – Esquema da sequência argumentativa



Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro parágrafo, logo na primeira linha (linha 10 do texto), o locutor faz uso do pronome possessivo “seus”, no âmbito da expressão “[...] ficar atentos aos sinais dos **seus** filhos,” (grifo nosso), retomando o referente “pais” e remetendo à ideia da atenção necessária de um adulto (familiar) no que diz respeito a crianças e/ou jovens.

Nesse ínterim, é preciso situar que, embora, “filhos” figure três vezes no terceiro parágrafo, a posição geográfica onde a mesma expressão aparece, somada ao pronome “los”, em “[...] buscar ajudá-los cedo,” (linha 11), não torna o texto nem a leitura cansativa, porque, estilisticamente, a repetição cria uma espécie de *doxa*, de senso comum, de aceitação dos argumentos postados pela construção insistente de sentimento e de um *ethos*: criança, pais, solução do problema.

O advérbio “cedo” (linha 11) mantém ligação argumentativa com o operador “assim que” (linha 11), visto que dá ao ato de discurso “[...] ajuda-los **cedo, assim que** perceber [...]” (grifo nosso) a força ilocucionária para que haja ação imediato, ou seja, a força perlocucionária do ato de discurso proferido, conectando, sequencialmente, tanto os argumentos o próprio parágrafo quanto as razões já discutidas nos dois parágrafos anteriores.

Notavelmente, as ideias estão concatenadas por relações lógicas, de forma que a expressão “[...] ajudar e buscar ajuda com especialistas [...]” (linhas 12 – 13) é (re)confirmada pelo operador argumentativo “para que” (linha 13), cujo objetivo proporciona a associação das ideias da ação imediata versos a da prevenção como resultado duradoura da ação de buscar a ajuda ou ajudar contra o *bullying*.

Para finalizar, o parágrafo conclusivo do texto é iniciado pelo operador (ou conjunção) “Portanto,” (linha 15), que sugere, para o interlocutor, uma conclusão ou conclusão como resultado de um conjunto de argumentos já postados anteriormente, bem como relaciona o que foi dito ao que será argumentado para além do uso de “Portanto”.

É preciso pontuar, também, que as expressões “comentários ofensivos” e “comentários de *bullying*” (linha 18 – 19), instituem tanto uma relação contextual com o tema e suas retematizações quanto como o cotexto imediato – dentro do próprio parágrafo – e o contexto apresentado ao longo do texto, enfatizando, cada vez mais, o tópico discursivo opinado e mantendo a coesão de sentido e das relações semânticas sintáticas. Além disso, ao usar “pois”

(linha 16), a relação de explicação e ainda de causa e efeito pode explicitar a urgência da necessidade de criar mecanismos, como aplicativos que podem “[...] banir comentários de ofensas e comentários de *bullying*” (linha 21).

Esse comportamento discursivo de uso de elementos de coesão no âmbito do estabelecimento de relações de sentido, nas relações sintáticas e na construção de um ponto de vista facilita a compreensão e a aceitação dos argumentos, considerando-se as sugestões do enunciador acerca de como tratar adequadamente o problema nos ambientes em que se manifesta, seja este físico ou virtual.

4.3 TEXTO 03

O texto da Figura 05 (texto 03) tem como proposta discutir, tal qual os textos 01, 02, 05 e 06, o tema “*cyberbullying*” como um problema a ser solucionado, devido ao mal social que causa às pessoas que são vítimas e às pessoas que, de uma forma ou de outra, convivem com o vitimado. Entretanto, ou por dificuldade de leitura e compreensão do texto motivador ou por falta de entendimento da proposta orientada pelo professor mediador, o locutor contrapõe “*cyberbullying*” a “*bullying*” como se fossem conceitos advindos de ações diferentes.

Salvo esse possível equívoco conceitual, fato que deixa o texto confuso e desperta a dificuldade para o entendimento do que o autor quis dizer ou defender, é possível analisar e perceber que há elementos coesivos responsáveis pela tessitura das partes do texto.

Observe-se, portanto, o texto em questão:

Figura 05 – Texto 03

1	O cyberbullying é um bom Projeto
2	Para ajudar quem está passando por
3	momentos ruins. O bullying Não leva a
4	Nada Acha que Pessoa que ajuda outros por
5	motivo de se sentir Feliz Por fazer estas
6	coisas. Já quem está sendo agredido se
7	sente mau sempre deixa a culpa e se
8	sente uma perda insignificante. O bully-
9	ing tem redes sociais e muito grama
10	ento. Você não sabe se mais perto do
11	sem a premissa do vilão e logo
12	isto faz com que o cyberbullying seja
13	um bom Projeto por ele ajudar a quem
14	precisa.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

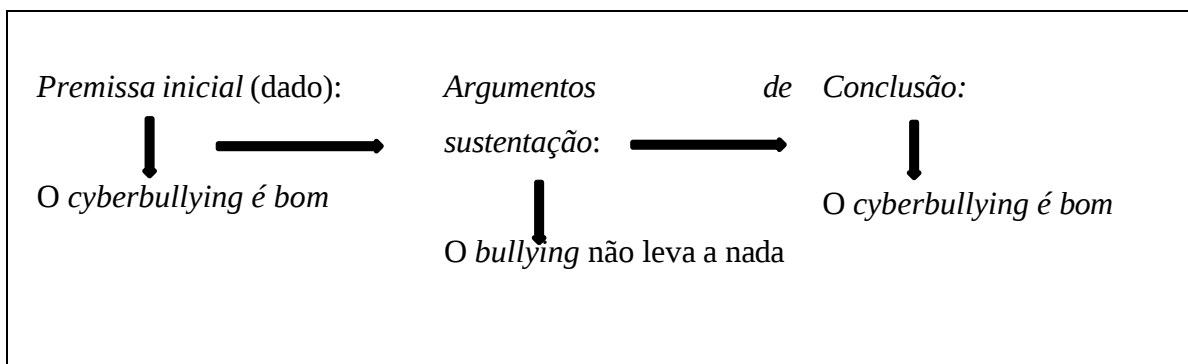
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A linha 1 e a linha 12 –, por meio do uso da anáfora nominal expressada com a palavra “*cyberbullying*”, – estão ligadas tanto por retomada de sentido quanto pela reafirmação da ideia central de que, no entendimento do locutor, o “*cyberbullying*” evitaria o *bullying*. É preciso então sinalizar que, considerando-se a ideia da defesa de um ponto de vista, o locutor mantém-se coerente com a premissa apresentada na introdução, embora, conforme já afirmado, haja um erro/equívoco conceitual.

Ainda como elemento de coesão entre a introdução e a conclusão, o uso das expressões “bom projeto” (linha 1 e linha 13) – outra anáfora nominal – e das expressões “para ajudar quem está passando por momentos ruins” (linhas 2 e 3) e “por ele ajudar a quem precisa” (linhas 13 – 14) – compostas por anáforas verbais (verbo ajudar) e o que pode-se chamar de anáfora oblíqua ou indireta, “passando por momentos ruins” e “ajudar a quem precisa”, estabelece relações de sentido e definem como o locutor entendeu e expressa o conceito de “*cyberbullying*”, mostrando, com isso, o seu ponto de vista.

No segundo período do texto (iniciado na linha 3), devido ao fato de o locutor compreender que “*cyberbullying*” e “*bullying*” se opõem, é iniciada a postagem de argumentos de sustentação, isto é, argumentos que reafirmam ser bom o “*cyberbullying*” e ruim a prática do “*bullying*”. Nesse sentido, supondo-se que “*cyberbullying*” e “*bullying*” fossem conceitos opostos, é correto afirmar que há traços da sequência argumentativa, vistos da seguinte forma:

Quadro 06 – Sequência argumentativa em que “cyberbullying” e “bullying” se opõem



Fonte: Elaborado pela autora.

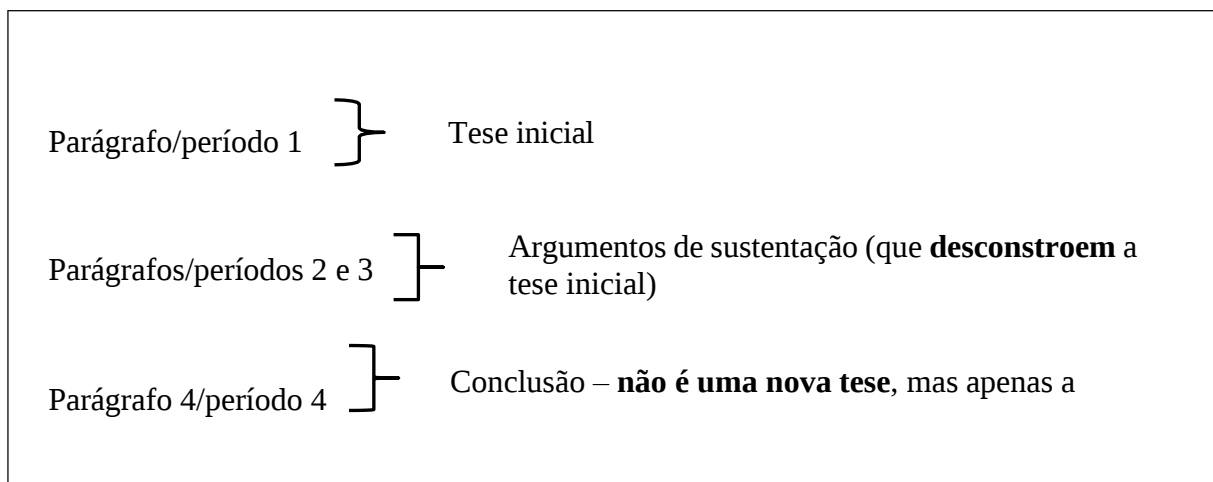
Contudo, ao atentarmos para o conceito real e para o sentido construído, é possível afirmar que há uma quebra na constituição do que propõe um texto argumentativo e, de certa forma, também pode ser notada a presença de uma dificuldade em observar a coerência nos argumentos apresentados no texto, o que compromete, também, a estrutura da sequência argumentativa. Desse modo, é preciso atentar-se para o fato de que o locutor não soube explicar o real papel do “*cyberbullying*” como mal social, entendendo-o como um projeto que contraria ofensas via mídias sociais, quando, na verdade, é o contrário.

No entanto, focando-se exclusivamente nos processos ou elementos de coesão, pode-se mencionar que o uso da expressão “já” (linha 6) estabelece uma retomada do que vindo sendo dito e, além disso, cria dois conceitos: quem se sente bem com o “*bullying*” e quem não se sente bem ou é ofendido pelo “*bullying*”. Esse processo, que é feito por meio do uso da anáfora cruzada, só é possível porque, mesmo em orações ou frases diferentes, a ideia é retomada pelo “já”.

Por fim, pode ser observado que, talvez por falta de conhecimento conceitual, novas leituras ou uma leitura mais acentuada sobre o tema, o autor defende pontos de vistas diferentes para um mesmo conceito, imaginando se tratar de ideais contrárias, prejudicando a coerência do texto, embora haja coesão, elemento este que liga as ideias e as partes desse mesmo texto.

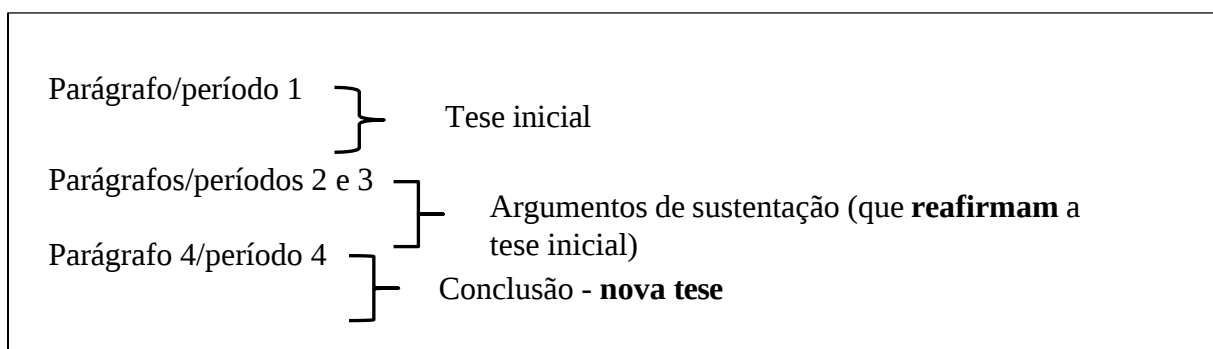
Por isso, é possível construir os seguintes esquemas:

Quadro 07 – Esquema em que “*cyberbullying*” e “*bullying*” se opõem



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 08 – Esquema em que “*cyberbullying*” e “*bullying*” são ofensas praticadas em ambientes diferentes e que, portanto, não se opõem



Fonte: Elaborado pela autora.

Resumidamente, a proposta é de um texto argumentativo (um artigo de opinião), mas o texto apresenta sérios problemas de coerência conceitual e, embora tenha coesão, dentro do que acredita o autor/enunciador, é coerente para o que ele apresenta, apesar de não atender uma discussão sobre os problemas causados pelo “*cyberbullying*”.

4.4 TEXTO 04

Na figura 06, no texto artigo de opinião de número 04 é discutido o mesmo assunto dos textos 01, 02, 03, e 05: o *cyberbullying*. No primeiro parágrafo, é possível visualizar os seguintes elementos de coesão, que contribuem com a fluidez do texto: na linha 2, o locutor retomou o tema *cyberbullying*, por meio do uso da expressão “índices de *bullying* digital”. Ou

seja, para evitar a repetição, o autor ligou os sentidos por meio do uso de outro termo com significado similar.

Figura 06 – Texto 04

1	É um grave erro não assumir o Cyberbullying no
2	Brasil, sendo as vítimas de bullying digital vem sendo
3	cada vez mais afetadas. Cada vez mais vítimas, de pais
4	filhos. Cada vez mais vulneráveis. Com o avanço das
5	tecnologias, os jovens estão ficando cada vez mais vulneráveis
6	isso.
7	Nesse pensamento, os pais dos filhos, é importante
8	ter de acompanhar as suas ações de filhos, e estar
9	sempre presente em sua vida, evitando assim tipos de
10	mau E a escola é um lugar onde acontece vários tipos
11	de bullying.
12	Nesse sentido, a escola acaba tendo uma responsabilidade
13	devido ao grande de acompanhar e de mais uma maneira
14	avaliar a escola deve ter bons professores e ter uma boa
15	administração em geral. Assim, a escola não tem total
16	responsabilidade de resolver o problema do Cyberbullying.
17	Portanto, é importante a participação dessa rede
18	para isso, agentes como governo, escola e família, devem
19	montar um projeto sobre o Cyberbullying no Brasil.
20	É expandir o projeto para todos, enquanto o governo não se
21	prez de realizar tais projetos? Nesse sentido, percebe-se a
22	necessidade de ações que possam ser adotadas. Então, da
23	realidade.
24	

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Quando o locutor afirma (nas linhas 1, 2 e 3) que é um grave erro não assumir o *cyberbullying* no Brasil como um problema, especialmente considerando o aumento dos índices desse tipo de agressão, há o estabelecimento da coesão por relação de condição e consequência, cuja não assunção da existência do *bullying* digital implica também no não reconhecimento dos dados apontados pelos índices que avaliam tais fatos. Em outras palavras, a (não) assunção de um é condição e consequência direta da (não) assunção do outro.

Outro elemento de coesão analisável é a enumeração feita com as expressões “cada vez mais” (linha 3), “cada vez mais vulneráveis” (linha 4) e “cada vez mais vulneráveis” (linhas 5 e 6) que, além de intensificar a situação pela repetição dos mesmos vocábulos, destaca, por meio da enumeração tida com “cada vez mais”, o problema e possíveis consequências dele adjacentes. Nesse sentido, o locutor ainda introduz uma nova ideia diretamente relacionada aos problemas apontados para discussão, isto é, diz que, “com os avanços das tecnologias” (linhas 4 - 5), a vulnerabilidade dos jovens é aumentada.

Retomando, então, o tópico anterior por encapsulamento, pode-se situar que o locutor usou o operador argumentativo (elemento de coesão) “Nesse pensamento” (linha 7), mantendo o tema em destaque para a postagem de argumento e, também, a coerência do seu discurso. Além disso, para manter a ligação no cotexto e no contexto, relacionado a ideia anterior à seguinte, o locutor fez a conexão usando a conjunção “e”, pois os argumentos de que “pais de

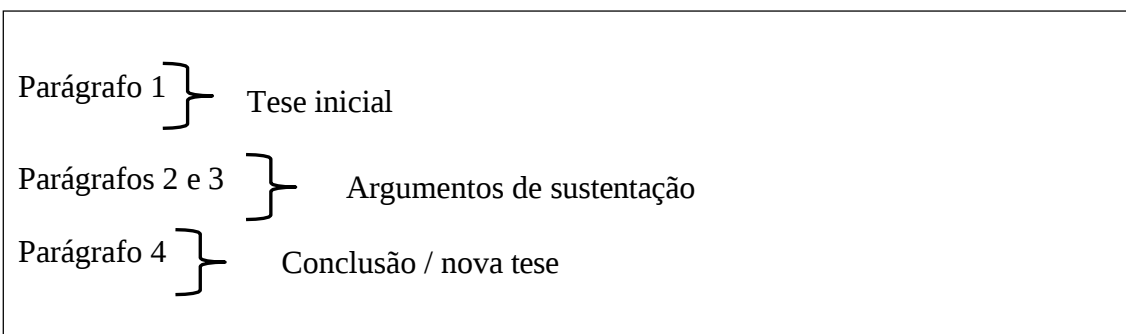
crianças e adolescentes têm de acompanhar as redes sociais dos filhos” (linhas 7 - 8) mantém relação com o fato de que pais devem estar sempre presente na vida dos filhos (linhas 8 - 9).

Mantendo a mesma linha de raciocínio, o terceiro parágrafo é iniciado pelo operador argumentativo “Nesse sentido” (linha 12), porque, dessa forma, os argumentos são retomados sem a necessidade de repetição das teses anteriores. Dessa maneira, como o segundo parágrafo foi terminado (linhas 10 - 11) fazendo referência à escola como lugar em que acontece vários tipos de *bullying*, a ideia é recuperada em “a escola acaba tendo uma responsabilidade muito grande de acompanhar” (linhas 12 - 13) e em “assim, a escola deve ter bons professores e ter uma boa administração em geral” (linhas 14 – 15). Nesse contexto, ainda é possível observar que o elemento de coesão “assim” (linhas 14 – 15) aparece duas vezes no terceiro parágrafo para sustentar que os argumentos postos são complementares.

Para finalizar o texto, o locutor introduz a ideia de conclusão com o operador “Portanto” (linha 17), indicando uma conclusão com base no que foi discutido no decorrer nos parágrafos anteriores. Como logo depois do operador “Portanto” vem uma afirmação – “é improrrogável a resolução dessa situação” (linha 17) –, essa assertiva é complementada com o enunciado “Fora isso, agentes como governos, escolas e família devem manter um projeto sobre o cyberbullying no Brasil”, cuja abertura é feita pela expressão “Fora isso”, denotando retomar a ideia anterior e acrescentar informações ao que já foi dito.

Dentro do mesmo parágrafo de conclusão, com “Desse modo” (linha 21) o argumentador termina seu texto de opinião com mais um elemento de coesão capaz de estabelecer relações de sentido com as proposições discutidas do primeiro ao último parágrafo. Considerando-se, então, tratar-se de texto de opinião (no caso um artigo de opinião), é possível, por sua estrutura lógica, afirmar que o esquema, a seguir, representa a proposta argumentativa do texto em discussão.

Quadro 09 – Proposta argumentativa do texto 04



Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, tanto pelo usos de operadores argumentativos que estabelecem variadas relações lógicas e retomadas constantes dos tópicos anteriores, quanto por ser possível perceber a defesa de um ponto de vista, como mostra o esquema antes desenhado, esse texto de opinião nos permite afirmar que a ideia da tese inicial, a sustentação e a tese final seguem o mesmo modelo da proposta da sequência argumentativa proposta por Adam (2011).

4.5 TEXTO 05

Ao ler o título da figura 07 no texto 05, “O *bully* nas escolas”, o interlocutor (leitor/ouvinte), por se tratar de assunto socializado em variadas mídias sociais, já pode ser capaz de inferir o tema a ser discutido, bem como o possível propósito argumentativo.

Figura 07 – Texto 05

1	O bully nas escolas.
2	O cyberbullying, infelizmente, há nas escolas.
3	É bully de tamanhos, de cores, também de pessoas.
4	Com deficiências.
5	Em resumo, os pais sabem sobre o que seus filhos
6	passam nas ruas, escolas, com bully, com todos na
7	internet.
8	É um fato que acontece frequentemente, não só nas
9	escolas, fora das escolas também.
10	Como podemos resolver isso? Não usando o celular,
11	nas escolas, comunicando aos diretores da escola, se
12	acontecer eles resolvem.
13	Pais prestam atenção nas atitudes de seus filhos,
14	alguns falam pra seus pais, e diretores das escolas.
15	que tudo se resolve, não vamos deixar que o bully
16	continue nas escolas e se muda.
17	
18	Ass: Anil da V.T.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados coletado na pesquisa.

Apesar de usar uma linguagem muito simplificada, inclusive com problemas ortográficos, de pontuação e de concordância, o texto acima pode ser categorizado como um texto de opinião com parágrafo inicial – tópico a ser discutido – parágrafos de desenvolvimento – discussão – e parágrafo final, com a presença de uma proposta para resolução ou mitigação do problema.

No texto o “O *bully* nas escolas”, a proposta é apresentada no parágrafo 1. Isso porque, entre os elementos que compõem a visada argumentativa, destaca-se o advérbio de modo (modalizador) “infelizmente” (linha 2), cuja função, além de descrever uma situação que ocorre de modo infeliz ou triste, chama a atenção para o ponto de vista do locutor, pois já anuncia que

não há anuência dele para tais ações. Assim, a tese de que o *bully (sic)* é uma ação que ocorre nas escolas e também fora das escolas e na internet é exemplificada por meio das diversas possibilidades de ocorrência do *bullying*: “[...] de tamanhos, de cores”, também de pessoas com deficiências” (linhas 3 – 4). Além disso, o uso de um elemento de coesão – a conjunção aditiva “também” – reforça que não há limites para quem se propõe a praticar o *bullying*, pois enfatiza-se que há um espectro amplo de pessoas que podem sofrer com a situação, mesmo (ou inclusive) as pessoas com deficiências .

Ademais, ao iniciar o segundo parágrafo (linha 5) com a expressão “nem sempre” observa-se que o locutor faz implicitamente uma afirmação: há pais que sabem que seus filhos comentem ou sofrem *bullying* e outros que ainda não identificaram esse problema com ou junto a seus filhos. Desse modo, o locutor deixa evidente que “nas redes sociais” (linha 6) e “na internet” (linha 7) pode acontecer o *bullying* com fotos, algo que parece, na atualidade, fazer parte do dia a dia dos jovens. Além disso, ele alerta para o fato de há pais que não sabem o que os filhos passam com as postagens da internet.

Já no terceiro parágrafo (linha 8), com a expressão “É um fato que acontece [...]”, a coesão é feita por meio da retomada do tema com a palavra “fato”. Por conseguinte, na forma proposta, “fato que acontece”, há ligações que são feitas tanto com o contexto quanto com o cotexto, visto que “ fato” retoma o sentido do assunto discutido - ataques de *bullying* -.

A coesão e a coerência de ideias podem ser vistas, também, por meio do uso das expressões “frequentemente” e “não só” (linha 8), somadas a “também” (linha 9), pois isso reforça o ponto de vista do locutor, de que tais atitudes ocorrem em todos os locais, não apenas nas escolas, mas que estas podem ocorrer, por exemplo, em casa, isso porque a internet está para além da presença, já que está em todos os lugares, sem fronteiras ou barreiras, o que dificulta ainda mais o seu controle.

A repetição da palavra “escola” (linha 9) pode ser considerada uma coesão lexical, porque a repetição ajuda na construção da tese de que escola é um ambiente propício para o acontecimento do *bullying*, mas “não só” (linha 8) e sim “também” (linha 9). Isto é, o locutor usou a repetição da palavra para chamar a atenção do seu interlocutor de um local específico que acontece o *bullying* e, ao mesmo tempo, destacar outras possíveis possibilidades.

Mais adiante, o quarto parágrafo mostra-se como o momento em que o autor pretende iniciar um desfecho ao que vem sendo discutido em seu desenvolvimento. Isso porque ele inicia, assim, com um questionamento: “Como podemos resolver isso?” (linha 10). O conectivo “isso” funciona como elemento de coesão, uma vez que retoma o tema da sua tese: o *cyberbullying* com crianças e adolescentes por meio das mídias digitais. Na linha 12, outra

observação da análise é o emprego do pronome pessoal “eles”, para retomar a figura dos diretores usada anteriormente, evitando a repetição de termos semelhantes na estrutura do parágrafo, tornando a leitura do texto mais dinâmica e menos repetitiva.

O parágrafo final é iniciado pelo conectivo “pois” – conjunção explicativa –, que representa uma relação de causa e efeito entre duas proposições: i. prestar atenção nas atitudes dos filhos; ii. Alunos falar para diretores de escolas e pais. Trata-se, na verdade, da coesão sequencial que indica ou sugere causa versus efeito. Desse modo, o estabelecimento de uma continuidade coesiva pode ser percebido também com uso do pronome “seus”, em “seus filhos” (linha 13) e “seus pais” (linha 14), visto que essa referência viabiliza a compreensão de que “filhos” mencionados na linha 13 e “alunos” na linha 14 são os mesmos referentes que ligam “pais” da linha 13 a “pais” da linha 14. Ou seja, as ideias são conectadas pela coesão referencial usada para garantir a continuidade da visa argumentativa.

Pode-se notar, ainda, que o locutor ainda faz uso da coesão lexical (por repetição) ao destacar a palavra “escolas” (linha 14 e linha 16) relacionado-a à referência *bullying* e enfatizando o problema a ser resolvido e como resolvê-lo. Por fim, o texto é concluído com um alerta: “não vamos deixar que o *bully* (sic) continuem (sic) nas escolas e no mundo” (linha 15-16). Essa forma de conclusão promove ou tende a promover o engajamento do interlocutor na defesa do mesmo ponto de vista defendido pelo locutor. Tal desfecho funciona, portanto, como um pedido de socorro em nome de todas as crianças e jovens que sofrem *bullying*. Isso torna o texto ainda mais coeso e coerente no que diz respeito às ideias construídas ao longo da proposta argumentativa analisada.

4.6 TEXTO 06

Mantendo-se o foco na análise do gênero artigo de opinião, apresenta-se, também, o texto 06, na Figura 08, com tema diferente dos outros 05 textos. Este opina sobre o uso do cigarro eletrônico entre os jovens e os riscos que o uso desse tipo de cigarro ocasiona, visto que pode gerar doenças e ou dependência química.

É preciso situar, à esta altura, que a mudança de tema é para mostrar que, independentemente do assunto discutido, o texto argumentativo segue o mesmo padrão de apresentação da tese, de sustentação do ponto de vista com argumentos e de elaboração de uma nova tese com a conclusão daí adjacente.

Conforme a Figura 08, o texto 06 está assim constituído:

Figura 08 – Texto 06

1	Um cigarro eletrônico não é um cigarro como o outro
2	Temhe muitos Jovens fumando isso não é bom pra saúde
3	causa muitas Doenças, e os Jovens não sabem um quando
4	Está Pulmão e Tumor de Orelha com cigarro eletrônico
5	ele mesmo Fica colocando A vida dele em risco os
6	Jovens hoje tem doenças por causa desse Cigarro
7	isso não sabem se pra os Jovens mais pra vida
8	gostada que Fuma também Fica colocando sua vida
9	e de Bete um Risco Jovem e Adultos também correm
10	Risco de sofrer de longo prazo de dor de cabeça
11	de exaustão sua cabeça em desenvolvimento a nicotina
12	esse risco incluem dependência de nicotina, tremor
13	nos de humor e redução permanentemente de controle de
14	e impulsão. A Doença não comum ligada ao uso
15	de vici e A Célula e a Doença Pulmonar. As Doenças
16	causadas por cigarro eletrônico engloba Pulmão,
17	Doença Cardiovascular, Sinusite e câncer ao
18	Doença causada por cigarro eletrônico. Muitos
19	Jovens não de viver sua vida por causa sua
20	propria vida em Risco, isso não é bom pra
21	saúde.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados coletado na pesquisa

Nota-se, inicialmente, que entre as linhas 1 a 4 constitui-se a tese inicial (cigarro eletrônico não é igual aos outros e não é bom para saúde, causa doença e coloca a vida dos jovens em risco.), visto que, nas linhas 5 a 20, ocorre a sustentação dos argumentos e a defesa do ponto de vista do locutor. Já no intervalo entre as linhas 20 a 21 está a conclusão.

Nesse sentido, esquematicamente, o texto apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 10 – Esquema argumentativo do texto 06

Tese inicial (proposição P) – linhas 1 a 4 Argumentos de sustentação (proposição Q) – linhas 5 a 20		Conclusão (proposição C) – linhas 20 a 21.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos elementos de coesão analisáveis, pode-se destacar, logo na linha 1, a repetição do termo “cigarro” (anáfora nominal), evidenciando a comparação entre os dois tipos

de cigarro: o eletrônico e o convencional. A repetição lexical, portanto, é um elemento de coesão, usado para estabelecer relações de sentido entre os nomes assuntos / temas do texto.

A repetição de “um” no início e “um” na segunda parte do texto, antecedente ao substantivo “cigarro”, proporciona um efeito de sentido de especificação, associado ao fato de que o “cigarro” que abre o período é diferente do “cigarro” que fecha o período. Assim, a anáfora nominal – repetição lexical – também pode ser vista nas linhas 2, 3 e 6 com a repetição do substantivo “jovem”, que, além de manter o foco no assunto discutido, cria uma conexão entre os enunciados ou asserções feitas pelo locutor.

O locutor também valeu-se da anáfora pronominal por meio do uso do pronome “isso” nas linhas 2, 7 e 20, além de usar os pronomes “eles” e “deles” (linhas 4 - 5), “desse” (linha 6), “esse” (linha 12), para estabelecer cadeias de ligação entre as partes do texto e retomadas importantes para a constituição do todo de sentido.

Especificamente sobre o uso do pronome demonstrativo “isso” (linha 7), como elo, pode-se afirmar enfatiza-se que o uso do cigarro eletrônico e seus malefícios expõe não só os jovens, mas que o risco se estende a outras pessoas, como é o caso de “[...] mulheres grávidas que fuma também fica colocando sua vida e do bebe em risco (sic)” (linhas 7 - 9).

Na linha 12, o pronome “esse”, retoma a afirmação “risco do efeito de longo prazo (sic)” (linha 10), reforçando os argumentos já apresentados e abrindo espaço para inclusão de novos argumentos, que fortalecem o ponto de vista defendido: o cigarro eletrônico não é bom. Para finalizar, como uma espécie de apelo e, ao mesmo tempo, reforço de tudo que foi construído ao longo do texto, o autor/locutor resume por encapsulamento as ideias do texto e volta a afirmar “isso não é bom pra saúde”. Desse modo, mais uma vez o recurso é usado, e a anáfora pronominal revelada no “isso”, além estabelecer relações de sentido com o todo do texto, responde pela ligação do cotexto e contexto discursivo.

Resumidamente, pode-se então afirmar que se trata de uma artigo de opinião que apresenta elementos de coesão (anáfora nominal, anáfora pronominal) e elementos próprios da sequência argumentativa, como *organização lógica*: os argumentos construíram uma linha de raciocínio; *argumentos*: os argumentos postos sustentaram o ponto de vista discutido sobre a ideia central do texto – cigarro eletrônico não é bom –; *coesão e coerência*: a distribuição dos argumentos e a estrutura do texto permitiu-nos descrever tanto a coesão quanto os sentidos construídos e o ponto de vista defendido pelo locutor; *persuasão*: o locutor buscou não só convencer, mas persuadir o seu interlocutor; *variedades de estratégias argumentativas*: certos apelos emocionais como citar mulheres grávidas e bebês vítimas das consequências negativas do uso do cigarro eletrônico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivados pelo interesse em pesquisar a argumentação a partir das estratégias de textualização em textos que estejam intimamente ligadas as atividades de produção textual em sala de aula de estudantes da modalidade EJA, tal proposição levou ao desenvolvimento desta pesquisa, elaborada a partir da proposta de discutir como ocorre o funcionamento de mecanismos de coesão em sequências argumentativas de artigos de opinião produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Desse modo, a pretensão foi analisar textos de artigo de opinião escritos por eles, a fim de reconhecer o funcionamento de mecanismos de coesão situados no âmbito da estrutura da sequência argumentativa nos textos por eles produzidos. Assim, ao investigar a execução de estratégias textualizadoras em interface com uma teoria argumentativa, na mobilização desse tipo de *corpus*, tal direcionamento ocorreu devido à expectativa de que os resultados encontrados pudessem contribuir significativamente para o ensino da produção textual no âmbito escolar, sobretudo na modalidade escolhida.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento deste trabalho, partiu-se das seguintes questões de pesquisa: Como ocorre o funcionamento de mecanismos de coesão em sequências argumentativas de artigos de opinião produzidos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA? Quais os elementos de coesão estão presentes nesses textos? Como se estruturam as sequências argumentativas constitutivas de artigos de opinião analisados? Qual a relação entre os mecanismos de coesão e a estruturação das sequências argumentativas nos textos do *corpus*? De acordo com essas questões direcionadoras, o objetivo geral foi: Analisar textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA, a fim de reconhecer o funcionamento de mecanismos de coesão na estrutura da sequência argumentativa nesses textos por eles produzidos. Especificamente, objetivou-se: Identificar e descrever os elementos de coesão presentes em textos de artigo de opinião escritos por alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º período) - EJA, observando o seu funcionamento na estruturação das sequências argumentativas constitutivas desses textos.

Com isso, observou-se que trabalhar com textos que cotidianamente são produzidos por alunos em sala de aula e dos quais os professores se utilizam para promoverem o ensino foi bastante positivo para esta pesquisa, levando em conta os resultados encontrados. Além disso, obteve-se respostas para as questões de pesquisa e atingiu-se, por conseguinte, os objetivos traçados. Nesse sentido, pode-se afirmar que os mecanismos de coesão possuem um teor intrinsecamente argumentativo, o que significa que, com base no projeto de dizer do locutor,

são utilizadas, no plano textual, estratégias que direcionam argumentativamente o interlocutor a construir sentidos.

No caso desta análise, cumprindo-se, então, os objetivos, foi possível identificar e descrever a ocorrência da utilização, por parte dos alunos, de elementos coesivos – anafóra, catáfora e elipse. Dessa forma, buscou-se investigar quais funções têm essas expressões e o papel que elas desempenham, destacando, nesse contexto, aquelas que atuam, com mais intensidade, em prol da argumentação no texto. Nesse caminho, salienta-se que, nos textos analisados, as funções mais recorrentes foram: – operar a manutenção ou a mudança do tópico; – integrar diferentes tópicos; – explicar ou especificar termos; – resumir porções textuais; – viabilizar uma integração semântica; – apresentar uma avaliação; – realizar uma remissão retrospectiva ou prospectiva; – fazer uma predição; – promover uma generalização; – manter a coesão textual.

Os resultados da pesquisa demonstram que os elementos de coesão são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento da sequência argumentativa dos textos, haja vista que os processos de coesão se configuram como estratégias textualizadoras, que refletem persuasivamente o propósito comunicativo do locutor. São essas escolhas, portanto, que orientam a produção de sentidos pelo interlocutor, conseguindo, muitas vezes, afetar sua forma de conceber tal objeto. No *corpus* analisado, observou-se como o locutor consegue, por meio dos processos de utilização dos elementos de coesão, impor seu posicionamento acerca do *cyberbullying* e seus danos para vida da sociedade, em especial para os adolescentes.

Além disso, verificou-se como o plano textual cumpre um papel importante para a produção escrita dos estudantes Cabral (2013), uma vez que se configura como um instrumento de planejamento da escrita, como um princípio estratégico e organizador Adam (2011), que permite ao estudante concretizar seu projeto de dizer, organizando suas informações no desenvolvimento da textualidade Cabral (2013). Outrossim, é no plano de texto que o locutor pode visualizar a construção dos processos que constituem a sequência argumentativa, portanto, ao seu propósito comunicativo.

Assim, pelo viés metodológico, destaca-se que esta pesquisa adotou um percurso entre tantos outros possíveis, levando em conta o *corpus* estudado. Acredita-se, desse modo, que tal percurso foi suficiente para que fossem atingidos os objetivos pretendidos, evidenciando, portanto, os elementos de coesão na construção das sequências argumentativas. Nesse trajeto, pelo viés teórico, considera-se que a literatura especializada que respalda esta pesquisa foi significativa, no que diz respeito à contextualização dos estudos da evolução do conceito de

texto, gênero textual, sequências textuais, elementos de coesão, produção de texto em sala de aula, enfatizando-se, sobretudo, a concepção com a qual esta investigação dialoga, isto é, de texto como um enunciado que possui uma unidade negociada e contextualizada de coerência, que se realiza como um evento comunicativo único, jamais repetível e inconclusivo Cavalcante (2016). Nesse ínterim, foca-se nos processos dos elementos de coesão e as funções cumpridas pelos mesmos, a fim de verificar como foram construídos os textos dos estudantes, buscando investigar o funcionamento mais comum desempenhado pelo uso dessas estratégias em textos verbais.

Constatou-se, portanto, que os processos se configuram como uma atividade que elabora e reelabora simultaneamente a realidade, resultando sempre de uma negociação entre interlocutores e consistindo em um processo sociocognitivo (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014; Cavalcante, 2018). Nesse diapasão, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação entre atores sociais e por meio do qual os sentidos são construídos (Koch, 2017a [2004]; Koch; Elias, 2008). Ademais, sob essa perspectiva, o texto é o elo entre o locutor e o interlocutor; é o próprio acontecimento discursivo; é a fonte de construção de sentidos.

Nesse percurso, a análise ora empreendida pode servir de inspiração para que professores possam apresentar um novo olhar sobre os textos dos alunos, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos, que, de certa forma, sofrem preconceitos e são marginalizados. Busca-se, então, enaltecer a vasta atividade referencial que tais alunos podem desenvolver e como, por meio da utilização dos elementos de coesão, os estudantes podem se posicionar, afetando argumentativamente o interlocutor e conduzindo a discussão textual de acordo com a sua intenção comunicativa.

Acredita-se, dessa forma, que um ensino de produção textual centrado na construção dos elementos de coesão e na sequência argumentativa pode facilitar a aprendizagem da escrita do aluno e ajudá-lo a romper com o medo do papel em branco (Passarelli, 2012), no que diz respeito ao desenvolvimento de qualquer atividade de produção de texto, preenchendo a lacuna assinalada por Antunes (2009, p. 168) de que “anterior ao ‘como dizer’ ou ‘em que ordem dizer’, está ‘o que dizer’, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto”.

Portanto, almeja-se que esta abordagem teórica, somada à discussão prática viabilizada pela análise dos textos, consolidadas nesta pesquisa, possam mostrar: 1º que os alunos conseguem produzir textos; 2º que eles estruturam seus textos do ponto de vista da sua organização e sua planificação e 3º que articulam os elementos constitutivos desses textos a partir dos elementos de coesão. Dessa forma, isso permitirá que, posteriormente, professores possam se debruçar sobre esses resultados e constituir ferramentas teórico-metodológicas que

os auxilie em seu trabalho com o ensino de escrita em sala de aula na modalidade EJA, pelo viés da coesão e por meio de diálogos que esse campo estabelece com a argumentação, conforme demonstrado nesta pesquisa, a fim de que futuramente tais sujeitos possam contribuir tanto para os estudos no âmbito da Linguística Textual quanto para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.T.T.V. **Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa**. Fólio - revista letras. Vitória da Conquista. V.12, nº 1. Jan/jun 2020.
- ADAM, J. M. **Texto, contexto e discurso em questão**. Pratiques, 2006.
- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Mariadas Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J. M. **A noção de texto [recurso eletrônico]** / Jean-Michel Adam ; tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi ; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva Neto. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 4360 KB). – Natal, RN : EDUFRN, 2022.
- ALVES, A. C. **Lógica: pensamento formal e argumentação**. 4. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 1995.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. (Orgs.). **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.
- BOTO, C. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 599-619, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF – Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol. 1 e 2.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, J. N.; MIRANDA, L. N.; GOMES, L. A. X. *et al.* A produção textual oral e escrita segundo os Parâmetros e Orientações Curriculares. **Letras Escreve**, v. 1, n. 1, 2011 p. 25-36.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 109-119.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, S. **Arte de escrever** – a maneira mais pratica de formar o próprio estylo e de familiarizar-se com todos os generos da composição literaria. São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, 1931.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo deplanejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-251.

CERVO A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHEMIN, B. F. Manual da Univates para trabalhos acadêmicos : planejamento, elaboração e apresentação [recurso eletrônico] 5. ed. – Lajeado, RS : Editora Univates, 2023. Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/402

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CITELLI, B.; BONATELLI, I. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CITELLI, B.; BONATELLI, I. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 119- 173.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019

FÁVERO, L.L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCEZ, L. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Coleção Texto e Linguagem).

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedadea partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. 1997.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEAL, T. F. e MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. (Orgs). **Produção de texto na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S.; ELIAS, V.; CABRAL, A. L. **Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa**. In: MARQUESI, Sueli; PAULIUKONIS, Aparecida; ELIAS, Vanda (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

MELO, C. R.; GOMES, J. Coesão Textual. **Revista Ao pé da letra**, Recife, v. 1, n. 1, 1999 p.59-101.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 103-115, 2021.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1996.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002. p. 879- 894.

PENIN, S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1997.

PRESTES, M. L. de M. Leitura e (re)escritura de textos e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.) **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2001. p. 202-214.

RAZZINI, M. P. G. **O Espelho da Nação**: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, M. G. S. **As contribuições das propostas tipológicas para o ensino de língua portuguesa.** In RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. **Linguística textual e ensino de língua portuguesa.** Natal, RN: EDUFRN, 2014. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v.3).

SAFATLE, V. (2018). **Da arte de desaparecer.** *Folha de São Paulo*, s. p., 16 de novembro de 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/vladimirsafatle/2018/11/da-arte-de-desaparecer.shtml> > Acesso em 2 jun. 2023

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos.** vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, E. S.; RODRIGUES, M. G. S. Plano de texto do gênero sentença judicial de crime hediondo no âmbito da família. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (Orgs.). **Análise textual dos discursos:** perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

VAL, I.G.C. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 3-16

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.