



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

MECANISMOS DE COESÃO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO



COHESION MECHANISMS IN DISSERTATIVE- ARGUMENTATIVE TEXTS OF STUDENTS IN THE 3rd YEAR OF HIGH SCHOOL

Érica Gonçalves Colins da SILVA
Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil

Elane Costa FREITAS
Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil

Maria Andréia da Conceição CRUZ
Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil

Ana Paula Martins Alves SALGADO
Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 26/02/2021 • APROVADO EM 19/05/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3269>

Resumo

A produção de um texto não consiste em criar listas de frases ou palavras soltas. Para a Linguística Textual, o texto comunica ideias que precisam estar articuladas com a finalidade de cumprir diferentes funções comunicativas, por exemplo, defender uma tese ou ponto de vista em um texto dissertativo. A tecitura dessas ideias ocorre por meio do estabelecimento de relações textuais, ou seja, pelo uso de recursos de coesão textual. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a competência linguística de estudantes do último ano do Ensino Médio sobre o uso de operadores coesivos para a construção da argumentação em textos de tipologia dissertativo-argumentativa. O processo investigativo foi realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino. O material empírico foram redações produzidas pelos estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa II, que tem como foco a produção de redações conforme as competências linguísticas avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas redações foram analisadas a partir das perspectivas teóricas da Linguística Textual de Fávero (1993), Koch (2012), Koch e Elias (2016) e Marcuschi (2012). Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes recorrem a dois tipos de coesão, a referencial e a sequencial.

Abstract

The production of a text does not consist of creating lists of phrases or loose words. For Textual Linguistics, the text communicates ideas that need to be articulated in order to fulfill different communicative functions, for example, to defend a thesis or point of view in a dissertative text. These ideas are woven through the establishment of textual relationships, that is, the use of textual cohesion resources. In this sense, this article aims to analyze the linguistic competence of students in the last year of high school on the use of cohesive operators for the construction of argumentation in texts of a dissertative-argumentative typology. The investigative process was carried out in a 3rd year high school class at a public school. The empirical material was essays produced by students during Portuguese Language II classes, which focuses on the production of essays according to the language skills assessed in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). These essays were analyzed based on the theoretical perspectives of Textual Linguistics by Fávero (1993), Koch (2012), Koch and Elias (2016) and Marcuschi (2012). The research results showed that students resort to two types of cohesion, referential and sequential.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Linguística textual. Coesão textual. Escrita. Ensino Médio.

Keywords: Textual linguistics. Textual cohesion. Writing. High School.

Texto integral

Introdução

Em nossas atividades comunicativas, lemos e produzimos diversos textos, assim como ouvimos ou produzimos enunciados como: “escrevi uma carta para minha avó”, “tenho que fazer um resumo”, “achei o anúncio interessante”, “o artigo apresenta argumentos convincentes”, dentre outros. Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais.

Do ponto de vista investigativo, o texto é um objeto complexo, pois envolve diversos operadores linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Desse modo, no processo de produção e de compreensão de um texto faz-se necessário mobilizar conhecimentos de mundo e da cultura dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa (KOCH; ELIAS, 2016).

Ao produzir um texto, seja do tipo dissertativo, narrativa ou poético, o autor precisa considerar diversos aspectos que fazem com que o construto linguístico seja, de fato, um texto e não apenas um amontoado de palavras. Sendo assim, segundo Beaugrande e Dressler (1983), ao produzir um texto, o autor precisa considerar os aspectos da textualidade, ou seja, aspectos relacionados à situacionalidade (o contexto de circulação, o leitor e o conhecimento de mundo do autor), à intertextualidade (a relação com outros textos em comum), à informatividade (o que precisa ser explicitado ou informado), à coerência (a construção dos sentidos), à coesão (as ideias precisam estar conectadas), entre outros.

Nesse sentido, a análise textual pode se dá a partir de diferentes aspectos da textualidade. Isto posto, este artigo tem por escopo analisar a competência linguística de estudantes do último ano do Ensino Médio sobre o uso de operadores coesivos para a construção da argumentação em textos de tipologia dissertativo-argumentativa.

A fundamentação teórica está pautada nos pressupostos da Linguística Textual, ou seja, uma área de investigação da linguística que trata dos processos de produção, recepção, compreensão, constituição e descrição dos textos (KOCH; ELIAS, 2016).

Os mecanismos de coesão utilizados pelos estudantes foram selecionados e analisados conforme estudos de Fávero (1993), Koch (2012), Marcuschi (2012) e Koch e Elias (2016). Para esses autores, os operadores coesivos contribuem para a organização e para a progressão do argumento no texto.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa do tipo exploratória (OLIVEIRA, 2014), isto é, um processo de reflexão e análise dos textos produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Os textos foram produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa II, disciplina que tem como foco a produção de textos de tipologia dissertativo-argumentativo. As redações produzidas pelos estudantes seguiram as orientações da matriz curricular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e foram utilizadas como material empírico para as análises deste artigo. No total, foram selecionadas 50 redações, considerando os seguintes critérios: redações produzidas em sala de aula; redações completas (com introdução, desenvolvimento e conclusão); redações que atendessem à tipologia dissertativo-argumentativo; redações que não apresentaram fuga ao tema; e redações corrigidas pelo professor da turma.

Os textos foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Nesse método, todas as redações passaram por um processo de pré-análise (conforme os critérios adotados para a seleção), de exploração do material empírico (momento de triangulação das informações) e de interpretação dos resultados obtidos (reflexões e análises a partir do referencial teórico).

Destarte, este artigo está organizado em quatro partes: a primeira apresentamos a Linguística Textual como perspectiva teórica, esclarecendo o que é coesão textual; na segunda parte, descrevemos a metodologia da pesquisa em

termos epistemológicos e práticos; na terceira parte, apresentamos as discussões e as análises das redações selecionadas conforme os critérios estabelecidos metodologicamente. Por fim, na quarta parte, tecemos as reflexões finais sobre as aprendizagens e achados da investigação.

Linguística Textual: o que ela estuda?

Definida como uma das áreas de investigação linguística, a Linguística Textual, ou Linguística do Texto, é o “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Portanto, uma área da linguística que assume o texto (oral ou escrito) como objeto de investigação.

No sentido apontado por Marcuschi (2012), o texto é considerado como objeto de ensino e não mais as palavras ou as frases soltas como pressuposto para ensinar regras do uso da linguagem culta, ou seja, o texto não é o resultado automático de uma série de etapas a serem cumpridas, mas uma rede de dimensões linguísticas, cognitivas, situacionais, informacionais e interacionais.

O autor destaca que a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, em que são levados em consideração diversos aspectos que envolvem o escritor/falante, quanto às operações linguísticas cognitivas realizadas durante uma produção textual, e o leitor/ouvinte, a quem a mensagem é destinada. Fato este que é determinante para definir o formato do texto de acordo com o perfil do interlocutor.

Em consonância com Marcuschi (2012), Koch (2012, p. 11) destaca que a Linguística Textual “toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem”. Dessa forma, o texto deve ser estudado como uma unidade comunicativa realizada ao nível do seu uso e ao nível do sistema linguístico.

Portanto, do ponto de vista da Linguística Textual, o estudo da língua não se refere mais a algo de caráter individual, mas social, e passa a não ser mais analisado apenas nos aspectos sintáticos e semânticos, e sim como elemento que possibilita a interação comunicativa a serviço da intencionalidade do falante, isto é, a função exercida por determinado texto para cada contexto em que é utilizado.

Assim, a “Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2012, p. 11). Nessa perspectiva, o texto passa ser considerado como um produto complexo e de dimensões distintas (cognitiva, linguística, social etc.), ou seja, perde o caráter de produto linguístico acabado e ganha outras funções (comunicar, informar, entreter, orientar etc.).

Nessa mesma perspectiva, Fávero (1993) afirma que a Linguística Textual busca investigar o conjunto constituinte do texto, numa dada situação de comunicação, e não palavras ou frases isoladas. Sendo então, o texto, a unidade básica de manifestação da linguagem. Por exemplo, a contextualização da escrita faz parte desse conjunto constituinte do texto apontado por Fávero (1993), pois, ao escrever, faz-se necessário o autor considerar o contexto de produção e o contexto de uso.

Conforme destacou Fávero (1993), a Linguística Textual estuda o processo de contextualização da escrita, elemento importante para a interpretação do texto. A figura abaixo é um exemplo de que o autor pressupõe conhecimentos da parte do leitor.

1	Na obra "Triste fim de Policarpo", de Lima Barreto, autor pre-modernista, a
2	protagonista acredita fielmente que o Brasil pode tornar-se uma sociedade
3	sublime, na qual a corpa social caracteriza-se pela inexistência de conflitos e
4	problemas. No entanto, na contemporaneidade, a teoria de Policarpo não seria
5	

Figura 1 – Contextualização na escrita.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A figura 1, retirada de uma redação produzida por um estudante do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa II, mostra que o produtor do texto parte do pressuposto de que o leitor/professor tenha conhecimento sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Conforme Fávero (1993), a citação literária no texto assume a função de recurso de autoridade argumentativa por meio da intertextualidade, ou seja, uma estratégia argumentativa.

Esse exemplo (fig. 1) mostra que o texto é resultante de um processo interacional autor/texto/leitor. Como afirma Koch e Elias (2016, p. 18), "o texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa". Portanto, o texto precisa ter textualidade, ou seja, características do tipo: situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, coerência e coesão (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983). Essa última característica (coesão) é a que estabelece os *links* entre as ideias expressas no texto, e que será objeto de reflexão na próxima parte deste artigo.

Coesão textual

Os textos produzidos pelos estudantes que prestam o ENEM são construídos a partir de uma relação argumentativa, ou seja, uma atividade discursiva, própria do comportamento humano. Tais argumentos precisam estar relacionados por meio de mecanismos de coesão, pois é por meio desses operadores coesivos que ocorre a tecitura do texto, como no poema *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto (1994, p. 345):

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
 Que com muitos outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.

Os gritos dos galos que se entrecruzam no poema metaforizam o tecido estabelecido na construção das relações de sentido existentes no interior do texto, como afirma Koch (2012, p. 16), são “o laço e o elo coesivo”. Essa relação de sentido refere-se à relação semântica constituinte da textualidade que será determinante para a compreensão e para a interpretação do texto. Nesse sentido, Koch (2012, p. 17) afirma que “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. Portanto, a coesão refere-se à maneira de como as sentenças são organizadas e conectadas no interior do texto.

Para Fávero (1993), a coesão manifesta-se na microestrutura do texto e está relacionada com os componentes do universo textual, ou seja, os elementos que dão sentido ao ato discursivo dentro de uma sequência argumentativa. No entanto, destaca que a coesão não é suficiente para formar o texto, pois “pode haver um sequenciamento de fatos isolados que não têm condição de formar um texto” (FÁVERO, 1993, p. 12).

Nesse sentido, a tecitura argumentativa resulta de um conjunto de discursos interligados por mecanismos linguísticos (conjunções, pronomes, advérbios, verbos etc.) que expressam as ideias na superfície do texto. Segundo Koch (2012, p. 18), os elementos coesivos dão “ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem”, mesmo que não sejam determinantes ou extremamente necessários. Essa relação pode ser percebida no exemplo da figura 2.

16	Outrossim, é válido ressaltar que, conforme o artigo 1º da Declaração Univers-
17	sal dos Direitos Humanos, todos os seres humanos nascem livres e iguais
18	em dignidade e em direitos. No entanto, observa-se que esses direitos
19	estão sendo, diariamente violados, principalmente no que diz respeito à igualdade,

Figura 2 – Elementos coesivos.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Na construção do procedimento argumentativo, observa-se que o estudante busca estabelecer uma relação de sentido entre a ideia de que “os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e que “esses direitos estão sendo violados”. Nesse trecho, destaca-se o papel de alguns elementos coesivos, tais como o pronome demonstrativo “esse” utilizado de maneira anafórica, pois refere-se aos direitos de liberdade e igualdade. Como afirmam Koch e Elias (2016, p. 26), esses operadores coesivos “orientam os enunciados para determinadas conclusões” e contribuem para a textualidade.

Desse modo, a coesão ocorre quando há o estabelecimento de uma relação semântica entre dois elementos existentes no texto, como no trecho da redação: “os seres humanos nascem livres e iguais” e “esses direitos”. Essa relação é de interdependência, pois para compreender quais são “esses direitos” deve existir uma relação semântica, ou seja, quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro.

Segundo Koch (2012, p. 18), a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação

linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Portanto, essa sequencialização entre orações e períodos não se trata simplesmente de interdependência sintática, contudo, de semântica da sintaxe textual (MARCUSCHI, 2012), em que os elementos formais da língua permitem que haja relações de sentido.

A articulação de sentido, portanto, possibilita ao leitor interagir com o texto a partir dos sentidos e articulações produzidos em sua superfície, por isso, o papel fundamental, mesmo que não determinante, dos operadores coesivos. A coesão supera a substituição de uma palavra por outra de mesmo sentido ou sentido semelhante, mas de interligar e relacionar elementos intertextuais, de modo que se complementem e se expliquem semanticamente por meio de instruções de consequência, de sentido ou de conexão. Nestes termos, considera-se que há duas modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial, seja ela em nível pragmático, em nível semântico ou em nível sintático.

Para Koch (2012, p. 19), a coesão referencial ou remissiva diz respeito aos “elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”, como ocorre no trecho do poema *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto: “Um *galo* sozinho não tece uma manhã: *ele* precisará sempre de outros galos.”. Nesse excerto, é utilizado o pronome pessoal *ele* para se reportar a um elemento mencionado anteriormente, o termo referente *galo*, caracterizando uma anáfora.

Por outro lado, a coesão sequencial diz respeito aos mecanismos linguísticos que estabelecem relações semânticas ou pragmáticas entre os parágrafos ou partes de enunciados do texto, conforme exemplo a seguir de um recorte de redação de um participante da pesquisa: “[...] conforme o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. No entanto, observa-se que esses direitos estão sendo, diariamente violado [...]”. Nesse exemplo, o autor cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (como direito de todos) no primeiro período e, no segundo, a utilização da locução conjuncional “no entanto” como mecanismo de coesão sequencial para a progressão textual, dando ideia de oposição com relação à garantia desses direitos.

Portanto, esses elementos de coesão textual foram a base da investigação, conforme discutido na metodologia da pesquisa.

Metodologia da pesquisa

A atual pesquisa, que tem como objetivo analisar a competência linguística de estudantes do último ano do Ensino Médio sobre o uso de operadores coesivos para a construção da argumentação em textos de tipologia dissertativo-argumentativa, assumiu uma abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2014), pois tratou-se de um processo investigativo que se aprofundou dos significados das ações realizadas pelos participantes no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas. Em termos procedimentais, a pesquisa é do tipo exploratória, pois segundo Oliveira (2014, p. 28), é aquela que “objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”. Nesse sentido, consiste na

observação e na análise de informações construídas no decorrer do processo investigativo.

A pesquisa teve como contexto de investigação, ou campo de pesquisa, uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino. O estudo foi desenvolvido no decorrer das aulas de Língua Portuguesa II, disciplina que tem como foco a produção textual de diversas tipologias e gêneros, entre eles o texto dissertativo-argumentativo. Portanto, um processo de reflexão e análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Semanalmente, a professora titular da turma tinha três aulas de Língua Portuguesa II. Nessas aulas, a professora buscava destacar as competências avaliadas na redação do ENEM, pois cerca de 90% dos estudantes da turma estavam inscritos para a realização do certame, segundo informações da escola. A inserção dos pesquisadores no contexto da pesquisa durou 4 semanas e teve a autorização da professora e dos estudantes, pois foi informado a todos a intenção do estudo desenvolvido.

O contato com a turma possibilitou ter acesso às redações produzidas durante as aulas. A seleção dos textos seguiu os seguintes critérios: redações produzidas em sala de aula; redações completas (com introdução, desenvolvimento e conclusão); redações que atendessem à tipologia dissertativo-argumentativo; redações que não apresentaram fuga ao tema; redações corrigidas pelo professor da turma. O material empírico que serviu de base para as análises foi composto por 50 redações que atenderam aos critérios de seleção pré-estabelecidos.

Todos os textos selecionados passam por um processo de categorização, ou seja, “agrupamento de informações similares em função de características comuns” (OLIVEIRA, 2014, p. 93). Nesse processo, a organização das categorias auxiliou na sistematização e na coerência do processo de análise, que se deu com foco nos mecanismos coesivos que emergiram das redações selecionadas. Portanto, na medida em que os textos eram lidos, surgiam as possibilidades de categorias de análise, entre elas: a coesão remissiva ou referencial, a coesão sequencial e os problemas de coesão.

Essa etapa de categorização facilitou a escolha, conforme o objetivo da pesquisa, do método de análise. A partir do material empírico, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, ou seja,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse método, todas as redações passaram por um processo de pré-análise, exploração do material empírico e interpretação dos resultados obtidos. Na fase de pré-análise, conforme os critérios adotados para a seleção, foi avaliado o que fazia sentido ser analisado e se ainda necessitava selecionar mais redações, assim, foram realizadas as seguintes ações: leitura do material, escolha das redações, organização do *corpus* de análise, levantamento de hipóteses, preparação dos textos para análise propriamente dita. Na fase de exploração do material empírico, deu-se o momento de triangulação das informações, a fim de estabelecer as categorias de análise a

partir da frequência de elementos coesivos nos textos. Por fim, na fase de interpretação dos resultados obtidos, realizamos as inferências, ou seja, as reflexões e as análises a partir de interpretações fundamentadas no referencial teórico.

A partir destas considerações sobre a metodologia da pesquisa e seus procedimentos de análise, e com base na discussão tecida sobre os mecanismos coesivos constituintes da textualidade, o trabalho propõe-se analisar três aspectos ou categorias de análise que emergiram da leitura das redações: a referenciação (coesão referencial), a sequenciação (coesão sequencial) e os problemas coesivos.

Mecanismos de coesão presentes nas redações

No processo de tratamento das informações construídas a partir das análises das redações selecionadas, percebeu-se que os participantes, de modo geral, demonstram conhecimentos linguísticos acerca dos mecanismos necessários para a construção do texto dissertativo-argumentativo.

Com um olhar mais criterioso, notou-se que os estudantes recorrem aos recursos coesivos para desencadear suas ideias e articulá-las no texto, no entanto, muitos deles, que se encontravam em fase de conclusão do Ensino Médio, não conseguiam articular as informações; ou articulavam suas ideias de maneira precáriaⁱ; ou as faziam de modo insuficiente, ainda com muitas inadequações e, com isso, apresentavam um repertório limitado de elementos que estabelecem a coesão. Observe esses aspectos no trecho retirado de uma das redações selecionadas.

26	Podemos concluir que a violência está longe de terminar, mais
27	o Governo poderia impor leis mais rígidas para punir e
28	eliminar todas as formas de violência e opressão contra
29	as pessoas.
30	

Figura 3 - Elementos coesivos.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Esse trecho refere-se ao parágrafo de conclusão da redação. Nesse sentido, pode-se inferir que o estudante tem conhecimento limitado dos operadores coesivos que expressam a ideia de conclusão, pois ao invés de utilizá-los, escreve “Podemos concluir”. Essa expressão poderia ser substituída por um elemento coesivo que desempenhasse a função semântica de conclusão, por exemplo, a conjunção conclusiva *portanto*. Além disso, construiria uma coesão intraparágrafo; pois estabeleceria uma relação semântica entre as frases do parágrafo de conclusão; e uma coesão interparágrafo, ou seja, conectaria os parágrafos do desenvolvimento com o parágrafo da conclusão.

Percebe-se também que, ao longo da composição do parágrafo de conclusão, o estudante seleciona operadores coesivos para a construção das relações semânticas. Observa-se que ele busca adicionar a ideia de que o governo poderia ser mais rígido com a aplicação das leis e recorre a uma ideia adversativa ou opositiva por meio do uso da palavra *mais*. Apesar de ter utilizado um advérbio de intensidade ao invés da conjunção adversativa (*mas*), ficou estabelecida a ideia de opositividade e a articulação do texto.

Um tipo de coesão muito utilizado nas redações analisadas é a coesão remissiva ou referencial, segundo Koch (2012), esse mecanismo linguístico se dá por meio de termos utilizados para se referir a outros mencionados anteriormente no texto. No trecho da figura 4, pode-se notar a coesão referencial por uso de forma gramatical, ou seja, por uso de pronome.

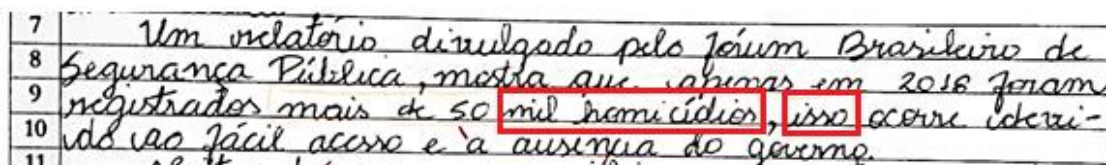


Figura 4 – Coesão referencial por uso de pronome.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Observa-se, nesse exemplo, que o pronome demonstrativo *isso* retoma a expressão “50 mil homicídios”. Nesse caso, embora o contexto gramatical pedisse o uso do ponto final ao invés da vírgula, observamos que a coesão referencial ocorreu quando o elemento gramatical (*isso*), componente da superfície do texto, fez remissão a outro elemento presente de forma explícita no universo textual. Koch (2012) chama o termo que faz a remissão de *forma referencial ou remissiva* e chama o termo ao qual é feita a remissão de *referência ou referente textual*.

Ademais, a utilização do pronome demonstrativo *isso* introduz a intenção do estudante em explicar os motivos pelos quais ocorrem esses “mais de 50 mil homicídios”, o que caracteriza, segundo Koch (2012, p. 12), um “laço” ou “elo coesivo”, em nível sintático. Portanto, a remissão textual cria um sistema de relações entre as palavras e expressões de um texto, essa relação permite a interpretação semântica de informações que não são compreensíveis por si mesmas e possibilita a compreensão de um componente do texto, em virtude da presença de outro.

Para Fávero (1993), a coesão busca estabelecer uma sequenciação entre os componentes do universo do texto por meio de substituição ou de reiteração (repetição), manifestada no nível microtextual. O trecho da figura 5 traz alguns desses aspectos citados.

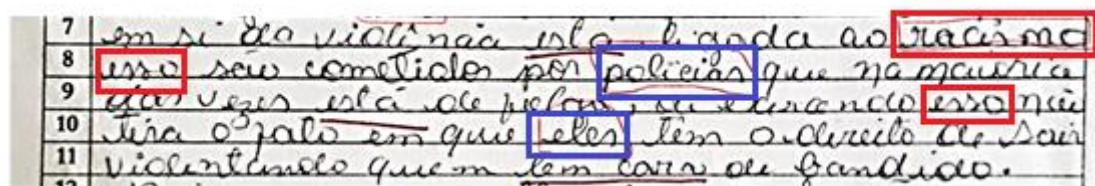


Figura 5 – Coesão referencial por reiteração.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

As palavras *racismo* e *isso*, destacadas em vermelho, são situações coesivas que podem ser caracterizadas como caso de coesão referencial por reiteração ou repetição, pois os pronomes demonstrativos *isso* têm o substantivo *racismo* como a mesma referência. Nesse mesmo trecho (fig. 5), percebe-se, destacado pelo retângulo azul, a coesão por substituição, que para Fávero (1993, p. 19), “se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma pró-forma”, no caso do exemplo acima, por meio de um pronome pessoal do caso reto (*eles*). O estudante busca evitar a repetição da palavra *policiais* e utiliza o elemento gramatical

pronominal para enfatizar que os policiais são violentos e que não podem agir de maneira racista.

A coesão remissiva por substituição, conforme Koch (2012) e Fávero (1993), pode caracterizar o operador coesivo por baixa densidade semântica por expressar ideias manifestadas por outro elemento gramatical. As autoras classificam esse tipo de coesão referencial como uma anáfora ou termo anafórico, muito comum nas redações analisadas nesta pesquisa.

Outro tipo de coesão observada nas redações foi a coesão sequencial. Para Fávero (1993, p. 33), “os mecanismos de coesão sequencial são os que tem por função, da mesma forma que os de recorrência, fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional”, mas nesse caso de coesão não há retomada a palavras ou expressões já mencionadas no texto.

Ao recorrer à coesão sequencial, o autor da redação pode estabelecer relações semânticas e/ou pragmáticas entre parágrafos ou partes do texto, conforme pode-se observar na figura 6.

1	A violência na sociedade brasileira
2	A violência no Brasil esta presente por diversos fatores
3	começando pela discriminação e preconceito contra
4	a população.
5	Portanto a violência se manifesta através da tirania
6	da opressão e do abuso de força dos indivíduos, isso
7	

Figura 6 – Coesão sequencial.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Na construção dos parágrafos (fig. 6), nota-se que o estudante buscou estabelecer, por meio da conjunção conclusiva *portanto*, uma relação de sentido entre o primeiro parágrafo, que destaca os fatores relacionados à violência na sociedade brasileira, e o segundo parágrafo que aponta como pode-se manifestar esses fatores. Essas relações semânticas ou pragmáticas contribuíram para a progressão textual, pois os parágrafos mostraram-se como partes interdependentes da redação, “sendo cada uma necessária para a compreensão das demais” (KOCH, 2012, p. 53).

A coesão sequencial construída nesse trecho da redação (fig. 6) expressa a ideia de que tudo deve estar relacionado na superfície do texto, ou seja, que os enunciados sempre estão, quando há coerência e coesão, subordinados entre si. Essa interdependência de sentidos foi expressa por meio de um operador do tipo lógico (*portanto*). Segundo Fávero (1993, p. 35), os operadores lógicos “têm por função o tipo de relação lógica que o escritor/locutor estabelece entre duas proposições” e essa logicidade ocorre por meio da apresentação dos fatores que geram a violência brasileira e suas consequências.

No trecho em destaque (fig. 6), a conjunção conclusiva *portanto* exerceu a função de operador lógico de causalidade, pois apresentou a *discriminação* e o *preconceito* como causas da violência no Brasil, manifestadas por meio da *tiraniam* e da *opressão*. Conforme Fávero (1993, p. 36), “a relação de causalidade está inserida no tipo factual ou real da condicionalidade”, portanto, uma relação lógico-semântica de causa e efeito.

No exemplo abaixo, para dá sequência ao parágrafo, o autor faz uso de uma conjunção sinalizando a conclusão da ideia anteriormente exposta.

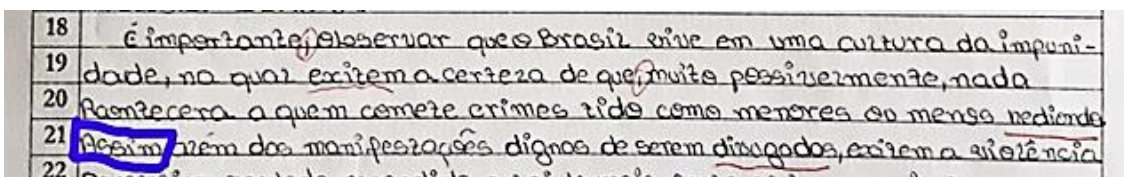


Figura 7 – Coesão conclusiva.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Nesse caso, conforme a figura 7, o autor busca argumentar sobre a sensação de impotência em que vivem muitos brasileiros diante da impunidade de crimes cometidos por pessoas de menor idade, e para finalizar seu discurso, insere a conjunção conclusiva “assim” no intuito de estabelecer um processo de coesão sequencial, além de dar progressão textual e sentido à conclusão do parágrafo.

No exemplo seguinte, retirado de outra redação (fig. 8), a progressão textual dar-se por meio de recurso anafórico.

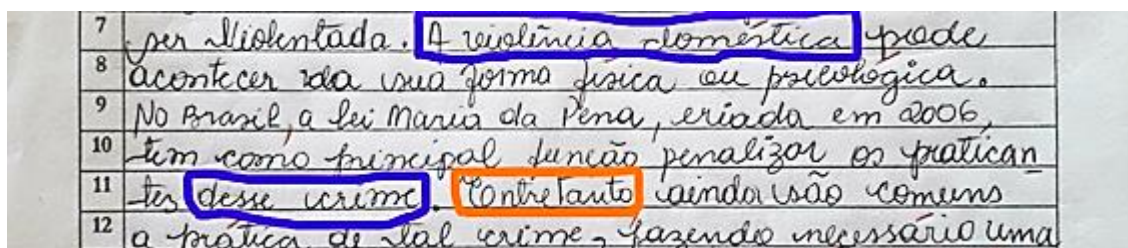


Figura 8 – Coesão referencial sinonímica.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Desse modo, na figura 8, o aluno retoma, no período seguinte, a expressão “violência doméstica” por meio da contração entre uma preposição e um pronome demonstrativo (de + esse) “desse”. Além disso, por meio de um processo de coesão referencial sinonímica, o autor substitui “violência doméstica” pela palavra “crime”. Essa estratégia utilizada para construção do texto deu-se a partir de um processo linguístico anafórico, assim evitando a repetição de palavras e demonstrando conhecimento do estudante sobre os mecanismos de coesão textual.

Ademais, no excerto da figura 8, pode-se destacar o uso da conjunção adversativa “Entretanto” para concluir a ideia central do parágrafo, a ineficiência da lei supracitada. Nota-se que o aluno recorre ao contra-argumento para estabelecer a coesão no parágrafo, pois a tópico frasal “a lei Maria da Penha, criada em 2006, tem como principal função penalizar os praticantes” faz com que o leitor espere o exercício da lei, mas sua expectativa é interrompida com o conectivo opositivo. Portanto, os exemplos evidenciam a importância da coesão na tecitura da redação.

Por outro lado, diversos textos apresentaram inadequações coesivas, ou seja, o uso equivocado de operadores coesivos que, apesar de estar presente na redação, não consegue estabelecer as relações semânticas esperadas para a articulação dos ideais do texto, por exemplo: relações concessivas (apesar de, embora etc.);

adversativas (mas, porém, todavia etc.); aditivas (e, mas também, além disso etc.); conclusivas (portanto, logo, assim etc.).

Dessa forma, ao analisar alguns textos, verificou-se o uso do *onde* como operador coesivo, mas sem função locativa, conforme figura 9.

1	HOJE no Brasil, estamos com uma
2	taxa de cinquenta por cento de adolescen
3	te grávidas, onde é um percentual muito
4	grande.
5	onde podemos diminuir ou evitar
6	esta quantidade de meninas grávidas

Figura 9 - Inadequação coesiva.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Nota-se, nesse trecho de redação (fig. 9), que o estudante, após realizar uma afirmação sobre a taxa de adolescentes grávidas no Brasil, usa o conectivo *onde* com a função explicativa e, conseqüentemente, comete uma inadequação coesiva, pois a palavra utilizada não contribui para o encadeamento do enunciado anterior de forma a estruturar a orientação argumentativa. A inadequação, por meio do uso equivocado do pronome relativo *onde*, se deu porque ele deveria se referir a um *lugar* concreto, que não corresponde à ideia de “gravidez na adolescência” evocada no parágrafo.

Na segunda ocorrência, o pronome relativo *onde* foi utilizado inadequadamente para expressar a ideia adversativa. Percebe-se que o estudante tinha a intenção de argumentar contra o aumento da taxa de adolescentes grávidas. Portanto, a relação semântica entre os parágrafos está articulada por meio da ideia de oposição, o que exige o emprego de um operador coesivo adversativo, como: no entanto, porém, todavia, mas etc.

Em linhas gerais, os resultados da pesquisa apontaram para o fato de os estudantes apresentarem repertório de operadores coesivos diversificados e que, na maioria das ocorrências, foram utilizados de maneira adequada. Todos os aspectos presentes nas redações analisadas foram “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 76). Nesse sentido, observou-se relações coesivas internas aos parágrafos (coesão intraparágrafo), coesão entre os parágrafos (coesão interparágrafo), situações de referência, uso de repetição e sequenciação.

Considerações finais

Esta pesquisa, que teve por escopo analisar a competência linguística de estudantes do último ano do Ensino Médio sobre o uso de operadores coesivos para a construção da argumentação em textos de tipologia dissertativo-argumentativa, possibilitou refletir sobre os seguintes aspectos: os processos coesivos e os tipos de coesão, o texto como objeto de ensino e inadequações coesivas.

Sobre os tipos de coesão textual, pode-se afirmar que os resultados e discussões da pesquisa apontaram para dois tipos de coesão recorrentes nas redações: a coesão referencial e a coesão sequencial. Essa evidência mostrou que o texto, como afirma Marcuschi (2012, p. 33), é um “ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” e que se deve preservar os elementos linguísticos presentes em sua superfície na perspectiva de preservar a coesão textual, ou seja, sua organização linear (MARCUSCHI, 2012).

A pesquisa permitiu refletir sobre as práticas de produção textual na escola. Essa competência linguística, por exemplo, precisa possibilitar ao estudante testar suas hipóteses, seu conhecimento de mundo e seus pontos de vista. Assim, a escrita não pode mais ser abordada nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, como uma prática mecânica e marginalizada, centrada em atividades motoras e na realização de exercícios de criação de pseudotextos.

O texto como objeto de ensino e a linguagem como forma de interação são ideias que deveriam permear as propostas curriculares de Língua Portuguesa, desde o Ensino Fundamental, e as perspectivas teórico-metodológicas dos professores, visto que o texto “é fruto de um processo complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 18).

Portanto, práticas de escrita artificializada podem provocar problemas de inadequações coesivas, como presenciados nas redações analisadas. Por isso, parte-se do pressuposto de que o texto deveria ser o objeto de ensino de Língua Portuguesa, conforme defende a Linguística Textual, pois é o texto que deve direcionar a prática pedagógica.

Notas

¹ Essa classificação (precária) está de acordo com a Matriz de Referência da Redação do ENEM.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Para citar este artigo

SILVA, Érica Gonçalves Colins da; FREITAS, Elane Costa; CRUZ, Maria Andréia da Conceição; SALGADO, Ana Paula Martins Alves. Mecanismos de coesão em textos dissertativo-argumentativos de alunos do 3º ano do ensino médio. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 746-761, maio-ago. 2021.

As autoras

Érica Gonçalves Colins da Silva - graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), bacharel em Serviço Social pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Especialista em Ensino de Ciências e Matemáticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é professora dos anos inicial do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Curuçá e Técnica Pedagógica pela Secretaria de Estado de Educação do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2363-0016>.

Elane Costa Freitas - graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), e graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), cursista do curso básico de libras pelo curso Avanço. Atualmente, trabalha como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Capitão Poço. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5884-0131>.

Maria Andréia da Conceição Cruz - graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7222-6939>.

Ana Paula Martins Alves Salgado - doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com doutorado sanduíche (bolsa CAPES) na Universidade Aberta da Catalunha, tese com tema na investigação da aquisição de verbos. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, dissertação com tema na investigação da argumentação na escrita infantil. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, Psicolinguística Experimental, Linguística Aplicada e Avaliação da Aprendizagem. É membro dos grupos de pesquisa: Laboratório de Ciências Cognitivas e Psicolinguística (UFC); Laboratório de Investigação em Aquisição e Processamento da Linguagem - LABILIN (UFRA); Grupo de Estudos em Linguística e Formação Docente - GELFOR (UFRA). É membro efetivo da Comissão de Psicolinguística e Neurolinguística da Associação Brasileira

de Linguística – ABRALIN. Atualmente, é professora e vice-coordenadora do Curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia, campus Belém. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1762-8852>.
