

A COESÃO COGNITIVA NO TEXTO: UM ESTUDO DOS MECANISMOS DE COESÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Marcus Antonio de Sousa Filho- graduado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)¹

Contatos: marcusfilho18@hotmail.com

RESUMO

O cumprimento da competência escrita na redação ENEM é estabelecido como sendo um fator basilar para a aprovação e consequente ingresso do aluno da rede básica no ensino superior. Dada a sua importância e em razão de notar que os mecanismos de coesão são movimentos necessários para a elaboração de um texto considerado proficiente, este estudo tem em vista a análise textual-discursiva de produções de alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Teresina-PI, para verificar que tipos de estratégias coesivas são comumente empregadas e como essas estratégias revelam a percepção leitora do indivíduo em relação às temáticas definidas pelo certame. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo-descritivo que entende o texto como um espaço de impressões (advindas de uma perspectiva dialógica) motivadas por ações externas, isto é, que se fazem valer, sobremaneira, de movimentos sociais. Nesse sentido, é válido destacar que este trabalho está circunscrito aos estudos da Linguística Textual (LT) e Leitura. Assim, respalda-se em Dell'Isola, 2001, Koch, 2002; Marcuschi, 2008. Grosso modo, os resultados obtidos evidenciam que grande parte dos alunos conseguem apresentar domínio das reflexões propostas sob o uso de elementos coesivos pontuais que revelam produção de sentido entre os períodos e os parágrafos; mostram, parcialmente, o seu posicionamento. Além disso, desempenham esquemas articulatórios (projeções fixas de marcação entre um momento e outro no texto) que dão conta da ligação entre as ideias expostas, a conexão entre os parágrafos e a injeção de novas informações para a manutenção do texto.

Palavras-chave: Cognição, Textualidade, Coesão, Competência escrita, Competência leitora.

¹ Especialista em Português Jurídico e Gestão Educacional, pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Membro dos grupos de pesquisa PROLETRAS e LES, na UFPI. Professor de língua materna na rede básica de ensino e, atualmente, concentra os estudos no campo da Linguística Textual, Letramento, Leitura e Ensino. Contato: marcusfilho18@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

A produção textual é um fenômeno essencialmente explorado no ambiente escolar. Entretanto, é válido ressaltar que, segundo Geraldi (2003), embora considerada uma ação de grande ocorrência nesse espaço, a Linguística Textual (LT) entende o texto como uma prática social, pois o momento de interação se dá sobre a finalidade de comunicação em qualquer ambiente em que se pretenda agir.

O texto (independente da sua modalidade de uso - oral ou escrito) é tido como uma unidade linguística comunicativa (HALLIDAY E HANSAN, 1976), pois permeia as interações por meio de construtos (referenciais). Essas interações são o que Beaugrande e Dressler (1983) denominam por “evento comunicativo”. A respeito dessa eventualidade, entende-se que no texto convergem vários tipos de conhecimentos: o social, pois o texto está inserido numa dada comunidade linguística sendo marcado pelo diálogo entre o conteúdo e vivências; o cognitivo, pois o texto tem sua origem nas ações neurológicas envolvendo fatores como o pensamento, a percepção, a memorização e o raciocínio; e o linguístico, aquele responsável pela materialidade do texto, sobretudo na disposição do código da língua.

Seguindo as reflexões de Geraldi (2003) sobre a importância da produção textual no espaço escolar e tendo como respaldo o conceito de texto e seus princípios em Halliday e Hansan (1976), este trabalho ampara-se, também, em uma perspectiva fundamentada em Koch (2002) em que o texto é visto como o espaço de interação entre sujeitos, autor e leitor, que se manifestam por meio da língua, a fim de compartilhar suas perspectivas no/ sobre mundo. Trata-se, portanto, de uma definição do texto como sendo um espaço onde acontece o processo comunicativo na relação entre sujeitos que integram aspectos cognitivos e linguísticos constituindo, assim, uma atividade sociointerativa.

Na perspectiva sociointerativa, considera-se o conhecimento social como sendo basilar para o alcance sociocultural pelos indivíduos (DELL'ISOLA, 2001). Além disso, esse tipo de conhecimento permite que, no processo de interação, os sujeitos estejam situados no espaço e no tempo, reconheçam os interlocutores, o

momento de fala, o nível de linguagem, enfim, o contexto comunicativo. Arelado a esses saberes socialmente estabelecidos, coexistem os conhecimentos definidos por Kleiman (2008) como: conhecimento linguístico, textual e enciclopédico que possibilitam aos sujeitos, sobretudo ao leitor (receptor), dominar o código, identificar que tipo de texto está sendo lido, o seu gênero, o espaço de circulação do gênero em questão e suas intencionalidades.

Esses conhecimentos são importantes para os sujeitos agirem com maior destreza na construção do aprendizado; portanto, na prática pedagógica, o professor deve estar atento aos conhecimentos necessários para que o aluno atue no texto significativamente. O efetivo manuseio do texto pelo aluno se dá pelo domínio dos fatores de textualidade, os quais, consoante Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 2006) são: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade. Tais fatores permitem que o texto seja reconhecido em sua essência como um construto estratégico e dotado de sentido.

Dentre os fatores de textualidade, destaca-se a coesão como um recurso da linguagem responsável pela disposição dos elementos linguísticos na superfície escrita, importando saber como eles estão interligados de modo a promover as sequências veiculadoras de sentido. Nesse entremeio, é válido entender que a coerência está indissociada da coesão e é um aspecto que depende da ótica do leitor a partir do seu conhecimento sociocultural (KOCH, 2014). A coesão, especificamente no contexto escolar, é concebida como critério avaliativo imprescindível para o encadeamento de ideias. Logo, faz-se necessário pensar como os alunos lançam mão dos mecanismos coesivos nas produções textuais.

No que diz respeito às exigências de escrita relacionadas à conclusão do ensino médio, a escola pretende encaminhar o aluno para uma performance de redação produtiva e legitimada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dentre os critérios de avaliação da redação estão as seguintes competências: dominar a escrita formal da língua portuguesa (competência I); demonstrar domínio de compreensão temática e respeitar a estrutura da tipologia textual solicitada (competência II); selecionar informações para a construção de um ponto

de vista (competência III); demonstrar bom manuseio de uso dos mecanismos coesivos (competência IV) e elaborar uma proposta de intervenção para o problema discutido (competência V) (BRASIL, 2020).

Vale ressaltar que o foco deste trabalho foi observar a competência IV da redação do ENEM (que compreende a utilização dos recursos coesivos dentro da produção textual), nas produções de alunos da terceira série de uma escola estadual de Teresina, PI. Para encaminhamento da análise, o presente estudo está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, traça-se um breve panorama metodológico de pesquisa. Na segunda, pretende-se recuperar informações acerca dos estudos da Coesão com base em estudos precursores da Linguística Textual(LT). Na terceira, um espaço destinado aos parâmetros avaliativos do Exame Nacional do Ensino Médio. Na quarta seção, consta a análise das redações, à luz da LT. Por conseguinte, apresenta-se as considerações finais.

1. METODOLOGIA

Considerou-se três produções escritas - as redações passaram por uma triagem que levou em conta, inicialmente, a legibilidade, o respeito à tipologia dissertativa-argumentativa e o respeito aos Direitos Humanos (sobretudo na proposta de intervenção) - de alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública como corpus deste trabalho com vistas na competência IV do Exame Nacional do Ensino Médio que diz respeito ao domínio dos mecanismos coesivos nessas produções.

Esta pesquisa está situada no estudo qualitativo-descritivo, o qual “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Além disso, procurou apresentar aos professores de Língua Portuguesa (LP) um diferente olhar para o manejo com a textualidade e suas aplicações cotidianas. Enfatizou-se, desse modo, o uso de mecanismos coesivos levando em consideração o modo como esses recursos se estabelecem/estendem ao cotidiano dos usuários da língua.

Vale ressaltar que a ida ao campo e a respectiva geração de dados objetivou contribuir, não só para a reafirmação de teorias, mas também para investigar de que modo esses sujeitos, enquanto seres críticos, constroem suas produções

escritas - precisamente a forma como se dá a progressão textual. No processo, notou-se, ainda que o texto é como o material-primo desenvolvidor de competências e habilidades da linguagem, pertinentes ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e intelectual dos sujeitos.

Para o melhor andamento do trabalho, a pesquisa foi dividida em etapas, a fim de sistematizar as ideias e melhor direcionar os estudos a respeito da Coesão no contexto das produções dos alunos da última série de uma escola pública estadual de Teresina, PI. No primeiro momento a) identificou-se, nesses textos, quais mecanismos de coesão estão sendo utilizados: foi apresentada uma atividade de produção textual sobre “**Preconceito Linguístico no Brasil**” cujo requerimento do gênero está sob as diretrizes da ordem avaliativa nacional (prevista no Exame Nacional do Ensino Médio) que afirma estarem aptos os alunos da terceira série a, no mínimo, escreverem e/ou a reconhecerem um texto coeso e coerente envolto na tipologia dissertativa-argumentativa.

Posteriormente, b) analisou-se se o emprego dos mecanismos de coesão de modo a classifica-lo (referencial e sequencial); após o recebimento das produções, buscou-se identificar e analisar os recursos coesivos empregados. Por fim, c) avaliou-se como a escolha dos recursos coesivos explicita o ponto de vista do aluno de modo a compreender como a escolha dos elementos coesivo assume importância no corpo textual e revela o domínio das estratégias de agrupamento ideológico.

Segundo Erickson (1986) é importante lembrar que as análises estão passíveis de novas interpretações. Interessa, neste estudo, assim, verificar se os alunos da terceira série apresentam, no momento de uso dos recursos de coesão, domínio consciente das estratégias referenciais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 COESÃO TEXTUAL

Coesão Textual As discussões referentes ao estudo da coesão textual giram em torno do seu funcionamento como meio subjacente à função da coerência. Em razão disso, este trabalho intencionou refletir sobre estudos que afirmam ser a coesão uma necessidade de agrupamento de informações (HALLIDAY E HANSAN,

1976). É certo que a coesão textual se estabelece por diferentes mecanismos observáveis nas relações de interdependência entre os elementos discursivos.

Os estudos sobre esse mecanismo datam da década de 1960 e 1970 e são defendidos como contribuintes significativos para a Linguística Textual. Para esses autores, apresentados recorrentemente em Coesão Textual (KOCH, 2014, p. 34), a coesão se configura nas relações de sentidos entre enunciados ou parte de enunciados promovidos por mecanismos linguísticos. Esse enlace de sentidos regidos por um sistema de regras/normas de ordem linguística se assemelha à produção de uma malha de tricô, em que, em um movimento anterior ao estado pronto da malha, percebe-se que foi necessário aliar fios, manejo e técnica. Logo, ao passo que em fios a malha é construída, em ideias o dizer é elaborado (KOCH, 2014).

Ainda sobre os estudos de Halliday e Hansan (1976), é pertinente dizer que os mecanismos coesivos, além de estabelecerem trato entre um elemento e outro, constituem-se por meio dos seguintes fatores: de referência, podendo ser pessoal, demonstrativa e comparativa; por meio da substituição do nome, do verbo ou de uma frase; através de uma elipse - omissão de um termo mesmo consciente de que ali está empregado um nome, um verbo ou uma frase; ação conjuntiva, isto é, por meio de conjunções, sejam elas aditivas, adversativas, causal, temporal e/ou continuativa; coesão lexical que se dá por intermédio da repetição, da sinonímia, hiperonímia, nomes genéricos e colocação (KOCH, 2014).

No Brasil, outro expoente dos estudos do texto que, embora centrado nos estudos dos gêneros textuais, apresenta contribuições acerca dos mecanismos de textualidade é Luiz Antônio Marcuschi. O autor considera os fatores de coesão como elementos que asseguram a estruturação da sequência superficial do texto, afirmando não se tratar de princípios meramente sintáticos, mas “de mecanismos formais de uma língua que viabilizam as relações de sentido entre os elementos linguísticos de um texto” (MARCUSCHI, 2008, p.32).

De maneira mais precisa ao que interessa neste panorama teórico, Koch (2014, p. 58) recorta um dos vieses pertencentes à coesão, que é a coesão referencial, e a conceitua como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do

universo textual”. A autora denomina um como forma referencial ou remissiva e, ao outro, elemento de referência ou referente textual e considera que este último pode assumir a forma de um simples nome ou, até mesmo, de um enunciado.

2.2 Coesão textual referencial aplicada ao ENEM

A redação exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é parte de um corpo de avaliação constituído, também, por cento e oitenta (180) questões de múltipla escolha que versam nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; em média 45 questões para cada seção.

A redação como parte procedural da aplicação examinatória norteia o processo avaliativo, não só por nivelar a proficiência escrita do aluno concorrente, mas de crivar o aspecto quantitativo das outras áreas do conhecimento e acesso a programas governamentais. Isto é, se o aluno zerar a avaliação escrita (redação), pode ter sua nota medial reduzida e será vetado de programas de acesso ao ensino superior, como SISU (Sistema de Seleção Unificada), FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) (BRASIL, 2020).

No que concerne às prescrições voltadas para a escrita de acordo com a matriz de referência ENEM, especialmente no âmbito da coesão textual (Competência IV), a redação do aluno deve contemplar a escrita de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo apresentando proposta de intervenção para resolver a problemática discutida durante a produção textual. Além disso, convém destacar que o discente deve se fazer valer do jogo de competências que elucidem as ideias por meio de uma escrita formal (registro padrão) em língua portuguesa e incorpore ao texto elementos que garantam, na leitura da banca avaliadora, o reconhecimento do domínio de mecanismos coesivos necessários para a elaboração da argumentação no espaço de 30 linhas (BRASIL, 2020).

A cartilha de avaliação da redação ENEM entende a coesão sobre o mesmo princípio de Koch (2014), que considera esse mecanismo essencial para a elaboração do texto e acrescenta que trata-se do “modo como os elementos linguísticos estão interligados na materialidade textual” formando, assim, “sequências veiculadoras de sentido”. Dessa forma, lançar mão dessa recursividade traz ao texto a necessidade de

concatenação ideológica e ao mesmo tempo promove a progressão na formulação de argumentos efetivamente articulados.

Embora possua uma função elementar para a existência de um texto, a coesão lida com o aspecto simples do corpo textual: a palavra que, por sua vez, atrelada às possíveis reflexões orientam o percurso de ideias do sujeito autor, neste caso: o aluno. Todavia, é de grande valia que esse indivíduo utilize esses recursos linguísticos adequadamente, tal como afirma Peixoto (2016, p,159):

[...] A adequação do emprego garante que os elos semânticos criados por esses elementos sejam corretamente estabelecidos. Já sua diversidade garante a utilização de diferentes estratégias discursivas na formulação de argumentos. Não se trata, de forma alguma, de tornar o texto rebuscado. O rebuscamento do estilo serve apenas para desorientar o leitor em relação à direção argumentativa do texto.

O processo avaliativo do Exame Nacional, com o fito prático de apontar a proficiência de uso desses mecanismos coesivos quantifica, em tabela, os níveis de adequação que variam de zero (0) a cinco (5) com as respectivas notas: zero (0) e duzentos (200) pontos, em uma crescente intermediária proporcional de quarenta (40) em quarenta (40) pontos. Conforme o quadro abaixo:

NÍVEL 5 200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
NÍVEL 4 160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
NÍVEL 3 120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
NÍVEL 2 80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
NÍVEL 1 40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
NÍVEL 0 0 ponto	Não articula as informações.

Disponível em: <https://www.redacao perfeita.com/redacao-para-concursos/enem-2016-criterios-de-correcao-da-redacao-competencia-4/>. Acesso em: 20 out. 2020.

O ENEM (BRASIL, 2020) considera os seguintes elementos na análise de nivelamento proficiente que envolvem as formas gramaticais (de 1 a 4) e as formas lexicais (de 5 a 8) (KOCH, 2014):

1. Substituição por pró-formas	Pronomes, verbos, advérbios...
2. Definitivação	Artigos definidos e indefinidos
3. Elipse	Posição "vazia"
4. Numerais	Números cardinais, ordinais, fracionais...

5. Relação de sinonímia	Sinônimos
6. Relação de hiperonímia	Hiperônimos e hipônimos
7. Nomes genéricos	Substantivos e adjetivos que produzem relações de sinonímia
8. Nominalizações	Nomes deverbais, substantivos abstratos...

Elaborado pelo autor com base em Brasil (2020)

ANÁLISE

A coleta de dados aconteceu numa escola da rede pública (estadual) de Teresina-PI, no bairro centro-norte da cidade, e levou em conta apenas três (3) produções textuais de um total de vinte e duas (22) de alunos da turma de terceira série do Ensino Médio. Dentre os critérios para a escolha dos textos estão de forma exponente: o cumprimento do tema; a legibilidade; o atendimento do gênero e tipologia e a conclusão do texto (considerando um movimento de introdução + desenvolvimento + conclusão).

A análise deste trabalho parte do pressuposto de que, aliada à leitura dos textos motivadores e a apreensão de outras perspectivas em pesquisas diversas fornecidas pela internet (em plataforma livre), os alunos são, suficientemente, capazes de formular um texto dissertativo-argumentativo acerca do tema “Preconceito linguístico no Brasil”.

A escolha do tema se deu em razão da professora titular (da turma) ter considerado que, dentre as alternativas dadas pelo livro didático (A fome no Brasil; O trabalho análogo à escravidão; Os conflitos políticos [ideológicos] no discurso do brasileiro), a questão-problema escolhida possa ser de grande valor, não somente para a experiência de escrita do texto sobre desigualdades sociais, mas, para o entendimento de uma questão a se considerar para a construção cidadã do indivíduo.

Nesse sentido, com amparo no que Koch (2002) considera como coesão textual, este trabalho firma-se na ideia de que todo projeto de dizer (independente da modalidade de uso) acontece de modo complexo e estratégico. Assim, as projeções do pensamento (acerca da apreensão de mundo e a construção do conhecimento universal) revelam um sujeito leitor exímio (ou não) e capaz de posicionar-se sobre o problema a qual lhe for imposto por meio da palavra. A autora chama a atenção para o fato de que, antes mesmo da materialização e da

necessidade de concatenar as informações por meio de elemento pontuais ou contextuais na superfície textual, o sujeito que intenciona um sentido, articula as informação em um processo cognitivo.

A coesão cognitiva é, portanto, o que a autora reconhece como um movimento anterior e ulterior à materialização do texto. Trata-se de um fenômeno que, segundo Beaugrande e Dressler (1981: 37), é originado por uma multiplicidade de operações cognitivistas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, de maneira que caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimentos dos usuários da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para a sua atualização e para o tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão dos textos.

A mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação, bem como os processos correspondentes que podem ser estudados como padrões. Van Dijk (1977) defende que o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”.

Tais estratégias são hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam, simultaneamente, em vários níveis, passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, flexíveis, e eficientes .

O cognitivo apresenta-se sob a forma de representações e tratamento ou formas de processamento da informação. Pode-se, assim, dizer que a memória opera em três momentos ou fases. Estocagem, quando as informações perceptivas são transformadas em representações mentais associadas a outras; retenção, quando se dá o armazenamento das representações; e reativação, quando se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual.

Existem duas maneiras gerais para se construir representações mentais. No processamento “de-baixo-para-cima” o falante começa com eventos perceptuais individuais que ocuparão os mais baixos níveis da representação e se constrói generalizações sucessivas para dar sentido a esses dados. No processamento “de-cima-para-baixo” revela um confronto com um número de fatos bem limitado. O falante importa um esquema mental inteiro, com toda sua estrutura já feita e todos os seus compartimentos disponíveis, mesmo que vagos. Assim, qualquer que seja a fonte, entretanto, estruturas de expectativa são mecanismos poderosos que nos possibilitam a chegar a uma representação mental e manter o interesse pelo texto.

A prática de produção de textos, atrelada às atividades de análise da Linguística Textual, fundamenta-se, dentre outros fatores de textualidade, na concepção do estudo dos mecanismos coesivos como sendo parte do sistema gramatical da língua, uma vez que o texto é tratado, pelos professores de Língua Portuguesa, como o foco central para o trabalho em sala de aula, inclusive no trabalho com a gramática contextualizada.

Para a análise, fez-se um recorte dos textos dos alunos, pois dessa maneira é possível chegar mais objetivamente às conclusões, assim como explicitado na seção metodológica. Os trechos foram transcritos tal como os alunos escreveram e os recursos coesivos estão destacados em negrito e sublinhados para melhor identificação. O primeiro texto pertence ao aluno A (corpus A).

Corpus A

Segundo umas das falas do documentário “Línguas: vidas em português”, falamos a mesma **língua**, mas **ela não é falada da mesma maneira**. Desse modo, podemos observar que ocorrem **diversas mudança em nossa língua** e nem sempre **essas mudanças** são encaradas de forma positiva. Isso é o que chamamos de preconceito linguístico, mas o que vem a ser o preconceito linguístico?

O texto é introduzido por uma partícula de conformidade (“Segundo”) que revela o entendimento da proposta de escrita e promove ligação com uma leitura

convergente, o documentário “Línguas: vidas em português”. Uma vez que o exposto pelo aluno A alinha a proposta com uma experiência externa, percebe-se que há domínio de uma estratégia de associação. A introdução do termo “língua” apresenta indícios de que o aluno A foi capaz de encontrar, no hall semântico da temática, palavras equivalentes e/ou que encaminham a ideia para uma linearidade acerca do que se trata do texto.

O aluno A foi capaz de relacionar corretamente as ideias no texto. Há, por exemplo, retomada por meio da sequenciação frástica, caracterizada pela progressão temática com um tema constante (manutenção temática). A título de ilustração, a expressão “ela não é falada da mesma maneira” aponta para a temática de maneira indireta, pois, já que se trata do preconceito linguístico, a máxima de observação leva em conta as diversas variações de uma língua.

Os termos “essas mudanças” e “diversas mudança em nossa língua” retoma a ideia de apresentada como indireta. Koch (2008) compara a progressão textual com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos: um de retroação e outro de prospecção. Nas palavras da referida autora, “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o tecido do texto” (KOCH, 2008, p. 15). Sendo assim, a progressão textual é o processo pelo qual o texto se constrói, com a introdução de informação nova ligada à informação que já é do conhecimento do leitor (conhecimento prévio) ou que lhe é fornecida no próprio texto (KOCH, 2008).

É um tipo de **discriminação** ao modo como as pessoas falam o modelo idealizado da língua falada, ou seja, as pessoas são julgadas por não falar na língua formal. **Esse preconceito** ocorre mais cerradamente, na forma de falar de diferentes regiões, dentro de um mesmo país, como por exemplo no Brasil. É notório que no nosso país esse problema é bastante visível, como resultado, temos dificuldade na inclusão social, e com isso o fortalecimento das desigualdades sociais.

Nesse recorte, percebe-se que o aluno apresenta a progressão argumentativa com o auxílio do conceito genérico acerca do tema. Para tanto, introduz-se a ideia por meio de uma palavra-chave “discriminação” que, em

seguida, é retomado por meio do termo “esse preconceito”. As relações de sentido se estabelecem de maneira linear, sem que haja contrajunções, apenas adições.

Ademais, os “erros” cometidos por aqueles que possuem um menor grau de escolaridade, são tratados com desprezo e deboche pela elite, eles sem mesmo saber a história por trás dos erros gramaticais, julgam as pessoas. Como foi o caso do caso do médico plantonista no hospital Santa Rosa de Lima em Serra Negra (SP), que publicou em suas redes sociais **uma foto** com o título “ Uma imagem fala mais que mil palavras”. **Na foto**, Guilherme Capel Pasqua mostra o receituário médico com o seguinte dizer: “ Não existe pleumonia e nem raôxis”. A família do paciente, afirmou que a **atitude do médico** não foi nem um pouco profissional, o eletricista conta que seu padrao não sabia falar direito porque não teve estudo, pois teve que abandonar os estudos para cuidar dele.

O uso da partícula sequencial “Ademais” demonstra que, provavelmente, o aluno deverá dar continuidade ao que se propôs: argumentar acerca do tema “Preconceito linguístico no Brasil”. A fim de retratar e tornar sua produção mais clara, o alunado relata uma história que dialoga com o tema. Percebe-se que, nesse sentido, o autor se utiliza da repetição (o núcleo) como estratégia de recuperação do referente. Adiante disso, nota-se, inferencialmente, que, por meio da expressão “atitude do médico”, aponta-se para o ato de registrar uma fotografia (esse movimento não está explicitado no texto), entretanto, é reconhecível pela nominalização em “uma foto” e pela situação “na foto”- o que garante o uso de uma estratégia cognitiva e o encadeamento por associação.

Em suma, podemos observar que aqueles que não possuem estudos, não tem por vontade e sim por necessidades maiores, como foi o caso do padrao do eletricista. **Com isso**, as escolas deveriam fazer uma abordagem mais aprofundada sobre esse tema. **Além disso**, a mídia deveria de parar de estereotipar os personagens de acordo com a sua maneira de falar e **desse modo** criar campanhas para acabar com o preconceito linguístico na sociedade.

No trecho em questão, há o encadeamento por conexão, o qual também funciona como operador de relações lógico-semânticas, isso porque as expressões coesivas somam e levam os argumentos a favor de uma conclusão. Com isso, o autor demonstrou a ordem de sequência das informações desenvolvidas no texto, o que fluiu em forma de progressão textual.

O segundo texto pertence ao aluno B (corpus B).

Corpus B

Desde o término da segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), uma organização internacional que tem como objetivo garantir direitos humanos e o bem estar de todos. **No entanto**, o regionalismo linguístico tem sido motivo de preconceito no Brasil, **por consequência**, impede de forma indireta o acesso dos cidadãos brasileiros e seus direitos.

O segundo autor marca sua escrita por meio de um efeito de sentido por contrajunção, “através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes” (KOCH, 2008, p. 73), isso fica evidenciado quando o aluno utiliza o “No entanto” para opor a primeira e a segunda ideia, a fim de explorar uma condição de distanciamento entre uma definição convencionalizada e o que acontece na prática de linguagem em território nacional. Além disso, o autor aponta para uma consequência direta dessa contrariedade, pontuada em “por consequência”.

Em primeira análise, é válido ressaltar que a **variedade linguística** é um avance e não um rebaixamento. O Brasil por sua grande extensão territorial, apresenta uma **expressiva variação linguística**. Todavia, esse fato que é para ser valorizado é, de modo infeliz, um fator de desigualdade de social, logo, excluindo socialmente pessoas de diferentes regiões e de baixa escolaridade, considerados com **um falar errado**, pois aquilo que foge do padrão é considerado socialmente inferior e errado. Nota-se, ainda, que a **forma de falar** determina o valor do indivíduo, sua regionalização e sua intelectualidade.

Em segunda análise, os efeitos mais evidentes **disso** são piadas relacionadas **á gírias e nos sotaques**, principalmente do interior dos estados e das regiões do norte e nordeste, com chacotas preconceitos que os inferiorizam. Esse preconceito coberto de humor promove a baixa autoestima de quem é afetado, a inferioridade e o bullying dificultando, assim, o combate a discriminação. Desprezar alguém pelo seu **modo de falar** é desrespeitar sua história, independentemente do seu **vocabulário ser formal ou não**.

Nos recortes SD2 e SD3, é possível perceber a existência de relações discursivas, através dos encadeamentos entre períodos e parágrafos. Seguindo a perspectiva de Marcuschi (2008), quando o aluno faz uso de expressões como “em primeiro lugar” e “em segundo lugar” o processo de coesão sequencial é demarcado por operadores organizacionais, pois estabelecem o nível de relevância dos argumentos selecionados, situando o leitor na ordem lógica textual. As relações de conformidade também são estabelecidas nessas sequências, expressas pela conexão de duas orações em que a conformidade do conteúdo é mostrada de uma com algo asseverado na outra.

A Língua Portuguesa, **portanto**, está em contínua mudança. Desse modo, seus falantes devem, também, acompanhar essas variações, pois o idioma é um fator identitário do povo. **Para tal**, o uso da Literatura, como com o personagem infantil Cebolinha **ou** outros de obras modernistas que apontam diferenças regionais, é fundamental para auxiliar os professores a explorarem o interesse dos estudantes em seu ensino primário: seu idioma.

Nesse recorte, o “portanto” introduz um enunciado de valor conclusivo em relação às ideias defendidas nos parágrafos anteriores. Os demais recortes funcionam como operadores argumentativos modal (‘para tal’), alternativa (‘ou’). Com tais operadores argumentativos “a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos” (KOCH, 2008, p. 60).

O terceiro texto pertence ao aluno C (Corpus C)

Corpus C

Em seu poema “**Pronominais**”, o pré-modernista Oswald de Andrade critica as normas gramaticais impostas à época, que promoviam uma bipolarização social. **Entretanto**, na hordiernidade, faz-se presente, ainda, um **padrão de fala considerado “correto”**, fruto do processo de colonização, culminando em **preconceito linguístico**, cujos efeitos negativos abrangem desde problemas de sociabilidade até psicológicos, sendo papel do Estado atuar em prol da alteração desse quadro.

Nesse recorte, acontece a progressão de temas derivados: parte-se de um tema geral ou hipertema – preconceito linguístico. Novos temas ou subtemas vão surgindo com os seus respectivos remas (KOCH, 2008), isso colabora para introduzir informações que representam consequência de algo mencionado na abertura do tópico. O operador argumentativo “entretanto” estabelece relação de contraste/oposição. Cabe destacar que, quando o aluno faz uso desse recurso, delimita também o ponto de vista em relação à temática proposta, isso porque ficou claro que para ele que o preconceito linguístico é um fenômeno enraizado socialmente e que necessita, urgentemente, ser “alterado”.

Em primeira análise, é imperioso ressaltar que a formação da cultura **e, por conseguinte**, da língua brasileira, é resultado do contato entre diferentes povos - nativos, europeus, africanos, entre outros - tal como descreveu o sociólogo brasileiro Caio Prado Jr. **Somado a isso**, tem-se as diversas adaptações no território de 11 dimensões continentais como é o Brasil, injustificando a continuidade de referências de Portugal - em metrópole e ditadora de costumes - na Gramática Brasileira.

Outrossim, tomando-se por base as profundas desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, observa-se que o investimento financeiro na agregação de conhecimento - capital cultura, descrito por Pierre Bourdieu - também é heterogêneo. **Dessa forma**, o contato entre indivíduos “letrados”, mas com mentalidade colonial, e pessoas de baixo poder aquisitivo gera situação de repressão a esses últimos, que, ridicularizados, passam a se colocar junto à margem social, cabendo ao Estado auxiliar no fim desse processo, visto que é capaz de transmitir informações em larga escala.

É evidente a progressão linear entre os dois recortes. Percebe-se, notadamente, que as sequências são complementares, muito embora apresentem estratégias de introdução diferentes. Isto é, ao passo em que o autor dispõe de uma enumeração no segundo parágrafo, ele adiciona uma partícula adverbial para introduzir o terceiro parágrafo de modo a indicar um tom paralelo (equivalente a ‘do mesmo modo’; ‘semelhantemente’; ‘igualmente’).

Há de se considerar, ainda, que as partículas “por conseguinte” e “dessa forma” implicam a escolha estratégica de arranjo textual por blocos argumentativos, em que o jogo de causas provocam, proporcionalmente, consequências.

Diante da **diversidade linguística brasileira**, que vai de encontro aos **padrões metropolitanos** ainda vigentes e a **heterogeneidade** no acesso a conhecimento e **expressão linguística** é válido pensar em alternativas. **Para tanto**, urge que o Ministério da Educação, através de sua autonomia na alteração da matriz curricular brasileira, integre à mesma uma submatéria associada à disciplina Gramática, **na qual** se discutirá o **processo de formação da diversidade de fala no país**, evidenciando a importância das diferenças e as consequências do **preconceito linguístico**, como supracitado. **Assim**, faz-se necessário, **também**, divulgar tais informações, também, em redes sociais e canais de televisão abertas, como TV Cultura, do Estado, para alcançar aqueles fora do ambiente escolar. A partir de tais medidas, se conseguirá, gradativamente, dirimir **os impactos do preconceito linguístico no Brasil**.

É válido considerar que existe a presença da progressão de tema constante: de um mesmo tema (‘diversidade linguística’) surgem remas diferentes, como, por exemplo: “padrões metropolitanos; heterogeneidade da expressão linguística; processo de formação de fala no país; impactos do preconceito linguístico”. Os operadores argumentativos são de conclusão (‘para tanto’; ‘assim’), marcando por vez o final do tópico.

Percebe-se que o texto apresenta um movimento que converge com a formação cristal definida pelo ENEM: agente (Ministério da Educação), seguido pela ação de alterar a grade curricular; o termo “na qual” retoma a ideia para a manutenção do pensamento de modo, agora, a detalhar essa dinâmica

interventista. Em adição, os termos “assim” e “também” manifestam o sentido de conclusão e adição, respectivamente.

A partir desta análise, pretende-se ampliar o universo de estudo na perspectiva da investigação textual. Espera-se, também, colaborar para uma melhor compreensão do que seja um estudo pautado na reflexão e no uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a língua como dialógica, afirmamos que, no ato comunicativo, os sujeitos são imprescindíveis para a construção de sentidos. Em se tratando do texto escrito, destacam-se autor e leitor. Esses indivíduos atuam no escrito utilizando critérios que constituem a textualidade, sendo eles: a coesão e a coerência, além do uso recorrente de conhecimentos universais e interacionais; a intencionalidade do emissor; a situacionalidade; a intertextualidade; a informatividade e a aceitabilidade por parte do receptor/leitor. Esses elementos são relevantes para que haja a constituição textual.

Mais que um aglomerado de palavras ou frases, o texto é um todo linguístico em que há o estabelecimento de conexões entre cada uma de suas partes apresentando sentidos apontados por elementos linguísticos ali dispostos. O modo como se relacionam esses elementos dispostos configura a coesão textual. A observação de produções textuais de alunos permitiu identificar que eles expõem suas ideias de modo contínuo e encadeado; esses critérios são indispensáveis para a construção da textualidade.

Grosso modo, os resultados obtidos evidenciam que grande parte dos alunos conseguem apresentar domínio das reflexões propostas sob o uso de elementos coesivos pontuais que revelam produção de sentido entre os períodos e os parágrafos; mostram, parcialmente, o seu posicionamento. Além disso, desempenham esquemas articulatórios (projeções fixas de marcação entre um momento e outro no texto) que dão conta da ligação entre as ideias expostas, a conexão entre os parágrafos e a injeção de novas informações para a manutenção do texto.

A partir deste trabalho, pretende-se ampliar o universo de estudo nessa perspectiva de forma a contribuir para possíveis investigações.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert de e DRESSLER, Wolfgang V. Einführung in die Textlinguistik, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1983 (tradução p. 1-13).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São paulo: Parábola Editorial, 2008.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. La dénomination dans le français parlé. In: Recherches sur le français parlé 6. França: Université de Provence, 1984.

BRASIL, Cartilha do Participante: ENEM 2019. Ministério da Educação, Brasília, 2019. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Edital nº 55, de 28 de julho de 2020 - Exame nacional do ensino médio - ENEM 2020 Digital. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_n55_ene_m_2020_digital.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

HALLIDAY, M. A. K.; HANSAN, R. Cohesion in English. New York: Longman, 1976.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. ed. 7ª impressão. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH. Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. Volume 33. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. KOCH. Ingedore Villaça. Coesão Textual. 22, ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

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

Ministério da Educação. INEP. Edital nº 54, de 28 de julho de 2020 Exame nacional do ensino médio - ENEM 2020 impresso. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_n54_ene_m_2020_impresso.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.