



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VANESSA LUCIANA DOS SANTOS

**A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Montes Claros - MG

2015

VANESSA LUCIANA DOS SANTOS

**A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

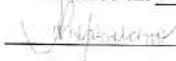
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno

Liberado em 20/9/2015



(Assinatura do orientador)

Montes Claros - MG

2015

Santos, Vanessa Luciana dos.
S237p A progressão temática em textos argumentativos de alunos do ensino fundamental [manuscrito] / Vanessa Luciana dos Santos. – Montes Claros, 2015.
197 f. : il.

Bibliografia: f. 193-197.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Argumentação - Escrita. 2. Língua portuguesa – Ensino fundamental. 3. Análise linguística. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



VANESSA LUCIANA DOS SANTOS

A progressão temática em textos argumentativos de alunos do ensino fundamental

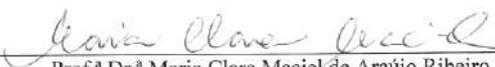
Dissertação aprovação pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:



Prof.ª Dr.ª Arlete Ribeiro Nepomuceno – Orientadora (Unimontes)



Prof.ª Dr.ª Maria Ieda Almeida Muniz (UTFPR)



Prof.ª Dr.ª Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes)

Montes Claros, 07 de agosto de 2015.

*Para Márcia,
Maurício,
Luma e
Rana,
companheiros inseparáveis de minha
escrita, de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de toda graça alcançada em minha vida, por me tornar digna de merecimentos e bênçãos, às vezes, sequer almejados, por meio da poderosa intercessão de Nossa Senhora e de minha mãe;

À Arlete, fonte inesgotável de aprendizado e de inspiração, pela orientação incansável e generosa, sobretudo por ter aceito a minha orientação já em andamento, sem a qual este trabalho não teria sido concluído,

À Carla Roselma e à Maria do Socorro, e às demais professoras da pós-graduação, mestres inspiradoras, pelos valiosos conhecimentos, pelo empenho com a formação docente;

À Maria Ieda e à Maria Clara por terem aceitado participar de minha banca de qualificação e de defesa e pelas ricas contribuições que muito me fizeram crescer. As sugestões de vocês foram determinantes para a conclusão deste trabalho;

A Maria Joana dos Santos, presença constante e real em minha vida, grande incentivadora e exemplo para que eu prosseguisse em meus estudos, realização que não pôde ter, por ensinar-me a caminhar, ainda que em meio a dificuldades;

À Márcia, a Maurício, à Luma, à Rana e à Clara, companheiros inseparáveis que Deus colocou em minha vida, com os quais sempre pude contar, pelos momentos de cumplicidade, pelo incentivo, pelo carinho, pela compreensão e pela paciência;

Aos meus alunos e aos funcionários da Escola Municipal Geraldo Pereira, pelo aprendizado constante ao ensinar-aprender;

Aos colegas de turma do Mestrado Profissional em Letras, em especial, à Anagrey, à Leila e à Isabela, pela parceria e pelo entusiasmo;

À Universidade Estadual de Montes Claros, instituição promotora deste Mestrado Profissional em Letras;

À Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O estudo empreendido objetiva apresentar estratégias de intervenção, com o propósito de desenvolver habilidades dos alunos para buscar sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente. Em função da necessidade da demanda social por leitores e escritores competentes, assim como com o intuito de contribuir para a inserção do aluno no mundo da escrita, investigamos a progressão temática, no tocante as razões pelas quais os alunos não conseguem construir sentido entre os argumentos utilizados no gênero artigo de opinião. Partindo do aporte teórico da Linguística Textual (KOCH;TRAVAGLIA, 1995; KOCH;ELIAS, 2012; KOCH, 2013), da Teoria da Argumentação (PERELMAN;TYTECA, 2005) e da Semiologia da Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009), nesta pesquisa-ação, de expediente qualitativo, num primeiro momento, valemo-nos do registro textual de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Montes Claros/MG, coletados no segundo semestre de 2013 para constituir o *corpus I*. Posteriormente, no segundo semestre de 2014, houve nova coleta para constituição do *corpus II*, na qual, após a realização da proposta de intervenção, buscou-se detectar mudanças e progressos almejados e alcançados. Nesse viés, foram confrontados os textos produzidos nesses dois momentos de coleta. Assim sendo, trabalhamos com dois *corpora*. À luz dos *corpora* analisados, após aplicação das atividades interventivas, os resultados comprovam a hipótese aventada de que o ensino de estratégias interventivas leva ao uso adequado dos mecanismos de coerência e dos marcadores do discurso, fazendo com que os alunos produzam textos argumentativos mais coerentes, que obedecem à progressão temática numa perspectiva mais discursiva do uso da língua. Como conclusão mais geral, evidenciamos a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de escolaridade, tendo a prática de leitura como fundamento do ato de argumentar.

PALAVRAS-CHAVE: Interação; Textualidade; Progressão temática; Argumentação.

ABSTRACT

This study aims to introduce intervention strategies in order to develop students' abilities to learn how to order and organize ideas in the written argumentative text with coherence and cohesion so that the text progresses thematically. Because of the need of social demand for competent readers and writers as well as to contribute to the introduction of students in the writing world, we investigated the thematic progression regarding the reasons why students fail to elaborate meaningful arguments in the genre opinion article. Based on the theoretical framework of Textual Linguistics (KOCH;TRAVAGLIA, 1995; KOCH;ELIAS, 2012; KOCH, 2013), of the theory of argumentation (PERELMAN;TYTECA, 2005) and semiolinguistics of Discourse Analysis (CHARAUDEAU, 2009) in this qualitative action research, at first, we use the textual record of students from the 6th. grade of a public elementary school in Montes Claros , MG, collected in the second semester of 2013 to compose the corpus I. Later, in the second semester of 2014, there was another collection for the corpus II in which after the completion of the intervention proposal, we intended to detect changes and aimed progress. In this bias, the texts produced in these two moments of collection were confronted; therefore, we worked with two corpora. In light of the analyzed corpora after the intervention activities, the results prove the hypothesis outlined that the teaching of interventional strategies leads to proper use of coherence mechanisms and discourse markers, causing students to produce more coherent argumentative texts complying with the thematic progression in a more discursive perspective of language use. As a more general conclusion, we evidenced the need for the argumentation study all through the year of schooling and the practice of reading as the foundation of the act of arguing as well.

KEYWORDS: Interaction; Textuality; Thematic progression; Argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 Linguística textual: uma retrospectiva da frase ao texto.....	17
1.1.1 Considerações sobre texto, interação, sentido, língua(gem) e contexto.....	19
1.2 Mecanismos linguístico-discursivos da textualidade.....	30
1.2.1 Construção dos sentidos no texto: a coerência em relação à coesão.....	36
1.2.2 Progressão temática como procedimento de sequenciação.....	43
1.2.3 Articulação tema/rema.....	45
1.2.4 Formas de progressão temática.....	46
1.3 Elementos discursivos da argumentação.....	49
1.3.1 Modos de organização do discurso argumentativo.....	56
2 METODOLOGIA	60
2.1 Constituição dos <i>corpora</i>	60
2.2. Procedimentos teórico-metodológicos.....	66
3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	71
3.1 Análise do <i>corpus</i> I.....	74
3.2 Discussão das análises do <i>corpus</i> I.....	106
3.3 Atividades de intervenção.....	109
3.3.1 Aplicação.....	109
3.3.2 Resultados.....	112
3.4 Análise do <i>corpus</i> II.....	116
3.5 Confronto das análises dos <i>corpora</i>	186
CONCLUSÃO	189
REFERÊNCIAS	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma de aplicação das atividades de intervenção.....	109
Tabela 2- Avaliação das atividades de intervenção.....	113
Tabela 3- Progressão temática nos <i>corpora</i> analisados	186

“A linguagem é um poder, talvez o primeiro do homem”.

(CHARAUDEAU, 2009)

INTRODUÇÃO

O contexto atual, cada vez mais, exige um conhecimento mais amplo dos usos que fazemos das linguagens nas diversas práticas sociais. No cotidiano, no trabalho, nas relações pessoais, na escola, enfim, nas mais diferentes esferas, é importante conhecer instrumentos que, por meio da compreensão do sentido de textos, permitam o acesso a novas informações, aos saberes e à cultura de modo geral. À luz desse quadro, eis o que equacionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela (*sic*) que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p.15).

Por força disso, o domínio da escrita e da leitura de textos é um divisor social, sem o qual a participação do indivíduo, em uma sociedade em que circulam tantas informações, fica limitada. Em outras palavras, em todas as esferas, ler e escrever bem são importantes, pois estimula a criticidade em todas as situações vivenciadas.

Em uma sociedade dinâmica e altamente tecnológica, as exigências vão além do saber reconhecer e decodificar as letras e escrever o próprio nome. Hoje em dia, precisa-se de pessoas que conheçam objetos da cultura escrita, que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas e de produzir textos que atinjam propósitos comunicativos.

Pesquisas linguísticas¹ realizadas no Brasil, especialmente a partir de 1980, evidenciam a necessidade de rever práticas sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que, de um modo geral, valorizava a gramática em detrimento do desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de texto.

¹ Relevante destacar que, nesta pesquisa, obedecemos à nova ortografia. No entanto, as normas ortográficas das citações e das referências, anteriores a 2009, permanecem com a ortografia vigente na data de publicação a que se faz referência, a exemplo de trema, acentuação e hifenização.

Diante disso, os professores sentem-se frustrados com o baixo rendimento escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento dessas competências linguísticas. Realidade comprovada quando observamos os baixos resultados de avaliações que medem a qualidade do ensino no Brasil evidenciando, sobretudo, notas baixas na produção de textos argumentativos.

Decorrente dessa constatação, surgiu o fato instigante que nos conduziu a esta pesquisa², visto que, ao longo da prática docente, revemos as práticas utilizadas para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos, com vistas a diminuir a distância existente entre o ensino e a linguagem em uso.

Por conseguinte, em face dessa demanda social por interlocutores e escritores competentes e da dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos escritos, justifica-se o surgimento desta pesquisa, a qual busca evidenciar, por meio de estratégias criativas, a possibilidade de o aluno elaborar ideias coesas e coerentes com o propósito comunicativo.

Soma-se a isso o fato de a produção verbal escrita constituir-se uma das grandes preocupações dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, nesse campo, as dificuldades dos alunos são bastante expressivas, faltando, com frequência, coerência interna no momento da produção textual, como se evidencia em um excerto retirado do *corpus* I analisado:

Os Eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos o computador é um dos mais perigosos tipo vidios para maior de 18 anos pessoas menores de 18 anos assistem encinua muitas coisas pra mim adolescentes só poderia ganhar computadores com 18 anos.[...] o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolecentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos.

Ademais, justifica-se esta pesquisa em função dos objetivos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual de Montes Claros, cujas diretrizes voltam-se à pesquisa de natureza interpretativa e interventiva e tem como foco de investigação um problema da realidade

² Pesquisa aprovada, sob número do parecer consubstanciado do Comitê de Ética: 761.598, em 22 de agosto de 2014.

escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com vistas à melhoria da qualidade desse ensino.

Nessa direção, voltamos à identificação de inadequações linguístico-discursivas, entre as quais repetições e contradições de ideias, lançar mão de atividades de intervenção, a exemplo de redundâncias, paráfrases e esboço do texto argumentativo, para buscar minimizar o problema. Esse procedimento é produtivo à medida que se direciona para a forma como os alunos estão atendendo à progressão temática no desenvolvimento do gênero artigo de opinião.

Outra justificativa prende-se ao fato de que a dificuldade em produzir textos argumentativos não se restringe à prática docente da pesquisadora, mas é recorrente no ensino da Língua Portuguesa, de Geografia, de História, entre outros, em que os alunos não conseguem se adequar à situação comunicativa nem se ajustar o discurso às características do contexto de produção e de circulação dos textos.

Outrossim, esta pesquisa tem a pretensão de fomentar discussão em torno do tema progressão temática na produção textual escrita dos alunos, proporcionando conhecimento e entendimento do problema para além da situação específica abordada. Assim sendo, pretendemos contribuir para minimizar o problema investigado, de forma a incentivar trabalhos futuros e intervenções para outros pesquisadores da área, visando à qualidade do ensino.

Além disso, como os dados coletados e analisados possibilitam repensar o ensino de produção de textos em Língua Portuguesa, em que a escrita passa a ser entendida como prática social, este estudo justifica-se porque visa ao letramento por meio de atividades de leitura, produção de textos e análise linguística, direcionando o ensino a uma perspectiva mais discursiva para a produção de textos argumentativos mais coerentes.

Sob a perspectiva sociointeracional do ensino de Língua Portuguesa, pretendendo criar propostas capazes de fazer com que os alunos adquiram condições de produzir textos com progressão temática, metodologicamente, valemo-nos de dois *corpora* compostos por textos argumentativos escritos pelos alunos, sendo o *corpus* I colhido no segundo semestre de 2013, e o *corpus* II, no segundo semestre de 2014. Destacamos que o *corpus* II contempla três atividades de intervenção: redundâncias, paráfrases e esboço do texto argumentativo.

Buscando trabalhar com a progressão temática, pretendemos responder ao seguinte **problema**: Como levar os alunos do 6º Ano de uma escola municipal, pública e urbana, em Montes Claros/MG, a produzirem textos argumentativos que progridam tematicamente?

Figurando como uma dificuldade constatada e recorrente na prática docente, o problema necessita de respostas, ainda que provisórias, para a seguinte **hipótese**:

- Atividades interventivas podem promover o ensino das habilidades necessárias à progressão temática em textos argumentativos escritos?

Em vista dessa hipótese aventada, a pesquisa que deu origem a esta proposta de intervenção tem como **objetivo geral**:

- Desenvolver e aplicar atividades de intervenção que visem repensar o ensino de produção de textos em Língua Portuguesa, bem como desvelar as habilidades dos alunos para sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

Seus **objetivos específicos** são:

- Descrever e analisar os resultados obtidos referentes às estratégias de intervenção a fim de identificar razões que levam os alunos a não conseguirem construir sentido entre os argumentos utilizados no gênero artigo de opinião;
- Sistematizar as dificuldades dos alunos quando da aplicação das atividades de intervenção, buscando adequá-las ao nível dos alunos para que possam sanar as dificuldades em produzir textos argumentativos atendendo à progressão temática.
- Relacionar os problemas relativos ao uso de coesão e coerência às teorias linguísticas, as quais são capazes de sustentar e elucidar as possíveis causas desses problemas, a fim de intervir de forma objetiva e eficaz na realidade investigada;
- Buscar contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, a partir da identificação de estratégias capazes de melhorar a produção textual escrita dos alunos, do gênero artigo de opinião, no tocante à progressão temática.

Em consonância com pressupostos teóricos da Linguística Textual, da Teoria da Argumentação e da Semiologia da Análise do Discurso, esta dissertação organiza-se em três capítulos, além desta Introdução. Nesta constam, em linhas gerais, a

apresentação da pesquisa desenvolvida, na qual se abordam a delimitação do problema, o objeto da pesquisa, os motivos pelos quais se empreendeu esta investigação, a hipótese e os objetivos.

No primeiro capítulo, discutimos o arcabouço teórico a ser sustentado no correr da análise dos dados. Em um primeiro momento, traçamos um esboço geral da Linguística Textual, com ênfase na terceira fase, na qual se sobrepõem os trabalhos de Koch e Travaglia (1995; 2002), Koch (2004; 2005; 2009; 2010; 2011; 2013), Koch e Elias (2011; 2012), Cavalcante (2013), Marcuschi (1983; 2008), Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA CAL, 1999), Costa Val (1998; 1999), Charolles (1988), acolhendo, também, as contribuições de Bakhtin (1992; 2006). Em um segundo momento, ampliando a perspectiva teórica, passamos aos postulados da Teoria da Argumentação, nos termos de Charaudeau (2009), Emediato (2012), Menezes (2006), Perelman e Tyteca (2005), Plantin (2008), entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos para análise dos textos selecionados a partir dos *corpora* selecionados, destacando estratégias de intervenção a serem adotadas a fim de atuar na problemática investigada.

No terceiro capítulo, procedemos à análise dos *corpora*, a qual apresentamos, de forma diferenciada, em função da aplicação das atividades interventivas, bem como à sistematização dos resultados obtidos.

Por fim, na conclusão, retomamos a hipótese formulada, os objetivos propostos, bem como apresentamos possíveis desdobramentos desta pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos o suporte teórico em que se embasa esta pesquisa de intervenção, situada na área da leitura e de produção textual.

Num primeiro momento, discorreremos, sobre a Linguística Textual – com o seu percurso dividido em três passos da evolução dos estudos do texto (CONTE, 1977) –, ramo da Linguística que se ocupa da produção, recepção e interpretação de textos, colocando-se como uma disciplina que não estabelece regras categóricas, mas sim princípios que permitem discutir a construção textual para além do nível linguístico.

Por essa via, a Linguística Textual estabelece a organização do texto, melhor dizendo, as manobras argumentativas que levaram à determinada estruturação textual, a determinado sentido instaurado. Dentro desse enfoque, consideramos basilares as contribuições teóricas de Koch e Travaglia (1995), Koch (2004; 2005; 2009; 2010; 2011; 2013), Koch e Elias (2011; 2012); Bakhtin (1992; 2006), Cavalcante (2013); Marcuschi (1983; 2008); Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), Costa Val (1999), Charolles (1988), para citar apenas alguns.

Há de se destacar que, nesta primeira seção deste primeiro capítulo, detemo-nos na terceira fase do percurso da Linguística Textual, na qual não se fala mais de texto ou de não texto, mas sim de princípios de textualização, que não se encontram na realidade linguística, figurando como processos e estratégias de construção de sentido, com foco na progressão temática.

Num segundo momento, na segunda seção deste capítulo, apresentamos a argumentação e seus elementos linguístico-discursivos, na qual temos como enfoque a concepção de que a língua é um instrumento de persuasão, dispondo de elementos linguísticos que nutrem um direcionamento argumentativo. Tal abordagem justifica-se com vistas a desvendarmos pontos relevantes e alcançarmos os objetivos deste trabalho. Assim, acolhemos contribuições teóricas de Charaudeau (2009), Perelman e Tyteca (1970), entre outros.

1.1 Linguística textual: uma retrospectiva da frase ao texto

A década de 1960 marca para a Linguística o surgimento de uma nova perspectiva para seus estudos, seja quanto ao objeto, seja quanto ao método de trabalho: o texto coloca-se como unidade de análise. Essa nova perspectiva, originada pela insatisfação de linguistas que tratavam a linguagem humana na dimensão da frase, desencadeia uma série de pesquisas que caminham em diversas direções.

Nesse sentido, faz-se mister, ainda que de passagem, traçar um histórico do percurso mencionado com passos delimitados e diferenciados³, dessa nova disciplina linguística que, a partir da década de 1960, surgiu na Europa (sobretudo na Alemanha) e nos Estados Unidos, cujo interesse principal era o estudo dos processos de produção, recepção e interpretação de textos, por meio do qual os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem com outros seres humanos.

O primeiro momento de constituição dessa área da Linguística foi o das **Análises Transfrásticas**, o qual não considerava o texto como objeto de análise. Muito embora os estudos pretendessem avançar a frase, partiam da descrição de fenômenos sintáticos e semânticos verificados entre enunciados e segmentos de enunciados, com o propósito de estudar os tipos de relação argumentativa que pudessem ser estabelecidas por indicadores argumentativos de diferentes enunciados, dando orientação para o interlocutor produzir sentidos.

À luz desse contexto, eis o que afirma Bentes (2001, p. 248), “tratava-se da ampliação de classificações já existentes dos tipos de relações passíveis de serem estabelecidas, entre as orações, por meio de determinados conectivos”. Há de se ressaltar que, nessa fase, o texto é considerado como “uma sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, *apud* KOCH; VILELA, 2001, p. 444), uma “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, *apud* KOCH; VILELA, 2001, p. 444).

Desse modo, o objeto de indagação não é o texto em si, mas os tipos de ligação interfrásticas (elementos coesivos) entre os enunciados em uma série de enunciados.

Nesse ponto, equaciona Conte:

³ Segundo Conte (1977), os três passos pelos quais a Linguística Textual passa não se trata de uma distinção cronológica, mas sim tipológica, por não haver uma sucessão temporal entre eles.

No primeiro momento da Linguística Textual superam-se os limites do enunciado isolado, uma vez que se consideram sequências de enunciados, mas não se chega ao tratamento completo do texto. Ao contrário, é somente tematizando a estrutura hierárquica de um texto, a sua coerência semântica global, que se pode dar um passo do enunciado ao texto (CONTE, 1977, p. 17).

Posto isso, questionamentos das relações estabelecidas entre enunciados ou segmentos de enunciados, sem que houvesse a presença de vínculos coesivos, levaram à consideração do conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado, constituindo um dos motivos pelos quais se construiu nova linha de pesquisa que não considerasse o texto como lista de frases, mas como um todo dotado de significação (BENTES, 2001).

As **Gramáticas Textuais** fazem parte do segundo momento, cujo intuito era construir uma gramática do texto com um sistema finito de regras para a coesão e a coerência, internalizado pelos usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística constitui-se ou não texto, assim como se o texto é bem formado. Nessa fase, o texto é visto como uma unidade original que não se reduz à sequência de enunciados, e a produção deve-se à aplicação das regras de competências do falante.

Como é sabido, um texto pode ser entendido a partir do uso em uma situação real, e não pensado a partir da competência de um usuário ideal. Por força disso, a tentativa de descrever a competência textual do falante não foi produtiva, mas significou uma mudança de direção. Consoante Bentes (2001), em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo dos textos, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, buscando investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão deles numa situação concreta de interação.

A partir da década de 1980, surge o terceiro momento – **Teoria do Texto**. Esse momento refere-se ao tratamento do texto em seu contexto pragmático, envolvendo do texto ao contexto, analisando-se as condições de produção, recepção e interpretação, com o propósito de explicar a textualidade como produção de sentidos que um mesmo texto propicia, diferenciando leituras para o mesmo texto.

Adianta-se que, nessa fase, o texto é visto como atividade interacional entre os interlocutores. A partir dessa concepção, como postula Bentes (2001), começa-se a considerar o contexto de produção textual e o texto passa a ser visto como processo (e não como produto), resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em

situações sociocomunicativas. Sob esse prisma, não se fala mais de texto e não texto, mas sim de condições de textualidade, que são “modos múltiplos de conexão ativados sempre que ocorrem eventos comunicativos” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (1983), ao caracterizar a Linguística de Texto como um polo de investigação teórica da Linguística contemporânea, define-a como a Linguística dos sentidos e dos processos cognitivos, e não apenas da organização pura e simples dos constituintes da frase. Partindo dessa noção de que texto não é um produto, mas um fenômeno cuja existência depende do processamento feito por alguém em algum contexto, torna-se necessário aprofundar a acepção de texto segundo o terceiro momento da Linguística Textual.

1.1.1 Considerações sobre texto, interação, sentido, lingua(gem) e contexto

O homem, por meio da cognição que desenvolve e aprimora a cada dia, é o único animal que se relaciona com a língua, a qual, poderosamente, cria a realidade individual, transformando nossas vivências em juízos de valor mais completos e compreensíveis por nós mesmos, intimamente voltados à nossa vida, assim como nos torna sujeitos sociais, donos de nosso discurso e de nossa vontade.

Dessa forma se explica a maneira como interagimos com discursos, diálogos e imagens de maneira diferente uns dos outros. Nesse caminho, Bronckart (2008) postula o interacionismo sociodiscursivo, para o qual as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural, marcado pela consciência de si e construção das funções superiores estritamente dependentes da história de relações do sujeito com a sociedade e a utilização da linguagem.

A propósito, entre as várias concepções de texto que fundamentam os estudos em torno do texto/discurso⁴, sobreleva-se, neste trabalho, a concepção atual de base sociocognitivo-interacional, segundo a qual o texto constitui lugar de interação entre autores sociais e de construção interacional de sentidos.

Assim sendo, concebemos a linguagem como uma atividade de interação social e escolhemos o texto, produto dessa interação, como objeto de estudo, tendo,

⁴ Em conformidade com os apontamentos de Koch 2004, p. 19-20, a qual considera que o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independentemente de sua extensão, consideramos, neste trabalho, os termos **texto** e **discurso** como equivalentes, apesar de haver conceituações diversas entre autores da Linguística Textual.

inevitavelmente, como pano de fundo, princípios da Pragmática e da Linguística Textual.

Refletindo sobre linguagem, Fiorin (2001) comunga desse ideal de interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2008), ao afirmar que, do conjunto dos discursos memorizados pelo homem ao longo de sua vida, forma-se a consciência; logo, a linguagem carrega as vivências que o indivíduo acumula consigo.

Válido faz-se reiterar que o caráter dialógico da linguagem já era proposto por autores como Vigotsky (1978) – na Psicologia – e Bakhtin (2006) – na Arte Literária como manifestação da linguagem –, contribuindo, assim, em muito para tais estudos. Nessa direção, Vigotsky (1978) atribui grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, quando da consideração de que o processo de desenvolvimento é socialmente construído. Para ele, as características individuais (modo de agir, de pensar, valores, conhecimentos, visão de mundo) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Assim, denomina a expansão da capacidade de aprendizagem do aluno oportunizada pelo professor de zona de desenvolvimento proximal.

Endossando a perspectiva interacional da língua, em consonância com os apontamentos de Bakhtin (2006)⁵, a concepção de língua e de linguagem como ato dialógico e interação verbal privilegia o texto. Toda prática de texto precisa levar em conta a concepção de linguagem abordada, visto que, a partir dela, são formuladas as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Bakhtin (2006) postula uma concepção de linguagem dialógica em que toda palavra, toda enunciação e todo texto possuem um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro, e cujo contexto social não pode ser ignorado:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

⁵ Muito embora se reconheça a dúvida quanto à autoria da obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (Bakhtin, 2006), como preconiza o prefácio de Patrick Sériot na tradução da obra do russo e a obra **Bakhtin Desmascarado** de Bronckart e Bota (2012), diferentemente de Furst (2014), levamos em consideração essa obra de Bakhtin (2006), tal como foi publicada pela editora Hucitec.

A teoria da interação verbal postulada por Bakhtin (2006) objetiva, portanto, conhecer o homem e seu fazer cultural de uma forma abrangente, na concretude das relações sociais, considerando experiências acumuladas e interação dessas experiências. Nesse caso, uma atividade é interativa quando é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas, cujas ações interdependem na busca dos mesmos fins.

Numa inter-ação (ação entre), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também, a iniciativa de um é determinada pelas condições do outro e toda decisão leva em conta essas condições. Uma visão interacionista da linguagem supõe a parceria e o envolvimento entre sujeitos para que aconteça a expressão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.

Nesse contexto, o Círculo de Bakhtin consistia num grupo de estudiosos que desenvolveu a concepção de linguagem como interação, conforme se comprova:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

De fato, o sujeito constrói o texto com nuances de intertextualidade e com um modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. Em seu processo de produção, o sujeito tem por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras vozes, com o mundo e com experiências pessoais. Por essa e outras razões, tudo o que se escuta ou se lê, se estuda e se aprende fica memorizado como experiências que se adquirem no dia a dia. Assim sendo:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1995, p. 96, grifos do autor).

À luz do exposto, fica claro que o dizer possui uma finalidade; por isso, a língua não é um produto acabado, mas sim um processo vivo de interação. Sempre há o que dizer ou o que escrever e maneiras diferentes de fazê-lo, com base na história discursiva de cada sujeito envolvido no processo de interação. Segundo os pressupostos de Bakhtin (2006), a palavra concretiza-se como signo ideológico no fluxo da interação verbal, cuja transformação ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge.

Em alinhamento com o dialogismo proposto por Bakhtin (2006) como característica fundamental da linguagem, Bazermam (2011) afirma que os interlocutores, ativamente, constroem significados na interação das palavras de um texto com suas experiências anteriores. O interesse é a ligação entre os nossos conhecimentos de mundo como sujeitos, nossas práticas comunicativas, nossa cultura para os sentidos que fazemos do texto.

Tais conhecimentos, segundo Bazermam (2011), entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (cotexto) com outras que se encontram armazenadas na nossa memória, acumuladas ao longo de nossas vivências. Assim sendo, um texto que não é coerente não atrai tais mecanismos de fazer-sentido e, portanto, compromete nossa interação com esse texto. A mesma situação se estende à sala de aula, onde a produção escrita de textos visa à atividade interativa textual; logo, o aluno, como produtor⁶ de um texto, precisa avançar em informações para que tal continuidade de sentido seja captada progressivamente por seu interlocutor.

Com efeito, considerando que o termo texto tem aplicações diferentes na literatura referida aos estudos do texto, necessário se faz esclarecer a acepção em que se toma esse termo. Dentro desse enfoque, Cavalcante (2013) destaca que, embora seja difícil a tarefa de conceituar texto em uma definição completa e suficiente, porque há várias divergências entre autores, há consensos importantes quanto à recorrência nos estudos atuais: interação, prática, propósito, coerência, conhecimento e contexto.

⁶ Neste trabalho, não usamos, intercambiavelmente, os termos produtor/locutor/enunciador nem interlocutor/receptor/alocutário/enunciatário/leitor. Desse modo, com base em Koch (2010; 2011), Koch e Elias (2012; 2013), utilizamos, respectivamente, os termos **produtor** e **interlocutor**, exceto em citações e referências, que dispensam essa uniformização. Entretanto, nas análises dos *corpora*, o termo **aluno** estabelece uma relação sinônímica com o termo **produtor**.

Para a Linguística Textual, como assinala Koch (2011, p. 17), o texto é “considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. Essa atividade interativa realiza-se “com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCH, 2011, p. 17).

Desse modo, ao tomar o texto como unidade de ensino, o professor tem por base a interação pela linguagem e, ao tomá-lo como objeto, centra a atenção nas diversas formas utilizadas para elaborar e estruturar o conhecimento, visando à interação, enfatizando, por exemplo, as diversas formas de progressão textual. Nas palavras de Koch, são os textos, pois, que dão

condição de possibilidade de se tornar o conhecimento explícito de segmentá-lo, pormenorizá-lo, inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, testá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões, a partir daquilo que já é compartilhado e representar, linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais (KOCH, 2011, p. 156).

Em suma, o texto é concebido como espaço que, além de possibilitar o conhecimento, possui existência sociocognitiva, visto que, por meio da interação e de ações linguísticas e sociocognitivas, os sujeitos sociais constroem objetos de discurso e propostas de sentido. Vale ressaltar que, segundo Koch (2011), a concepção de língua como lugar de interação instaura a noção de sujeito como entidade psicossocial, cuja identidade constrói-se nessa relação dinâmica como outro. O texto encena, dramatiza essa relação.

Cavalcante (2013), assim como Koch (2011), também corrobora essa concepção dialógica da língua preconizada por Vigotsky (1978) e Bakhtin (2006), ao afirmar que o texto é uma construção de cada um, a partir da relação que se estabelece entre interlocutor, sentido/referência e interlocutor, num dado contexto sociocultural.

Posto isso, evidencia-se que o texto está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva. Por conseguinte, ele não deve ser lido apenas em busca de informações explícitas ou usado como pretexto para trabalhar com conhecimentos gramaticais, sem que haja preocupação com a estrutura semântica, desconsiderando a presença do outro com o qual se constrói um diálogo de sentidos. A esse respeito, o texto é uma

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas na apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2013, p. 27).

À luz dessa citação, muito embora reconheça a existência da distinção entre texto e discurso, se se considerar a perspectiva teórica que se adote, ao considerar a concepção de texto sobredita, texto e discurso são termos equivalentes.

Outros autores, a exemplo de Marcuschi (1983) e Fávero (1999), também privilegiam o conceito de texto como lugar de interação entre sujeitos sociais, cujo sentido é mobilizado pelo contexto sociocognitivo, no qual esses sujeitos se movem. A respeito disso, afirma Marcuschi:

O texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Fica evidente que, no campo da Linguística Textual, os estudos ficam voltados para os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto/discurso e mostram-se interessados menos nos produtos e mais nos processos – a enunciação, a interlocução e suas condições de produção. A significação de um texto não se encerra nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre e nas ações que os falantes realizam.

O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de texto (*em sentido estrito*). O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos *fatores de textualidade, a partir dos quais é possível compreender o jogo de ações e intenções do texto* (FÁVERO, 1999, p. 7, grifos nossos).

Conforme advogam Fávero e Koch (1983), sendo o texto mais do que uma soma de enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam da

competência textual do falante, o qual deve ter a capacidade de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir outro texto a partir deste, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de construir os sentidos possíveis. Isso, evidentemente, a partir das pistas que o produtor lhe fornecer, num processo dialógico de construção de sentido.

Em conformidade com perspectiva dialógica da linguagem, Costa Val (1999, p. 03) postula: “Texto é toda ocorrência lingüística dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, destacando que há fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido; entre eles: as intenções do produtor, o jogo de imagens que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com a relação a si mesmo e ao tema do discurso.

Acrescenta Costa Val (1999, p. 05): “O sentido do texto não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada acontecimento de uso da língua.” Uma propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica e pragmática, percebida pelo interlocutor como um todo significativo; outra é o fato de seus constituintes linguísticos mostrarem-se integrados.

Ao privilegiar a concepção dialógica de língua, de sujeito e de texto, como atividade intencional e social, Koch (2011) postula que a compreensão assume-se como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de conhecimentos prévios e sua reconstrução no momento da comunicação.

Reportemo-nos a Koch:

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeito (ou texto-co-interlocutores) e não algo que preexista a essa interação. Também a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizado na interlocução, vêm a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2012) também destacam a interação entre autor/texto/interlocutor como fator preponderante para a construção de sentidos

possíveis, já que todo texto é constituído por uma proposta de múltiplos sentidos. Para que o interlocutor possa construir um sentido, que não se dá de maneira linear e sequencial, é necessário realizar um constante movimento em variadas direções, recorrendo a diversas fontes de informação, textuais e extratextuais.

De acordo com essas autoras: “Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-leitor [...]” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 12).

A partir da reflexão dessas autoras, entendemos que o texto, usado como atividade de interação, exige que o interlocutor faça inferências, associações, leia as entrelinhas e estabeleça relações de intertextualidade. Valendo-se da metáfora de *iceberg*, dada pelas autoras, vê-se que a maior parte da significação de um texto está subentendida e desvendada na interação com o texto, considerando o contexto.

Quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o interlocutor dispuser, maior facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg* para extrair elementos que lhe facilitarão a produção de um sentido adequado para o texto que ouve ou lê.

Koch (2011) também privilegia a situação de interlocução, ao pontuar que compreender uma enunciação é apreender intenções de caráter linguístico e psicológico, a fim de representar o mundo por meio da relação que se estabelece entre interlocutores. Para tanto, segundo ela, no jogo argumentativo da linguagem, precisamos relacionar o contexto aos elementos do texto.

Nesse jogo, Koch (2005) assegura que, ao interagirmos por meio da linguagem, temos objetivos sobre o outro para obter determinados fins. Ainda consoante Koch (2011), tal jogo argumentativo compreende da parte do produtor um “projeto de dizer” e da parte do interlocutor uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto linguístico e extralinguístico.

Produtor e interlocutor do texto são, portanto, “‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção de sentido” (KOCH, 2011, p. 19).

Assim, são peças desse jogo:

1 O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu ‘projeto de dizer’, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;

2 O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;

3 O interlocutor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCH, 2011, p. 19).

Sob esse enfoque, verificamos que o texto não é visto como um amontoado de frases desconexas; o texto passa a ser concebido como um processo, um todo organizado de sentido, um conjunto de partes solidárias, em que o sentido de uma depende da outra, produzido por um sujeito, em um dado tempo e determinado espaço. Esse sujeito expõe ideias, expectativas de tempo e de grupo social em um processo de produção textual, no qual a motivação passa a ser um fator preponderante e o texto um (inter) relacionar-se com o mundo, a sociedade e o outro.

Maingueneau (2008) também comunga dos pressupostos de Koch (2011) de que compreender um enunciado não é somente mobilizar saberes diversos, levantar hipóteses, construindo um contexto que não é pré-estabelecido e estável. E reitera: “A própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo fora do contexto torna-se insustentável. Fora do contexto não podemos falar realmente do sentido de um enunciado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Afinal, é o contexto real de uso que determina os sentidos possíveis de um texto.

Fica evidente que, para que os efeitos de sentido sejam gerados no texto, não basta apenas o material linguístico. Isso quer dizer que a análise textual, do ponto de vista teórico adotado, deve considerar as condições de produção, que compreendem o sujeito produtor de linguagem, e a situação de produção inscrita nos processos discursivos. Assim, não há frases isoladas, mas sim inseridas num dado contexto, em que a produção e a recepção de textos são atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto.

Todavia, não parece possível, até o momento, apresentar uma definição única e precisa de contexto, uma vez que não há consenso entre os autores. Para apresentar as considerações sobre contexto, mediante variadas concepções de acordo com o momento histórico em que se situam os autores, Koch (2011) destaca que a concepção de

contexto passou por algumas acomodações, as quais passaram a reconhecer o contexto cognitivo.

Seguindo as postulações de Koch (2011), na fase inicial dos estudos – Análise Transfrástica –, conforme já dito anteriormente, o contexto era visto apenas como o cotexto – texto ao redor, ou seja, segmentos textuais precedentes e subsequentes a um dado enunciado. Com o advento da Teoria dos Atos de Fala e da Teoria da Atividade Verbal, a Pragmática volta-se para os estudos do material extralinguístico, considerando a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais.

De acordo com Koch (2011), o cotexto refere-se ao ambiente ou entorno verbal. Melhor dizendo, uma situação mais imediata na qual se pode identificar os interlocutores, o local, o tempo de interação, os propósitos comunicativos e o meio de propagação.

Já o contexto, para essa autora, abarca tanto o contexto quanto uma situação em que sejam considerados os aspectos sociopolítico-culturais e sociocognitivos compartilhados pelos interlocutores em uma interação discursiva determinada. Assim, o contexto engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais, os quais necessitam de ser mobilizados por ocasião da interação verbal para a produção, a compreensão e o funcionamento do discurso e de suas estruturas. A mobilização desses conhecimentos determina o sucesso do processamento textual.

Com o tempo, outro tipo de contexto passou a ser considerado: o sociocognitivo, uma vez que, “[...] Para que duas ou mais pessoas possam se compreender mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente, semelhantes” (KOCH; VILELA, 2001, p. 459; KOCH, 2011, p. 23).

Ainda segundo Koch e Vilela e Koch:

Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, em si mesmo, um contexto. A cada momento de interação, esse contexto é alterado, obrigando, assim, os parceiros a si ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (KOCH; VILELA, 2001, p. 459; KOCH, 2011, p. 24).

Nessa linha de raciocínio, ainda segundo Koch e Vilela, 2001, p. 459; Koch, 2011, p. 24, é possível compreender que “os mal-entendidos surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es)”, os quais não compartilham, total ou parcialmente, dos mesmos

conhecimentos necessários à interação em determinada situação comunicativa. O contexto cognitivo abrange, portanto, em conformidade com a Linguística Textual, não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural), mas também o contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Levando-se em conta o aporte teórico adotado, destacamos que, para as produções de textos desta pesquisa, consideramos o contexto sociocognitivo dos alunos, valorizando os conhecimentos arquivados na memória léxica, em comunhão com aqueles aferidos por meio dos textos de apoio, a serem compartilhados pelo interlocutor a fim de garantir a continuidade de sentido do texto, tido como lugar de interação.

Dando prosseguimento a esta pesquisa, na próxima seção, discutimos estratégias de que vale o produtor do texto para fazer com que o interlocutor produza sentidos ao se deparar com o texto, pois, para Marcuschi (2008), a produção e compreensão de textos não são tarefas simples de (de)codificação e de informações explícitas, pressupondo um complexo jogo de produção de sentido, em que há, inclusive, atividades inferenciais construídas pelas leituras acumuladas ao longo da vida.

Posto isso, a construção de um contexto motivada por necessidade de aprendizagem em sala de aula e qualquer situação do cotidiano que requer o uso da linguagem em um contexto real, o uso é que determina os sentidos possíveis de um texto, inclusive por meio de estratégias inferenciais na construção das ideias.

Nesse viés, quando há inadequações no processo de textualização dos textos produzidos, houve ausência de informações necessárias e de contextualização de dados, falhas no processo de linearização e/ou em relações lógicas informativas. Logo, o interlocutor terá dificuldades de estabelecer uma relação de sentido entre elementos do texto na tentativa de compreendê-lo.

Desse modo, no processamento textual, quando o produtor do texto apresenta algumas informações lacunares, pressupõe-se que o interlocutor lance mão de seus conhecimentos, faça deduções, estabeleça relações de comunicação, para que possa interagir com o texto. Recorrendo a processos e estratégias de construção de sentido, acerca dos quais discorreremos a seguir.

1.2 Mecanismos linguístico-discursivos da textualidade

O produtor, em função de sua intenção comunicativa, levando em conta fatores como o contexto e o conhecimento linguístico, produz o texto apresentando pistas que permitem ao interlocutor estabelecer o sentido dele. Nesse caminho, segundo Beaugrande e Dressler (1983, p. 12, *apud* COSTA VAL, 1999), um conjunto de palavras, para ser identificado como texto, precisa apresentar fatores de textualidade, reconhecidos como “propriedade de o texto se constituir como processo da atividade de comunicação textual”.

Com esse propósito de definirem texto como ocorrência comunicativa que funciona na interação humana, Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999) postulam sete princípios constitutivos da textualidade: a coerência, a coesão (princípios internos), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (princípios externos) e três princípios reguladores, que controlam a comunicação textual: eficiência, eficácia e adequação. Somam-se a esses princípios os fatores externos (pragmáticos), os quais estabelecem a interação sociocomunicativa, havendo uma relação interacional entre o produtor do texto e o interlocutor dele.

Para tais autores, a **coesão**, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os enunciados, estão ligados entre si, em uma sequência superficial. A **coerência**, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se ao modo como os enunciados unem-se numa configuração de maneira, reciprocamente, acessível e relevante. Ela é o resultado de processos cognitivos operantes entre os interlocutores, permitindo, assim, uma análise mais profunda do texto.

Convém pontuar que, para constituição do *corpus II*, os alunos valeram-se desses dois fatores internos na construção de sentido dos textos escritos, destacando a coerência, responsável pela continuidade das ideias, de modo a assegurar a progressão temática em foco, como comprovamos a seguir:

A internet é bastante útil em pesquisas para a escola, interação com outras pessoas, mas também possui desvantagens, pois pode atrapalhar o rendimento na escola quando o aluno dorme muito mal. Também pode expor a criança ou o adolescente à pornografia e à pedofilia se a família não orienta esse uso.

Acrescentamos a esses dois fatores outros cinco princípios de textualidade que assumem noções centradas nos usuários. Como fatores pragmáticos da textualidade,

Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999) abordam a intencionalidade e a aceitabilidade como sendo referentes às atitudes, aos objetivos, às expectativas dos produtores do ato de comunicação.

A **intencionalidade** diz respeito ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente em determinada situação comunicativa. Nesse sentido, Grice (1995, *apud* KOCH, 2005) estabelece máximas conversacionais⁷ como estratégias ao alcance do produtor para alcançar a aceitabilidade do interlocutor.

No jogo interativo, dependendo da intenção do produtor, um texto pode ser produzido desrespeitando intencionalmente tais máximas. O interlocutor, quando consegue reconhecer tal intenção, supõe que o texto seja coerente e se empenha em recobrir essas lacunas, acionando seus conhecimentos para obter a compreensão do texto. Na verdade, quando o leitor se empenha em compreender ironias, subentendidos e metáforas, Grice (1995, *apud* COSTA VAL, 1999) denomina tal empenho implicatura conversacional, e Charolles (1988), de crédito de coerência.

A **aceitabilidade** seria a expectativa do interlocutor em receber um texto coerente a fim de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com as intenções do produtor. Nesse processo de mão dupla, o produtor conta com a tolerância e o trabalho de inferência do interlocutor na construção do sentido do texto, sendo ambos orientados por conhecimentos prévios e partilhados, estabelecidos social e culturalmente em determinados contextos e situações.

A **situacionalidade** é a adequação do texto ao contexto em que ocorre a situação sociocomunicativa. O contexto pode definir o sentido do texto, orientando, em geral, tanto a produção quanto a recepção, havendo um tipo particular de discurso adequado a cada ato comunicativo; assim, o que é qualidade num texto argumentativo, pode ser um defeito num poema, por exemplo.

⁷ **Máxima de Quantidade** – relaciona-se à quantidade de informações suficientes à compreensão, sendo consideradas importantes, precisas e verídicas.

Máxima de Qualidade – refere-se ao teor de verdade e às evidências necessárias para que se acredite ser verdadeira a informação dada, abordando a adequação das informações ao contexto das interações, as quais devem versar sobre os mesmos tópicos, cuja mudança deve ser aceita por todos os interactantes.

Máxima de Relevância – relaciona-se com informação pertinente ao objeto do tema abordado, tratando diretamente do uso da linguagem, que deve ser clara, precisa, concisa e ordenada.

Máxima de Modo – relaciona-se à clareza da expressão comunicada. Ao dar forma ao texto, o produtor deve se esforçar para organizar suas ideias com palavras objetivas, expressões e frases bem estruturadas.

A **informatividade** refere-se ao grau de novidade e previsibilidade, à suficiência de dados com as informações necessárias à compreensão do sentido pretendido pelo produtor. Dessa forma, um texto menos previsível pode ser mais informativo por ser mais interessante e envolvente. Entretanto, se o texto mostrar-se completamente inusitado, tende a ser rejeitado pelo interlocutor por conta da dificuldade ou impossibilidade de lhe atribuir sentido.

Durante a aplicação das atividades de intervenção, pudemos constatar que os textos de apoio, somados às discussões das temáticas apresentadas, serviram como suporte de informações às produções textuais dos alunos, atendendo, assim, ao fator supracitado, como mostramos na sequência:

Esse fascínio dos eletrônicos é considerado um vício muito grave o que pode causar vários danos à saúde. Um deles é o fato de os adolescentes passarem quase a noite toda mexendo nos computadores ou celular. Resultado: dores nas costas, futuros problemas de coluna ou de visão, possibilidade de câncer. Além disso, deixam de se dedicarem a outras atividades interessantes e práticas de esporte.

Por fim, a **intertextualidade**, relação de um texto com outros textos que lhe servem de contexto, na qual inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros. Na visão de Koch (2013, p. 59): “Em todo texto estão presentes outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam (*sic*), com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Cabe pontuar que o uso da intertextualidade e da apropriação da voz do outro deve ser claramente marcado pelo produtor em seu texto a fim de evitar práticas como o plágio.

Acerca da intertextualidade, sob o olhar de Koch e Travaglia (2002), a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, incluindo fatores relativos ligados ao conteúdo, à forma e a tipos textuais.

Os fatores ligados ao/à conteúdo/forma, segundo o pensamento de Koch (2013), são dependentes do conhecimento de mundo⁸ partilhados entre os interlocutores a fim de compreender os efeitos e estilos pretendidos, quando se imita ou parodia, por

⁸ Em trabalhos mais recentes, Koch (2011; 2013), Koch e Elias (2011; 2012) propõem conhecimento enciclopédico, em vez de conhecimento de mundo, para designar conhecimentos gerais sobre o mundo, conhecimentos prévios, adquiridos ao longo da vivência dos interlocutores. Neste trabalho, adotamos o termo **conhecimento de mundo**.

exemplo. A intertextualidade também pode aparecer explícita, por meio de uma citação expressa, ou implícita, cabendo ao interlocutor recuperá-la pela memória.

A par disso, na intertextualidade das semelhanças, “o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe (*sic*) a orientação argumentativa e, frequentemente, para apoiar-se nele a argumentação por autoridade” (KOCH, 2013, p. 63). Caso seja das diferenças, apoia-se nele para ridicularizá-lo ou “como estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial” (KOCH, 2013, p. 63).

Dessa forma, no Ensino Fundamental, podemos observar que, dos cinco fatores externos de textualidade, a intertextualidade funciona como um recurso valioso para a produção de textos dos alunos, pois, ao explorar o conhecimento de mundo deles, confere informações importantes às ideias defendidas. Recorrendo a esse fator, o aluno aprende não só a interagir com práticas de compreensão, mas também de produção de textos quando da inspiração do que ouve ou lê.

Diante dessas discussões sobre a intertextualidade, ressaltamos a consideração de que ela influencia tanto o processo de produção como o de compreensão de textos, sendo determinante no trabalho pedagógico com o texto, inclusive na sala de aula com o aluno do Ensino Fundamental. Por meio dela, esse aluno dá-se conta de que sempre há a interferência de um texto em outro, o que possibilita re(inventar) o texto produzido a partir do discurso de outrem, como podemos comprovar em um excerto colhido no *corpus* II:

Como diz a psicóloga na entrevista, os adolescentes não são rebeldes. Eles querem curtir a juventude deles livremente. Ir para festas, viajar, namorar, chegar tarde. A juventude é uma fase própria para isso. Mas as famílias não entendem. Hoje a preocupação com a violência é muito grande. Essa violência impede os pais de dar liberdade aos filhos. Os filhos não aceitam e isso, às vezes, é confundido com rebeldia.

À luz do exposto, percebemos, por exemplo, que o conhecimento desses fatores pragmáticos visa ao reconhecimento de funções principais e secundárias de um texto. É fundamental que o interlocutor seja capaz de detectar as marcas de intencionalidade, as saliências construídas no texto, as marcas de adequação situacional, o grau de aceitabilidade projetado no interlocutor, pois, dessa forma, conseguirá verificar as condições de sucesso do processo comunicativo que se estabelece.

Portanto, fazer com que o interlocutor consiga detectar marcas pragmáticas que permeiam o todo discursivo tende somente a enriquecer os processos de leitura e

produção, uma vez que elas permitem reconhecer que todo texto se realiza em determinadas situações e persegue certas finalidades.

Vale frisar que a tessitura textual traz em si as marcas dessa situação, da adequação a essas finalidades e da intenção do produtor. Por isso, não sem razão, Kleiman (2000) afirma que a interpretação de pistas locais e contextuais, numa unidade coerente, implica atribuir uma intencionalidade ao produtor e salientar essas pistas é o primeiro passo para poder atribuir uma função dessa dimensão (KLEIMAN, 2000). Em virtude disso, há a importância de se atribuir uma intenção ao produtor, pois, por meio desse reconhecimento, tem-se a possibilidade de se chegar “ao íntimo, à personalidade através da interação”, segundo Kleiman (2000, p. 92).

Diante do exposto, concluímos que todos os indicadores citados, largamente estudados por Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), são imprescindíveis para o desenvolvimento dos processos de leitura e de produção, à medida que proporcionam ao produtor e interlocutor a possibilidade de verificar que um texto envolve não só fatores formais e conceituais, mas também pragmáticos, os quais constituem elemento de grande importância no jogo de atuação comunicativa.

Prosseguindo na discussão, os sete princípios de textualidade são entendidos pelos autores como constitutivos da comunicação textual que funcionam integralmente com três princípios reguladores: a eficiência, a eficácia e adequação, cujo papel seria viabilizar o monitoramento do processo comunicativo pelos interlocutores ao contribuir para o inter-relacionamento de tais princípios da textualidade.

Dentro desse enfoque, a eficiência de um texto diz respeito à sua capacidade de comunicar com o mínimo de esforço tanto do produtor quanto dos interlocutores. Por seu turno, a eficácia está ligada à sua capacidade de impressionar o interlocutor e criar condições favoráveis à consecução do objetivo do produtor. Já a adequação relaciona-se à pertinência e à relevância do arranjo que constitui sua textualidade com relação ao contexto em que ele ocorre.

Posteriormente aos estudos de Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) dedicou-se a explicitar o sistema de regras de coerência e coesão com o qual operamos na produção e recepção de textos, concebendo regras constitutivas de coerência e coesão, por meio de textos produzidos por alunos da escola fundamental da França e de observações feitas pelos professores na avaliação desses textos.

Charolles (1988) postulou quatro metarregras⁹ procurando articular não só elementos da constituição semântica e formal do texto, mas também condiciona o funcionamento e a pertinência efetiva do texto à situação de interlocução. Percebemos que Charolles (1988) não faz menção ao termo textualidade, a exemplo de Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), tampouco aos fatores pragmáticos de textualidade. Entretanto, fica evidente sua preocupação com mecanismos asseguradores do sentido do texto, ainda que tenha utilizado outras nomenclaturas.

Cabe ressaltar que Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999) não nomeiam explicitamente o fenômeno da progressão temática como o fazem Charolles (1988) e Costa Val (1999). Todavia, ao fazerem referência a fatores de textualidade que asseguram a articulação entre as sequências textuais, como coerência, informatividade e intertextualidade, contemplam implicitamente tal fenômeno.

Por conseguinte, a **repetição**, para Charolles (1988), diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso, mantendo a unidade temática como um todo único; a **progressão**, contrapartida da repetição ou continuidade, refere-se às novas informações, à soma de novas ideias que fazem o sentido do texto progredir; a **não contradição** garante o desenvolvimento do texto, sem que se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível desta por inferência; e, por último, a **relação**, na qual, para que um texto seja coerente, é preciso que fatos e conceitos que denotam o mundo estejam diretamente relacionados e explícitos por mecanismos linguísticos formais.

Em que pese a importância dessas metarregras (Charolles, 1988), entre elas, não identificamos muita familiaridade dos alunos com a progressão nem com a não contradição, o que demonstrou dificuldades como: referência à oração e frase, ao acréscimo de novas informações, à não contradição em relação ao que já fora dito, conforme atestamos a seguir em um fragmento de textos do *corpus* I:

O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele não é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulto)... O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta.

⁹ Consoante Charolles (1988), um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos – metarregras: **repetição**, **progressão**, **não contradição** e **relação**, os quais Costa Val (1999) denominou, respectivamente, de **continuidade**, **progressão**, **não contradição** e **articulação**, com alteração apenas na nomenclatura.

Ademais, destacamos, ainda, a dificuldade dos alunos quanto à metarregra de repetição, não havendo continuidade na construção do sentido entre uma frase, mas sim uma mera retomada de referentes dos quais já se falou anteriormente. Vejamos:

[...] o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos.

Diante dessas constatações, no tocante à fragilidade dos alunos no atendimento dos requisitos que assegurem o sentido do texto, voltamos a Charolles (1988), para quem a coerência e o sentido do texto são dependentes da situação e o texto não é nem deixa de ser coerente em si mesmo, sendo coerente ou não para alguém em determinada situação. Com isso, todo interlocutor será capaz de realizar a mesma operação do produtor para recuperar o sentido do texto, por entender que todo discurso, se não for imediatamente coerente, deve, pelo menos, ter o sentido facilmente recobrável por qualquer produtor, o que é endossado por Costa Val (1999).

Sob esse prisma, para o estudo da progressão temática, neste trabalho, valemo-nos da proposta clássica de Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) e Costa Val (1999), destacando os princípios da coerência e da coesão em função de serem centrados no texto que designa operações dirigidas ao material textual. Outrossim, valemo-nos dos princípios ligados ao aspecto pragmático do processo comunicativo, conforme abordamos na próxima seção.

1.2.1 Construção dos sentidos no texto: a coerência em relação à coesão

Para estudiosos da Linguística Textual, um texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelos interlocutores numa determinada situação comunicativa. Koch e Travaglia (1995) lembram que dificilmente se poderá dizer o que é coerência através de um conceito, mas é possível defini-la pelo conjunto de aspectos que a determinam, tais como: elementos linguísticos, conhecimento de mundo e contexto.

Embora autores como Charolles (1988), Koch e Travaglia (1995), Costa Val (1999), Koch (2011) e Koch e Elias (2012) concordem que a coesão não é condição para a coerência, pois existem muitos textos sem coesão que apresentam coerência, há de se considerar que ela não deixa de ser a propriedade do texto em si e um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto.

Nessa direção, pontuam Koch e Elias:

[...] a coerência não está *no texto*, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós leitores em um efetivo processo de *interação com o autor e o texto*, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos que construímos a coerência (KOCH; ELIAS, 2012, p. 184, grifos das autoras).

Costa Val (1999) também apresenta a textualidade como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases, entre os quais destaca a coerência e a coesão:

A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso. A coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (COSTA VAL, 1999, p. 6).

Nessa perspectiva, a progressão do texto é tida como requisito de coerência e coesão, por ser a contrapartida da repetição, garantindo a continuidade do texto por meio do acréscimo de novas informações, as quais fazem o texto progredir. Costa Val (1999, p. 23) acrescenta: “No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos para manifestar as relações entre o dado e o novo”.

Koch e Elias (2012), em conformidade com o pensamento de Costa Val (1999), reiteram que, em nossa prática de produção escrita, é comum pararmos para avaliar se o que escrevemos faz sentido ou não. Fazemos isso muitas vezes inconscientemente a fim de apontar alternativas para a solução de problemas de sentido.

Tal como sugerem Koch e Elias (2012), a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao interlocutor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos. A construção da coerência demanda da parte de quem escreve e também de quem lê a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, de mundo, textuais e interacionais, em etapas realizadas, recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita, à escrita propriamente dita e à reescrita (KOCH; ELIAS, 2012).

Isso nos faz afirmar que as marcas de coesão encontram-se no texto e a coerência depende da interação entre texto/autor/interlocutor, com base nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos. Ainda que um texto apresente-se como incoerente, é possível que o interlocutor ative conhecimentos previamente armazenados na memória para a produção de sentido.

Ao partir dessa relação entre texto/autor/interlocutor, para abordar a construção de sentido do texto, no qual as ideias progridam coerentemente, Koch (2010) compara a progressão textual com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos: um de retroação e outro de prospecção. Esses dois movimentos são responsáveis pela criação da progressão textual, também conhecida como sequenciação, modalidade de coesão textual abordada pela autora em diversos trabalhos, inclusive com coautoria.

À luz dos expostos de Koch (2010), podemos apontar duas grandes modalidades de coesão – a referencial (referenciação, remissão) e a sequencial (sequenciação) –, ambas responsáveis pelas ligações entre os elementos da superfície textual e definidas pela autora da seguinte forma:

(i) A **coesão referencial** “que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente” (KOCH, 2010, p. 31). Este tipo de coesão ocorre através de dois mecanismos básicos: a) substituição, “quando um componente da superfície textual é retomado (anaforicamente) ou precedido (cataforicamente) por uma pro-forma” (KOCH, 2010, p. 32); b) reiteração que pode se fazer através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas ou repetição do mesmo item lexical;

(ii) A **coesão sequencial** que “é aquela que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência

semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2010, p. 53).

Em um trabalho posterior, Koch e Elias (2012) voltam a chamar de sequenciação textual os diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio condutor. Entre os elementos responsáveis por essa sequenciação, está a progressão temática, nomeada explicitamente pelas autoras, como o fazem Charolles (1988) e Costa Val (1999). Nesse sentido, Koch e Elias asseveram:

Do ponto de vista funcional, a organização e hierarquização das unidades semânticas do texto concretizam-se através de dois blocos comunicativos, que têm sido denominados *tema* (tópico) e *rema* (comentário). Considera-se **tema** do enunciado aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala; e **rema**, o cerne da contribuição, aquilo que se diz a respeito do tema (KOCH; ELIAS, 2012, p. 160-161, grifos das autoras).

Posto isso, compreendemos que a coesão sequencial faz-se por meio de mecanismos de sequenciação por recorrência (ou parafrástica) ou de mecanismos de sequenciação por progressão (ou frástica). Os primeiros compreendem a recorrência de termos, de estruturas (paralelismo sintático), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração), de aspectos e tempos verbais, e os segundos, sem procedimentos de recorrência estrita.

Em outro trabalho, Koch (2011) também aborda os meios linguísticos através dos quais o produtor realiza a sequenciação do texto escrito. A escolha de um ou outro desses meios vai não só permitir o avanço do texto, mas também contribuir significativamente para a construção do sentido. Conforme já exposto, entre esses meios estão as repetições, as paráfrases, os paralelismos e a recorrência de tempos verbais, o usos dos quais requer maturidade do produtor no uso da língua. Passemos à discussão desses recursos de sequenciação por recorrência (ou parafrástica) apontados por Koch (2011).

A **repetição ou recorrência** de termos é uma das formas de progressão textual de que pode valer-se o produtor. Oportuno salientar que abordamos a repetição como um recurso retórico; portanto, não se trata de repetições viciosas. Há um conjunto de recursos, que mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de recorrência, de modo a produzir um efeito de insistência, tentando levar nosso interlocutor a concordar com os nossos argumentos, é o que podemos chamar poder persuasivo da recorrência.

Muitos textos são construídos tomando como base a repetição, que produz, nesses casos, não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos, assumindo função persuasiva na progressão do texto.

O **paralelismo** constitui outra estratégia de progressão textual utilizada na escrita, consiste na repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, preenchida por elementos lexicais diferentes, é um recurso estilístico e retórico de alto poder argumentativo de que se vale o produtor de um texto.

Outra estratégia de sequenciação parafrástica proposta por Koch (2011) é o **parafraseamento**, por meio do qual explicamos ou esclarecemos para o interlocutor o que foi dito anteriormente a fim de evitar incompreensões, isto é, apresentamos conteúdos anteriores em construções sintáticas diferentes, visando a um ajustamento, a uma precisão maior do sentido. É comum reformularmos o que foi dito por paráfrases introduzidas por um marcador de reformulação como isto é, ou seja, ou melhor, melhor dizendo, em outras palavras etc.

Importante ressaltar que a paráfrase, como mecanismo de coesão sequencial, refere-se à reescrita da mesma ordem de ideias que aparecem no texto original, ao contrário da repetição enfadonha da mesma ideia, como acontece nos textos a serem analisados, a seguir, no *corpus* I desta pesquisa. Logo, a construção de um texto pressupõe que os seus segmentos se sucedam numa progressão constante, isto é, que cada segmento que ocorre no percurso deve ir acrescentando informações novas aos enunciados anteriores.

Por fim, o **uso de tempos verbais** também está ligado ao nosso tipo de atitude comunicativa. Assim, há tempos que servem para narrar (pretéritos perfeitos e imperfeitos) e tempos que servem para comentar, argumentar, apresentar reflexões (presente, futuro do presente), recurso que também contribui para a construção de sentido do texto.

Ao lado desses meios de progressão com recorrências de diversos tipos, Koch e Elias (2012) ainda pontuam que a sequenciação do texto pode se dar também por meio de outra série de mecanismos, em que a recorrência *stricto sensu* não ocorre, ou seja, em que a progressão se faz de forma mais direta. Os mecanismos de progressão por sequenciação frástica viabilizam, segundo Koch e Elias (2011; 2012):

(i) A **manutenção temática** – assegura a não ruptura do tema em desenvolvimento, por meio da utilização de termos de um mesmo campo lexical.

(ii) A **progressão temática** – atesta a sequencialidade ao desenvolver o texto a partir de um tema, elemento já conhecido do leitor sobre o qual se vai dizer alguma coisa, e um rema, aquilo que se diz do tema.

(iii) A **progressão tópica** – propicia a ordenação e articulação de sequências textuais em torno de um tópico discursivo.

(iv) Os **encadeamentos** – estabelece entrelaçamento entre enunciados, determinando relações semânticas ou discursivas, seja por justaposição, seja por conexão.

Dentro dessa perspectiva, a manutenção temática está ligada à progressão temática que, por sua vez, está relacionada à maneira como se estabelecem a organização e a hierarquização das unidades semânticas no texto. Tais unidades são determinadas, de certa forma, pela quantidade de informação nova que um texto argumentativo traz ao interlocutor, excluindo as descontinuidades e discrepâncias.

Assim sendo, para construir um texto coerente, é necessário que todos os seus enunciados sejam relevantes para a manutenção do tema em desenvolvimento. Uma das formas de garantir isso é o uso de termos que pertençam a um mesmo campo lexical ou, em termos cognitivos, que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimentos de mundo que temos representado na memória. Quando o nosso interlocutor se depara com um ou alguns elementos de determinado modelo de mundo, ele imediatamente invoca na memória o modelo todo, avançando, assim, perspectivas sobre o que vai encontrar no texto.

Os conhecimentos de mundo desempenham, portanto, papel decisivo para o estabelecimento da coerência: “se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos os seus sentidos” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 60). Tais conhecimentos de mundo são adquiridos à medida que os indivíduos vivem suas experiências sociais, pessoais e interpessoais, percebendo o mundo que o cerca e experienciando uma série de fatos. Nesse viés, desse contato e dessa experiência, constroem-se as representações mentais do mundo.

Pertinente pontuar que, como os conhecimentos de mundo são adquiridos pelos indivíduos à medida que têm contato com o mundo e com a interação comunicativa, ainda que filtrados socialmente, eles são construídos e armazenados a partir de experiências pessoais. Decorrente disso, é difícil as pessoas partilharem dos mesmos conhecimentos de mundo, muito embora haja necessidade de um mínimo de conhecimentos comuns em qualquer interação.

De forma semelhante, quando sugerimos um título para uma produção de texto, estamos pedindo que os alunos acionem conhecimentos que possuem acerca do modelo de mundo que ativa. Por essa razão, é impossível escrever sobre assuntos que desconhecemos.

Em vista disso, a progressão tópica refere-se ao assunto sobre o qual pronunciamos – o tema ou tópico da interação –, o qual, ao longo do texto, vai sendo dividido em blocos – os subtópicos – direta ou indiretamente relacionados ao tema ou tópico discursivo. Assim, se, por um lado, queremos tratar apenas de uma focalização, estamos delimitando o tema. Por outro lado, se desenvolvemos várias delas no mesmo texto, obtemos subtópicos, isto é, focalizações diferentes do mesmo tópico discursivo.

Na proposta de Koch e Elias (2011), tal progressão pode ser (des)contínua, visto que, após o fechamento de uma sequência tópica, há continuidade quando, no segmento seguinte, for mantida a mesma focalização do segundo tópico em andamento. Ou, então, mudança tópica, no caso de ocorrer quebra ou ruptura em relação ao segmento anterior. Assim, para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivas do tópico em andamento, uma vez que a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso.

Quando o locutor do texto faz uso de inserções ou digressões relativamente longas, há necessidade de se apresentar algum tipo de justificção, para que a construção do sentido, e, portanto, da coerência não venha a ser prejudicada. Para tanto, a língua dispõe de uma série de marcadores, como: *abrindo um parêntese, por falar nisso..., agora me lembrei de que..., desculpe interromper, mas..., fechando o parêntese, voltando ao assunto* etc (KOCH; ELIAS, 2011, p. 184, grifos das autoras).

De fato, uma tarefa importante do produtor do texto é prever e sinalizar a descontinuidade, quando essa se fizer presente, por meio de marcas. Ele pode mobilizar, na sua construção, estratégias de continuidade e de mudanças, entre as quais a do uso de paragrafação, que funciona como orientação à produção do sentido do texto.

Os encadeamentos, por sua vez, constituem poderoso recurso de sequenciação textual, funcionando por justaposição e conexão. Na **justaposição**, os enunciados colocam-se uns ao lado de outros, estabelecendo entre si determinadas relações semânticas ou discursivas, sem a presença explícita de uma conjunção. Na **conexão**, um

conector liga as relações entre enunciados, sendo também chamado de palavra ou partícula de ligação, operador discursivo ou articulador textual.

Ao redigir um texto, faz-se necessário muito cuidado na escolha do conector adequado para estabelecer a relação de sentido pretendida. A escolha de um conector inadequado pode dificultar a construção da coerência. Nesta pesquisa, assinalamos que esse critério de escolha é dimensionado pela gramática internalizada dos produtores dos textos.

Koch (2011) destaca que os articuladores textuais podem ser divididos em três grandes classes: os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos e os metaenunciativos. Tais articuladores encadeiam atos de fala distintos, estabelecendo relações discursivo-argumentativas por meio de encadeadores discursivos responsáveis pela estruturação de enunciados em textos. Koch (2005) advoga, segundo Ducrot (1987), que tais operadores argumentativos asseguram a argumentatividade: inscrita na própria língua.

Nesses termos, Koch (2011) apregoa que os articuladores são, como se pode verificar, multifuncionais, já que desempenham no texto funções das mais variadas, de ordem cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Dessa forma, não apenas são responsáveis, em grande parte, pela coesão textual, como também por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido, da orientação argumentativa, função discutida neste trabalho.

Dando prosseguimento à abordagem dos mecanismos de progressão por sequenciação, segundo Koch (2010), destacamos, a seguir, a progressão temática, visto que é ponto central desta pesquisa.

1.2.2 Progressão temática como procedimento de sequenciação

Tradicionalmente, num texto, há, por meio de diversos mecanismos de sequenciação da língua, partes interdependentes, o que garante a progressão textual, entre os quais a progressão temática. Essa progressão é entendida como o processo pelo qual o texto se constrói com o avanço da informação.

Em conformidade com as ideias postuladas por Koch (2013), essa construção é processada através de relações de acréscimo de informação, a partir da contextualização de informações já apresentadas no texto, de forma que a informação nova se conecte unicamente com a informação velha explicitada na linearidade do texto.

Todavia, ao considerarmos que o contexto cognitivo constrói-se na interação, não podemos ficar restritos ao texto, entendido apenas como forma lógica. Precisamos contar com a progressão por inferências, fundamentadas no compartilhamento dos conhecimentos ativados pelos interlocutores na missão de atribuir sentido ao texto.

Por essa via, um texto não pode ser organizado com repetições de ideias. Na contramão disso, é preciso que o texto apresente novas informações referentes aos elementos retomados. Com efeito, a continuidade de ideias, ambientada a partir da retomada de elementos conceptuais e formais, garante a progressão temática do texto. Vejamos em um excerto do *corpus* I como a ausência de continuidade compromete tal progressão:

[...] mas tem adolescente que se vira rebelde com o bullim, que ele sofre mas quem não sofre bullim não é rebelde. Não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde.

Ainda nos termos da referida autora, a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informação.

Em vista disso, as relações entre informações expressas textualmente e conhecimentos adquiridos na vivência são estabelecidas através do contexto intertextual e situacional, fazendo com que cada palavra produza relações de sentido, tanto com elementos antecedentes como com os que se sucedem, construindo, assim, uma cadeia textual significativa. Koch (2013, p. 93) acrescenta: “As várias possibilidades de efetivar, nos textos, a articulação tema/rema constituem um desses leques de escolhas significativas”. A seguir, apresentamos, com exemplificações, possibilidades dessa articulação.

1.2.3 Articulação tema/rema

Consoante Koch (2013), a articulação tema/rema remonta a Mathesius (1882-1945), criador do Círculo Linguístico de Praga, o qual estabeleceu bases da Perspectiva Funcional da Sentença (PFS), adotada pelos linguistas da Escola de Praga (Firbas, Danes, Mathesius, para citar apenas alguns), para os quais a função primordial da linguagem é a comunicativa. Nessa linha de ideias, esses linguistas consideram que o maior objetivo da sintaxe é estudar como a informação "avança" em um enunciado, propondo, por meio do tema/rema, uma forma de entender como a informação é articulada.

Desse modo, para melhor compreensão da progressão dos enunciados, esses linguistas de Praga desenvolveram a articulação tema/rema, conhecida, respectivamente, como dado/posto, conhecido/novo, velho/novo, dependente/independente. Assim é que, de acordo com Van Dijk (1992), a teoria da articulação tema/rema funciona como elo de construção dos arranjos discursivos encontrados no texto.

Enquanto o tema é considerado como o ponto de partida, fazendo com que o texto progrida a partir do enunciado central, o rema, como predicado, expande a ação comunicativa, fazendo com que o texto avance em uma sequência coerente. Num texto bem estruturado, os interlocutores compreendem o propósito comunicativo e são capazes de identificar o tema, entendendo a continuidade de ideias. Van Dijk (1992) complementa que os temas ou tópicos são unidades cognitivas que representam como o texto é compreendido, o que é considerado importante e como as relevâncias são armazenadas na memória.

Segundo esse raciocínio, num texto coerente, o tema destaca-se facilmente, evidenciando qualquer nova informação, de forma clara, para contribuir com a progressão temática do texto. O autor deixa claro que essa progressão se processa com a introdução de elementos novos a outros já apresentados, mas explica que há um jogo entre o tema e as novas unidades que vão se ligar a ele, pois o texto não se forma apenas pelo acréscimo de novas informações, depende também da organização textual.

Assim sendo, cada sentença possui duas partes: a parte inicial é o tema, e o restante é o rema. Geralmente, o tema apresenta informações que conectam a sentença

que está sendo criada com as orações anteriores e fornece um contexto para a compreensão do rema, de modo que o último desenvolve as ideias veiculadas pelo tema.

Koch (2013) advoga que, do ponto de vista funcional, tal hierarquia se concretiza através de blocos comunicativos, que têm sido denominados tema – tópico, dado – e rema – foco, comentário, novo. À luz do que foi exposto, Koch (2013, p. 93) conceitua tema como “segmento comunicativamente estático” e rema, núcleo ou comentário como “segmento comunicativamente dinâmico”. Para ela, esse não é um critério posicional, mas funcional, que varia sob duas concepções.

Na primeira perspectiva – oracional –, tema é aquilo que se toma como a base da comunicação e rema é aquilo que se diz sobre o tema, não havendo, aqui, coincidência necessária entre tema e dado, rema e novo. Na segunda perspectiva – contextual –, o tema define-se como informação dedutível e rema como não dedutível. O tema é a ideia dedutível da qual se parte, é o fato principal de que se quer falar. Rema, por sua vez, é a parte não dedutível, pois é o elemento novo que vai sendo acrescido ao tema.

A análise da organização temática e da estrutura de informação permite descrever o que o produtor coloca em destaque e traz pistas sobre o desenvolvimento do texto, permitindo determinar como a informação flui e determina que o texto progrida. Para tanto, dependendo do tipo textual, há diferentes formas de o texto progredir, discussão a que procedemos na sequência.

1.2.4 Formas de progressão temática

Na análise da progressão temática, destacam-se os pressupostos de Koch (2013), para a qual a sequenciação do texto, assume grande importância pelo modo como se opera a progressão temática nos textos esquematizados como estratégia de construção. A organização semântica de um texto está na articulação tema/rema, a qual se preocupa com a organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo. Vale destacar que a autora atém-se a essa dicotomia em outros trabalhos posteriores em coautoria.

Koch (2010) segue a linha proposta por Danes quanto ao modelo parcial da estrutura comunicativa do texto, baseando-se na operação de tradução das orações feitas por Danes, divide a progressão temática em cinco tipos, exemplificando-os com textos

narrativos. A título de ilustração, apresentamos, na sequência, exemplos de textos argumentativos retirados dos *corpora* desta pesquisa, suprimindo, pois, as exemplificações de textos narrativos, dados pela referida autora, por não atenderem ao escopo deste trabalho.

(i) **Progressão temática linear:** “quando o *rema* de um enunciado passa a *tema* de um enunciado seguinte, o *rema* deste a *tema* do seguinte, e assim sucessivamente” (KOCH, 2010, p. 58, grifos da autora). É uma forma de sequenciação bastante comum.

Ex.: *Como exemplo de eletrônicos, temos o videogame. O videogame pode ser um entretenimento violento. Essa violência muitas vezes é incentivada por certos jogos. Tais jogos do videogame em vez de divertir, instruir, conduzem as crianças a terem atitudes violentas.*

(ii) **Progressão temática com um tema constante:** o tema de uma sentença será sempre constante, e a ele serão acrescentadas novas informações remáticas, à medida que o texto progride.

Ex.: *O computador é um recurso eletrônico fascinante. Ele permite fazer pesquisas, jogar, divertir. O computador também pode ser usado como ferramenta de trabalho. Essa máquina também é usada para nos comunicar com outras pessoas.*

(iii) **Progressão com tema derivado:** “quando, de um “hipertema”, derivam-se temas parciais” (KOCH, 2010, p. 58).

Ex.: *Os adolescentes não são rebeldes. Eles querem curtir a juventude deles livremente. Ir para festas, viajar, namorar, chegar tarde. A juventude é uma fase própria para isso. Mas as famílias não entendem. Hoje a preocupação com a violência é muito grande. Essa violência impede os pais de dar liberdade aos filhos. Os filhos não aceitam e isso, às vezes, é confundido com rebeldia.*

(iv) **Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido:** o rema de uma sentença dada divide-se em **remas** ordenados, havendo o “desenvolvimento das partes de um *rema* superordenado” (KOCH, 2010, p. 59).

Ex.: *Os meios eletrônicos que mais fascinam os jovens hoje são computador, celular e videogame. O computador é uma máquina que permite jogar, interagir, conversar com outras pessoas. O celular também é um aparelho que permite conversar com quem está distante. O videogame é um brinquedo que nem sempre permite a comunicação com os outros, alguns preferem jogar sozinhos.*

(v) **Progressão com salto temático:** “quando há omissão de um segmento intermediário da cadeia de progressão temática, dedutível facilmente do contexto” (KOCH, 2010, p. 60).

Ex.: *Nem todo adolescente é rebelde. Essa aparente rebeldia vem do fato de que ele quer ser ouvido, respeitado. O respeito à opinião do adolescente contribui para que seja um jovem responsável, com limites, não um revoltado.*

Em linhas gerais, a progressão temática diz respeito ao modo como se encadeiam temas e remas no percurso do texto. Compreendendo tema como a informação dada, já conhecida e o rema seria a informação nova, introduzida no texto pela primeira vez.

Sob esse enfoque, para que o texto escrito seja coeso e coerente, devem ser contempladas as relações lógico-semânticas, em que os conteúdos novos precisam se integrar aos já apresentados. A textualidade de um texto qualquer depende, também, do conhecimento de mundo da capacidade de pressuposição e inferência, da adesão ao discurso por parte do interlocutor, de modo que fatores pragmáticos precisam se aliar aos lógico-semânticos.

De certo, a compreensão da progressão textual e a utilização adequada dos elementos responsáveis por fazer a informação avançar são de extrema importância para produção e construção do sentido do texto. Entretanto, Koch (2009) ressalta que é difícil encontrar um único tipo de articulação tema/remas, em um texto, embora determinados tipos textuais tendam a seguir um tipo de progressão temática.

Nesse caminho, para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto. Conforme observamos neste trecho retirado do *corpus I*:

Um adolescente não é rebelde, mas depende do jeito que ele vive, se ele viver no meio da rebeldia ele é rebelde se não viver ele não e mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado.

No que concerne ao acréscimo de informação nova no texto, Marcuschi (2008), defendendo pontos em comuns com Koch (2010) e Van Dijk (1992), destaca que a não tautologia providencia a continuidade textual. A redundância e a repetição, se mal empregadas, não contribuem com a progressão temática, visto que não trazem novos conteúdos a serem incorporados ao texto.

O tema traz a informação dada ou relativamente conhecida e o rema traz a informação relativamente nova ou desconhecida, tendo em vista o status informacional do fluxo comunicativo. Como a seqüência tema-rema no texto não é constante e pode ser alterada, ela serve como meio de identificar estruturas de construção textual mediante o fluxo da informação que determina o dinamismo comunicativo do texto com base na progressão temática (MARCUSCHI, 2008, p. 136).

Dessa concepção, depreendemos que tais estratégias descritas, as quais fazem o texto avançar, são muito importantes quando se produz um texto escrito, pois são poderosos auxiliares na construção da coerência e, por consequência, na produção de sentido. Levar os alunos a empregá-las, é, pois, primordial, para que desenvolvam uma escrita competente por meio de várias relações de sentido.

Convalidando a concepção de Koch e Travaglia (1995), é preciso que o produtor/planejador, como a autora refere-se ao produtor, tenha um projeto de dizer para o texto que produzirá, propiciando a construção dos possíveis sentidos do seu texto. Isso a partir de uma série de estratégias de organização, as quais representam as escolhas que os produtores fazem para guiar a leitura em direção ao sentido que pretendem dar ao texto, o qual, como lugar de manipulação consciente deve convencer/persuadir o outro.

Destarte, para um desenvolvimento argumentativo eficaz, é essencial que o produtor organize as ideias buscando uma articulação coerente e convincente para o interlocutor previsto, como vemos na discussão a ser tecida na próxima seção.

1.3 Elementos discursivos da argumentação

A argumentatividade é uma característica essencial da interação social, que se processa por meio da linguagem humana – todo ato de linguagem possui traços que o identificam como o ato de argumentar. Assim sendo, o ato de linguagem depende do ponto de vista dos interlocutores envolvidos no diálogo, cuja finalidade não deve ser buscada apenas no enunciado em si, mas na articulação entre o sentido explícito e o implícito. Em face dessa função argumentativa da linguagem, assim se expressa Koch:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propormos a ‘jogar’ o jogo), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não-verbais), é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados de que produzimos sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2005, p. 29, grifos da autora).

Nesse contexto, conforme advoga Fiorin (2013), o surgimento da argumentação está ligado à vida em sociedade, a qual ensinou ao homem que não poderia resolver todos os impasses pela força. Logo, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a aceitar ou fazer algo. Nessa direção, a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana, e todos os discursos tornam-se argumentativos, pois todos eles são uma reação responsiva a outro discurso. Por essa razão, a argumentação tornou-se recorrente nos estudos da linguagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Plantin (2008) assevera que a argumentação sempre foi objeto de estudo, desde a Antiguidade Clássica, com Aristóteles, estando relacionada à lógica (arte de pensar corretamente), retórica (arte de bem falar) e dialética (arte de bem dialogar). Desde aquela época, os gregos já eram conscientes de que ter influência sobre o outro não era somente inerente à razão, pois o ser humano é igualmente feito de paixões. Distinguiu-se o que derivava da pura razão daquilo que derivava da interação dos espíritos, para a qual devia existir uma técnica expressiva suscetível de comover e captar o interesse do outro.

Nepomuceno (2013) endossa esse pensamento, no que concerne à argumentatividade da linguagem, ao pontuar que todo discurso constitui, sobremaneira, uma argumentação. Assim, a função mais importante da linguagem é argumentar, ao construir um discurso esmerado por intenções em busca de convencer o outro acerca da ideologia pretendida.

Em que pesem essas considerações, no final do século XIX, os estudos de argumentação sofreram certo declínio em função da decadência da retórica e ascensão de certas formas de cientificismo. Após movimentos cíclicos de recuperação ao longo dos anos, a partir de trabalhos como de Perelman e Tyteca (2005), chegou ao século XX

reabilitada. Nesse contexto, a história mais recente da retórica restabelece a importância da argumentação, durante anos anteriores reduzida à posição de mera taxonomia de figuras de estilo. Nas palavras de Perelman e Tyteca:

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; TYTECA (2005, p. 50).

Nessa perspectiva filosófica de Perelman e Tyteca (2006), a argumentação visa à adesão do outro ao qual se dirige, portanto, é em função de um interlocutor que a argumentação desenvolve-se, sendo definida “pelas técnicas discursivas que permitem ampliar a adesão dos espíritos às teses que se apresentem ao seu assentimento” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 5).

Em conformidade com os apontamentos anteriores, Plantin (2008, p. 39) pontua que: “A argumentação é uma atividade que visa a intervir sobre opinião, a atitude e mesmo sobre o comportamento de qualquer indivíduo”, por intermédio do discurso. Por essa via, guarda pontos em comum com Fiorin (2013, p. 19) ao assegurar que: “Os argumentos são raciocínios que destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar determinada tese”.

Torna-se válido convalidar, consoante tais apontamentos, que inexistente a neutralidade da linguagem, princípio já postulado por Bakhtin (2006). A transparência da opinião apresenta-se de forma inevitável. Por conta disso, uma simples argumentação recorre a procedimentos diversos para fundamentar suas conclusões. Entre as estratégias mais usadas, estão as que utilizam a definição, a analogia, a causa, os contrários e a pessoa. A partir de então, o estudo das práticas discursivas foi repensado no quadro da Análise do discurso, da comunicação institucional e das interações verbais.

Cumpramos ressaltar que o suporte teórico com o qual trabalhamos é da Linguística Textual em interlocução com a Teoria da Argumentação, o que não nos impede de ancorarmos, ainda, nos estudos da perspectiva da Semiologia da Análise do Discurso, no que concerne à estrutura do modo argumentativo, valendo-nos dos estudos de Charaudeau (2009), buscando, portanto, uma confluência entre essas teorias.

Nesse diálogo, buscamos promover a confluência entre texto/discurso, envolvendo a prática de produção textual às práticas sociais. Assim, as categorias discursivas contribuem para que se compreenda que a organização textual não é aleatória, podendo, pois, ser problematizada, considerando a opacidade – característica constitutiva da linguagem. Nessa direção, para a Análise do Discurso, existem sentidos para além do que está exposto na superfície linguística, não se estabelecendo ao discurso um sentido unívoco. A Análise do Discurso, conforme Pêcheux:

não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar do leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. [...] O desafio crucial é o de construir interpretações sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal (PÊCHEUX, *apud* MAINGUENEAU, 1987, p. 11).

À luz dessa assertiva, acrescentemos, ao que foi dito, o pensamento segundo o qual

O discurso bem menos do que o ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória em que seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. À AD cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais (MAINGUENEAU, 1987, p. 50).

Em afinidade com esse pensamento, Charaudeau (2009) lembra que todo ato de linguagem, ocorrido entre dois interlocutores, desdobra-se pelos efeitos do discurso, que resulta em uma rede imaginária formada por quatro protagonistas – dois externos (reais): o produtor da fala (EU-c) e o sujeito interpretante (TU-i) e dois imaginários (internos): o destinatário (TU-d) e o eu enunciador (EU-e). “A argumentação é, pois, uma prática social regulada pelas imposições da situação de comunicação e pelo projeto de fala” (CHARAUDEAU, 2009, p. 68). As interações ocorridas entre as dimensões

explícitas e implícitas são, na verdade, práticas sociais partilhadas, o que também faz com que o autor defina o fenômeno linguageiro:

Analisar um texto não é nem pretender dar conta do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos *possíveis interpretativos* que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação [...] Para identificar o sujeito enunciativo, ao invés de se perguntar “quem fala”, deve-se procurar responder “quem o texto faz falar” ou “quais sujeitos o texto faz falar”, visto que um ato de linguagem tem vários sujeitos (EUc-EUe; TUD-TUi) (CHARAUDEAU, 2009, p. 63, grifos do autor).

Por meio de tais papéis dos sujeitos na situação de comunicação, encontramos os parceiros determinados por uma identidade social que, durante a troca linguageira, acionam estratégias de linguagem ligadas à situação comunicativa. Dessa forma, o ato de linguagem deve ser visto como um encontro dialético entre a produção do enunciado e a interpretação dele, em que a construção de sentido advém de um sujeito que se dirige a outro sujeito dentro de uma situação de troca recíproca.

Ao tratar disso, esses sujeitos envolvidos no ato de linguagem articulam contratos e estratégias, para Charaudeau (2009), um trabalho de expedição e aventura, em que o sujeito comunicante possui um projeto global de comunicação. Levando-se em conta as previsões de risco, ele concebe, organiza e coloca em cena suas intenções, de modo a produzir certos efeitos de convicção ou de sedução sobre o sujeito interpretante.

Este, por sua vez, referencia e interpreta à sua maneira esses contratos e estratégias. O sujeito interpretante, de certa forma, aventura-se, já que não é mestre dos efeitos de sentido produzidos sobre o interpretante, tampouco consciente do contexto sócio-histórico do qual depende e que transparece no seu ato de produção, o que o referido autor relaciona à assimetria da linguagem.

Em meio a essa assimetria, Charaudeau (2009), além de elucidar o ato de comunicação e a compreensão dos protagonistas do ato de linguagem, evidencia a organização do discurso, seus princípios e modos e como estes se agrupam por meio das finalidades. Entre esses discursos está o argumentativo – com o qual trabalhamos nesta investigação – e que, para ele, permite a troca significada da comunicação.

Koch (2004), reportando a Charaudeau (2009), assevera que a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Ao nos comunicarmos, produzimos o discurso envolvendo intenções. A linguagem passa a funcionar como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculada à ideologia.

O relacionamento entre homem e a linguagem como representação do mundo é tratado à luz da semântica, a interação social do homem na e pela linguagem constitui objeto de estudo da Pragmática. A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízo de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade –, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da própria objetividade (KOCH, 2004, p. 17, grifos da autora).

Koch (2004), com base nos pressupostos de Perelman (1970), ressalta que a argumentação pode ser caracterizada como um ato de persuasão, pois visa a provocar adesão às nossas ideias. Podemos afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, visto que pretendemos orientar os enunciados que produzimos, no sentido de determinadas conclusões ou exclusões.

Do ponto de vista defendido por Charaudeau (2009) e Koch (2004), o caráter argumentativo da linguagem é definido pelas ações de convencer/persuadir, por meio das quais se expõem um raciocínio lógico e provas objetivas e claras. Tais ações são direcionadas na tentativa de atingir o interlocutor por meio da emoção, ao lançar mão de argumentos plausíveis, de caráter ideológico e subjetivo, levando o interlocutor à adesão aos argumentos apresentados. Assim, tanto o ato de convencer quanto o ato de persuadir transitam no campo das informações e da ideologia. Os dois atos caminham juntos como estratégias que atendem bem aos gêneros argumentativos.

Posto isso, supomos que existem formas diferentes de argumentar, seja com predomínio da persuasão, seja do convencimento, que provavelmente serão utilizados,

conforme for a intenção do interlocutor, seu público-alvo e, especialmente, o gênero que ele utilizará para expor seus argumentos.

Há de ressaltar que não basta ao produtor ter somente leituras e vasta experiência de vida, pois terá também de saber utilizar elementos linguísticos para expressar seus pensamentos e levar o outro a crer em seu ponto de vista. Os argumentos precisam, ainda, ser bem formulados e ter um encadeamento adequado, o que vai torná-los coerentes.

Menezes (2008), endossando as ideias já expostas, diz que a argumentação já faz parte do nosso dia a dia e ressalta:

[...] a partir do momento que argumentamos acerca de um objeto de mundo, estamos agindo sobre alguém, buscando inseri-lo num quadro específico de crenças e convicções possíveis no interior de uma dada comunidade de fala. Quer dizer, além do aspecto quantitativo das relações argumentativas do cotidiano, ressalta-se sua constitutividade como fator fundamental na formulação de convergências, na articulação e rearticulação de vínculos da vida social (MENEZES, 2008, p. 87).

Com efeito, o homem, por sua própria natureza, forma juízos de valor e tenta influenciar o comportamento do outro e fazer com que compartilhe determinadas opiniões. São as intenções e os propósitos expressos com vistas a influenciar o interlocutor que determina a interatividade na linguagem, por conseguinte, à argumentação, como condição inerente à língua.

De igual modo, Ducrot (1987) defende que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, cujo sentido está inscrito na língua. A construção do sentido só é possível através da utilização da linguagem em situação de troca social, porque o sentido não é algo pré-estabelecido, ele nasce justamente na interação social.

Em vista disso, depreendemos a partir dos postulados desse autor, que a linguagem leva em consideração a interação entre os parceiros da ação, os quais expressam seus pontos de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem.

Ducrot (1987) assevera esse pensamento ao assinalar que a concepção enunciativa do sentido permite pensar na hipótese de que o dito denuncia o dizer, ou seja, um enunciado revela a intenção do interlocutor, o efeito do enunciado na

enunciação. Diante dessas constatações, podemos perceber que, na linguagem, é a partir da consciência do outro que o homem produz o discurso.

Assim como dois enunciados estão ligados semanticamente um ao outro pela imagem construída, ao mesmo tempo, pelos sujeitos sociais envolvidos, os quais levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção do sentido do texto. Por isso, o mais importante em um discurso é identificar em que sentido a pessoa disse determinado enunciado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Garcia (2004, p. 381) postula: “Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. O autor completa dizendo que o raciocínio funciona em cadeia, as ideias vão se desenrolando uma das outras como em espiral, e a explanação vai se alargando e se aprofundando cada vez mais, fazendo com que de uma ideia, surjam outras, numa espécie de explosão em cadeia.

Por essa via, pontuamos que argumentar contempla a arte de convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões por meio da evidência das provas e à luz de um raciocínio lógico e consistente. Em outras palavras, corresponde ao ato de levar o outro a acreditar no que foi dito.

Seguindo esse raciocínio, em consonância aos pressupostos anteriores, percebemos que as ideias de um texto argumentativo devem avançar, visto que acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. O argumentativo, como modo de organização do discurso, constitui o mecanismo que permite produzir argumentações sob diferentes formas, acerca do que passamos a tratar na sequência.

1.3.1 Modos de organização do discurso argumentativo

Dando continuidade à visão de Charaudeau (2009), os modos de organização de um texto são princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante. São quatro: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Cada qual possui uma função e um princípio de organização, permitindo ao falante compreender os diferentes tipos de discurso. Contudo, nos textos, que são plurais, extraídos de modos de organização diversos, há uma organização dominante.

À luz do que foi exposto por esse autor, a argumentação é um setor de atividade da linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a retórica que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais (a arte de persuadir) até hoje, embora a tradição escolar pouco se dedique ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, privilegiando, portanto, o desenvolvimento narrativo e descritivo.

Na verdade, argumentar seria uma totalidade que o modo de organização argumentativo contribui para construir, como o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem uma finalidade persuasiva.

O modo argumentativo consiste, segundo Charaudeau (2009), em saber expor e provar causas de acontecimentos para influenciar o interlocutor. Tal influência só ocorre por meio da partilha de representações culturais entre os sujeitos da situação comunicativa, pela posição do sujeito que argumenta e nos tipos de valores dos argumentos.

A par disso, persuadir exige provas que confirmem a posição tomada na proposição. O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta veicular ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento. Toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado) e uma (ou várias) asserção de passagem que permite passar de uma a outra (inferência, prova, argumento).

Ainda sob o prisma do enfoque elucidado por Charaudeau (2009), coloca-se em evidência a encenação argumentativa que liga os parceiros da comunicação, por meio do chamado **dispositivo argumentativo**: proposta (tese), proposição (tomada de posição – refutação/justificativa ou não tomada de posição – ponderação) e persuasão (raciocínio persuasivo a fim de desenvolver a refutação, a justificativa ou a ponderação para estabelecer aquilo que poderá provar a validade de uma argumentação).

Ancorando-se nesse postulado, para justificar a posição tomada ao longo da argumentação e para atingir melhor o objetivo de persuadir, o interlocutor que argumenta utiliza determinados procedimentos:

- (i) **Semânticos** - valorizam os argumentos, seguindo o consenso social, o domínio de avaliação ou de valores;
- (ii) **Discursivos** - obtêm efeitos de discurso, tais como a definição, a comparação, a descrição narrativa, a citação, a acumulação e o questionamento;

(iii) **De composição** - organizam toda a argumentação considerando a situação, linear ou classificatória.

A persuasão refere-se aos procedimentos semânticos, discursivos e de composição a que o sujeito argumentante recorre a fim de estabelecer a prova da posição adotada na proposição.

Por conseguinte, pelo exposto por Charaudeau (2009, p. 206) acerca do modo argumentativo: “A argumentação define-se numa relação triangular entre sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo”. Entendemos que, para que haja argumentação, é necessário que existam uma proposta sobre o mundo, a qual leve alguém a um questionamento; um sujeito argumentante que desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade a respeito dessa proposta, e outro sujeito, ligado à mesma proposta e alvo da argumentação, na tentativa de persuadi-lo. Trata-se de uma pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar ou refutar a argumentação.

Segundo Emediato (2008), fundamentado nas ideias de Charaudeau (2009), onde há argumentação há também debate, discussão de ideias, oposição. Nesse sentido, a estrutura do discurso argumentativo deve pressupor a existência de atitudes, contra ou a favor, explícitas ou implícitas, o que nos permite propor a seguinte estrutura do discurso argumentativo:

(i) **Afirmção**: (tese, proposição): afirmação feita pelo sujeito sobre a verdade de algum fenômeno, seguida da análise de seus termos essenciais, que se contrapõe, explicita ou implicitamente, a outra concepção sobre o mesmo fenômeno.

(ii) **Posicionamento**: o sujeito explicita sua posição sobre o fenômeno posto em discussão, posição que pode demonstrar uma concordância parcial ou total, com uma tese já existente ou uma discordância parcial ou total com a mesma. O posicionamento pode ser acompanhado, ainda, de uma avaliação que o sujeito faz. Nesse caso, a avaliação pode estar relacionada com um dos cinco domínios de avaliação: domínio da verdade (relativo ao verdadeiro ou ao falso), domínio da ética (relativo ao bem e ao mal), domínio da Pragmática (relativo ao que é útil ou inútil), domínio da Estética (do belo e do feio), domínio Hedônico (relativo ao prazer, agradável ou desagradável).

(iii) **Quadro de problematização**: insere a argumentação numa perspectiva social, econômica, política, religiosa, ideológica, científica, matemática, epistemológica, moral. Geralmente relacionada aos cinco domínios de avaliação, o quadro de problematização

explicita certa orientação que o sujeito que argumenta quer dar ao seu discurso por meio de uma estratégia de perspectivização.

(iv) **Formulação dos argumentos:** não se pode argumentar bem sem apresentar argumentos que possam ser aceitos como plausíveis e aceitáveis pelo interlocutor, refere-se aos tipos de prova, à lógica dos raciocínios e aos princípios de explicação e justificação que fundamentam a teses ou afirmação.

(v) **Conclusão:** dedução ou inferência a que se quer chegar a partir dos argumentos apresentados e sua pertinência e adequação ao quadro de problematização apresentado.

Emediato (2008), convalidando os estudos de Charaudeau (2009), ressalta ainda o ideal de racionalidade e de verdade da argumentação como atividade discursiva, já que os fenômenos e problemas são percebidos por meio de filtros da experiência individual e social das pessoas. Logo, há busca do que seria mais verdadeiro, mais aceitável, por todos ou pela maioria, não a verdade em si.

A partir de todo esse entendimento apresentado acerca da argumentação, passamos a uma análise dos dados que suscitou a necessidade desta pesquisa. Para tanto, estamos fundamentados nos pressupostos teóricos já assumidos neste primeiro capítulo e guiados por procedimentos metodológicos descritos na sequência.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativo, foi realizada em uma escola municipal, localizada na periferia de Montes Claros/MG, onde historicamente é marcante a marginalização social de parte da comunidade, que vive à mercê da desigualdade socioeconômica. Em sua maioria, os alunos estão na faixa etária de 11 a 15 anos, são repetentes e/ou apresentam defasagem de série/conteúdo e aprendizagem; são oriundos de famílias carentes, semianalfabetas, sem acesso à cultura de letramento, sobretudo à prática de leitura e de escrita.

Cumprе ressaltar que o exercício da docência da pesquisadora é desenvolvido nessa escola, por meio da qual pôde constatar dificuldades dos alunos em produzirem textos argumentativos escritos que atendam à progressão temática.

Num primeiro momento, valemo-nos do registro textual dos alunos coletados no segundo semestre de 2013 para constituir o *corpus I*. Posteriormente, no segundo semestre de 2014, houve nova coleta para constituição do *corpus II*, na qual, após a realização da proposta de intervenção, buscou-se detectar mudanças e progressos almejados e alcançados. Nesse viés, foram confrontados os textos produzidos nesses dois momentos de coleta. Assim sendo, trabalhamos com dois *corpora*. Lembrando que o público-alvo do primeiro diferiu do segundo em decorrência da mudança de ano/série. Contudo, destacamos que não houve mudança no perfil nem na faixa etária dos alunos.

2.1 Constituição dos corpora

A análise deste estudo sustentou-se na busca de um trabalho com produções textuais dos alunos da escola, anteriormente mencionada. A pesquisa tem como *corpora* um conjunto de textos selecionados de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, cujo acesso, conforme já mencionado, foi possível pelo trabalho docente da pesquisadora nas referidas turmas. Reiteramos que o *corpus I* foi composto por 10 textos, do gênero artigo de opinião, selecionados no segundo semestre de 2013, especificamente para nossa pesquisa.

O *corpus II* foi coletado após aplicação das atividades de intervenção, suscitadas com o propósito de minimizar a problemática investigada. Todos os textos escolhidos

dos *corpora* foram previamente selecionados, levando-se em consideração propósitos que se estabeleceram para a análise qualitativa, e não quantitativa dos dados. Isso porque, podemos demonstrar que os postulados teóricos defendidos são claramente encontrados – progressão temática – ou não – articulação tema/rema – nos *corpora* escolhidos, o que, subsidiariamente, auxiliaram o diagnóstico do problema, com o propósito de minimizá-lo.

Vale dizer que, para colher os *corpora*, foram oferecidos aos alunos textos de apoio – direcionados para a realidade sociocultural e faixa etária deles – com o comando de produção de textos. Cabe assinalar que duas propostas de produção de texto foram apresentadas com a finalidade de possibilitar ao aluno a escolha do tema que mais o agradava, aproximava-se de seu contexto, de forma a servir como incentivo à escrita, ao optar por um tema mais familiar à sua vivência. Eis os textos e os comandos da forma como foram apresentados aos alunos:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 1

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Leia os textos a seguir para enriquecer nossa discussão a respeito do tema. Posteriormente, produza um texto argumentativo (dando a sua opinião), com no mínimo 15 linhas. Crie um título sugestivo, empregue linguagem formal e revise seu texto.

Texto 1: O adolescente ainda não pode ter a liberdade de uma pessoa adulta, mas também não tem os privilégios de ser criança. Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições.

(Ariana Grande, 12 anos, Revista Capricho/www.abril.com.br. Mar/2013, pág. 28).

Texto 2: Adolescentes: Como tratar a rebeldia normal

A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns.

As seguintes orientações gerais podem ajudar a você e a seu filho adolescente a superar essa fase difícil.

- 1- Trate seu filho adolescente como um amigo adulto.
- 2- Evite a crítica naquelas situações em que "não é uma questão de vencer".
- 3- Deixe que as regras sociais e as consequências lhe ensinem a responsabilidade fora de casa.
- 4- Deixe claras as regras da casa e as consequências por não respeitá-las.

- 5- Faça com que a família participe da formulação das regras da casa.
 - 6- Mantenha-se à distância quando seu filho adolescente está com mau humor.
 - 7- Enfoque a falta de cortesia com expressões de desagrado leves.
- (Disponível em: <http://www.boasaude.com.br/artigos-de-saude/3266/-1/adolescentes-como-tratar-a-rebeldia-normal.html>. Acesso em 24/9/2013).

Texto 3: Rebelde Para Sempre

Grupo Rebelde

(...)
Rebelde chegou a minha vez
O que sou, ninguém vai mudar
É desse jeito que vou levar
A vida passa não tem como controlar
Rebelde chegou a minha vez
O que sou, ninguém vai mudar
É sempre assim que deve ser
Meu coração vai ser rebelde para sempre
Sem olha pra trás
Não tenho nada a perder
Sem medo de arriscar
Agora vou até o fim
E com o mundo contra nós
Podemos ir mais longe
(letras.mus.br/rebelde-rbr/)

Texto 4



www.pt.chabad.org/library/.../Adolescente-A-Rebeldia-da-Alma.htm

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 2

Tema: O fascínio dos eletrônicos

Leia os textos a seguir para enriquecer nossa discussão a respeito do tema. Posteriormente, produza um texto argumentativo (dando a sua opinião), com no mínimo 15 linhas. Crie um título sugestivo, empregue linguagem formal e revise seu texto.

Texto 1: Pesquisa mediu o fascínio pelos jogos eletrônicos

Uma pesquisa feita pelo Ibope este ano e que acaba de ser divulgada apontou que pelo menos $\frac{1}{4}$ da população brasileira se dispõe, pelos menos de vez em quando, a se divertir com algum tipo de jogo. A plataforma mais usada continua sendo o tradicional console, seguida pelo computador. De acordo com a pesquisa, intitulada Games Pop, os jogos mais procurados são os de ação, com 31% da preferência dos brasileiros. Futebol vem logo depois, com 23%, e os de corrida de carros foram citados por 10% dos entrevistados. O Ibope ouviu mais de 18 mil pessoas e passou por 13 cidades brasileiras. O Ibope vasculhou o país e descobriu o perfil de quem sua frio ao ver um controle de *videogame* dando sopa:

- 11,8 milhões de brasileiros jogam *videogame*, pelo menos de vez em quando.
- 40% tem até 19 anos.
- 67% preferem jogar no console de *videogame*.
- 42% preferem jogar no computador.
- 47% sabem dos lançamentos pela internet, 5% em revistas especializadas.
- 43% jogam online em sites.
- 21% tem mais jogos piratas do que originais.

(Diário do Pará. Disponível em <http://diariodopara.diarioonline.com.br/7/10/2012>)

Texto 2:



www.tirinhasmemes.net/t/celular

Texto 3: Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes

O mundo virtual vai, progressivamente, confundindo os seus limites com o mundo real no cotidiano de crianças e adolescentes. A *internet*, o telefone celular e *videogame* vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos, deficiência de sono e hábitos sedentários, queda do rendimento escolar, pornografia e pedofilia *on-line*. Estudos revelam que adolescentes que dormem menos estão mais propensos a problemas cognitivos ou comportamentais em sala de aula. É provável que os campos eletromagnéticos penetrem mais profundamente no cérebro das crianças que no dos adultos, levando ao câncer. Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias. (Evelyn Eisenstein médica psiquiatra pela UERJ. Por Líria Alves, Revista Nova Escola, Abr/2013).

Ainda no que concerne à apresentação das propostas de produção de textos, inicialmente, foram lidas e comentadas. Por meio do comando, já foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas, bem como dada a orientação clara de que se tratava de um texto argumentativo, isto é, em que o aluno deveria evidenciar a sua opinião a respeito do tema proposto. Como suporte, poderia valer-se da discussão realizada previamente em sala de aula e enriquecida pelas informações dos textos de apoio¹⁰.

Convém assinalar que esses textos de apoio foram selecionados, intencionalmente, levando-se em conta:

- (i) uniformidade temática para cada proposta de produção textual;
- (ii) variedade de tipos e gêneros;
- (iii) alternância de formas de linguagem: verbal, não verbal e multimodal;
- (iv) diversidade de pontos de vista dos produtores, tanto uma visão adulta do tema quanto uma própria à faixa etária do aluno, de forma a contemplar diversos pontos de vista em diferentes textos de circulação social, com os quais os alunos se deparam no cotidiano.

¹⁰ Cumpre ressaltar que, ao longo do trabalho, detectamos alguns problemas, ainda que inerentes à rotina de uma sala de aula, tais como a indisciplina de alguns alunos, várias interrupções durante a apresentação das propostas de produção de texto, o que pode ter interferido nos resultados pretendidos.

Julgamos pertinente apresentar, entre os textos de apoio, exemplo de texto argumentativo, no qual o aluno pudesse se guiar para a sua escrita, com a ressalva de que não deveriam copiar trechos na íntegra de quaisquer desses textos. Oportuno esclarecer que esse não foi o primeiro contato dos alunos com textos do tipo argumentativo, pois já haviam, em atividades anteriores no corrente ano de escolaridade, lido e produzido textos dessa natureza.

Os registros do *corpus I* analisados foram coletados num período de 15 dias, no qual houve não só o trabalho com o texto de apoio, mas também em alguns casos, com a reescrita dos textos pelos alunos, a maioria dos quais se mostraram resistentes ao refazimento do texto com as adequações necessárias, obedecendo ao que lhes foi sugerido. Faz-se relevante destacar que, os textos constituintes dos *corpora* desta pesquisa, ainda que reescritos, mantêm-se tais quais foram escritos a fim de não mascarar os resultados do referido trabalho.

Para fins de análise, para o *corpus I*, foram separados, de acordo com os critérios a seguir descritos, 10 textos produzidos pelos alunos das turmas, cinco de uma e cinco de outra. De um universo de 58 alunos, foram produzidos 40 textos, pois os 6º anos em que se coletaram os registros possuíam 26 (6º Ano A) e 32 (6º Ano B) alunos.

Já para o *corpus II*, com o propósito de manter a uniformidade para fins de confronto com o *corpus* anterior, também foram coletados 10 textos produzidos pelos alunos das turmas do referido ano de escolaridade. De um universo de 51 alunos, foram produzidos 46 textos, pois os 6º anos em que se coletaram os registros possuíam 25 (6º Ano A) e 26 (6º Ano B) alunos.

Há de se ressaltar que, durante a constituição dos *corpora*, a proposta de trabalho não foi aceita por todos, o que fez com que alguns alunos se recusassem a produzir os textos. Entre esses alunos, estão aqueles com defasagem de ano, escolaridade, faixa etária, incluindo nível de alfabetização insatisfatório ou com dificuldades de aprendizagem.

Para a composição do *corpus I*, adotaram-se os seguintes critérios:

- (i) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;
- (ii) Gênero textual: artigo de opinião;
- (iii) Modo de condução da argumentação, valendo-se do uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio, fuga ao tema;

- (iv) Escolha somente das produções de textos dos alunos que atenderam a uma das duas propostas apresentadas.

Oportuno pontuar que a análise empreendida apresenta o exame somente de algumas produções textuais, por julgarmos, neste instante, a possibilidade de essa triagem ser suficiente, não havendo necessidade de desenvolver a pesquisa em uma turma inteira, por exemplo.

Na constituição do *corpus II*, por sua vez, foram adotados os seguintes critérios:

- (i) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;
- (ii) Gênero textual: artigo de opinião;
- (iii) Modo de condução da argumentação, levando-se em conta as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência, e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes com enfoque dado nas atividades de intervenção;
- (iv) Escolha somente das produções de textos dos alunos que realizaram todas as três atividades de intervenção – paráfrases, redundâncias, esboço –, em função da necessidade de constatar suas contribuições para minimizar o problema investigado.

2.2 Procedimentos teórico-metodológicos

Com esta pesquisa, objetivamos intervir na dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos, do gênero artigo de opinião, no sentido de que progredam tematicamente. Em decorrência disso, propomos atividades interventivas que promovam habilidades necessárias à progressão temática na escrita desse tipo de texto.

Os textos selecionados estão disponibilizados, na íntegra, no anexo deste trabalho. No correr das análises, foram inseridos excertos dos textos recuados à direita e em itálico.

A linha de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000), orientada em função de resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. Portanto, esta pesquisa objetiva intervir na realidade investigada a fim de

propor transformação, mudanças, procurando instituir o pesquisador como agente de transformação.

Para o processo de intervenção, com o intuito de fomentar a elaboração de atividades, contamos com o aparato teórico de autores, cujo fundamento dos estudos está em torno do texto/discurso, tais como: Fávero (1999), Vilela e Koch (2001), Marcuschi (2008), Charaudeau (2009), Koch (2010), Koch e Elias (2011; 2012), Cavalcante (2013), entre outros. Os referidos autores fazem alusão aos conceitos explorados nessas atividades propostas com vistas a minimizar nosso problema de investigação.

Assim sendo, para a produção textual integrante do *corpus II*, formulamos atividades de intervenção em nível menos complexo, como frases, excertos¹¹, para posteriormente, atingirmos o nível de textos no momento da escrita dos alunos. A formulação dessas atividades deu-se a partir da proposta de produção de textos e das dificuldades mais recorrentes encontradas nas produções textuais dos alunos no *corpus I*, das quais foram retirados os excertos a serem trabalhados nessas atividades.

Na sequência, são apresentadas as atividades de intervenção propostas, anteriores à produção do *corpus II*, cujo comando foi adequado à linguagem dos alunos para a aplicação. Consideramos relevante completar que as atividades foram realizadas pelos alunos com a orientação desta pesquisadora, inclusive a individualizada, quando necessário, havendo, também, explicação de palavras desconhecidas. Os ensinamentos técnicos expostos são restritos ao texto desta investigação, não sendo, por questões óbvias, trabalhados com os alunos.

Vejam-se as três atividades de intervenção propostas nesta pesquisa. A parte em itálico está tal qual foi apresentada e trabalhada em sala de aula.

Atividade de Intervenção I: Redundâncias

Percebemos o quanto os alunos se utilizam de redundância na escrita, o que Marcuschi (2008) denomina de tautologia, a qual prejudica a progressão textual por não contribuir com a continuidade do texto, pois novos conteúdos não são integrados aos textos. De modo recorrente, os alunos limitam-se à repetição das mesmas informações e ideias ao longo da produção escrita. Assim, propusemos:

¹¹ A título de esclarecimento, para esta pesquisa, o recorte dos excertos constantes dessa atividade foi colhido exclusivamente do *corpus I*, o qual comprova a problemática investigada.

- 1 Indique os casos de redundância, sublinhando os trechos dispensáveis. Se necessário, reescreva-os fazendo as adequações pertinentes.

A *“Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”*.

B *“Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”*.

C *“O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”*.

D *“O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”*.

Atividade de Intervenção II: Paráfrases

Outra constatação, ao longo das análises dos textos do *corpus I* deste trabalho, foi a necessidade de levar os alunos a construir paráfrases, pois, muitas vezes, limitam-se a copiar, na íntegra, trechos ou textos de apoio ou, até mesmo, a anotar as palavras da professora ao conduzir a discussão prévia do tema abordado.

De igual maneira, atividades que explorem o uso da intertextualidade como estratégia de argumentação seriam bastante pertinentes, ao possibilitar ao aluno valer-se da voz do outro, desde que devidamente parafraseada, na sua escrita.

Com base nos pressupostos teóricos advogados por Fávero (1999), Vilela e Koch (2001), Koch (2010), Koch e Elias (2011; 2012), Cavalcante (2013), que se valem da paráfrase como um procedimento de sequenciação, no sentido de manter a continuidade de sentido do texto, contribuindo, automaticamente, para a progressão temática, propusemos aos alunos:

- 2 A partir da leitura dos trechos, reformule-os esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

A *“A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência.*

As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

B “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

C “A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos”.

D “Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias”.

Atividade de Intervenção III: Esboço de texto argumentativo

Em consonância com as ideias de Charaudeau (2009)¹², julgamos pertinente a elaboração de um esquema, esboço do texto argumentativo com o intuito de direcionar a escrita do aluno, por meio da esquematização prévia do que pode se valer na sua argumentação. Isso porque a escrita exige planejamento e ajustes antes de se dar por concluída.

O aluno precisa esforçar-se em seguir o esquema esboçado por ele e/ou com a mediação do professor para produzir o texto de acordo com este planejamento feito e com a organização do modo argumentativo. Assim, foi apresentado aos alunos um modelo de esboço que contemplasse tema, título, posicionamento, argumento I e

¹² O referido autor não faz menção explícita ao termo *esboço*, mas, pelos conceitos que aborda, quanto aos procedimentos de composição, permite-nos inferir que é possível essa aproximação, uma vez que : “Também chamado de taxonômico, esse procedimento consiste em retomar os diferentes argumentos dados ou resultados de um texto argumentativo, apresentando-os de modo resumido: [...] seja por quadros seja por outras representações figuradas (diagramas, histogramas, esquemas, cartazes etc)”. (CHARAUDEAU, 2009, p. 246). Nessa medida, julgamos possível empregar tal nomenclatura em nosso trabalho para designar um tipo de atividade de intervenção.

argumento II. Propusemos, a título de exemplificação, de acordo com as duas propostas de produção textual apresentadas, dois esboços, elaborados em conjunto com os alunos.

Esboço I

Tema:	<i>Ser adolescente é ser rebelde?</i>
Título:	<i>Adolescência: fase de transformações</i>
Posicionamento:	<i>Adolescente não é rebelde</i>
Argumento 1:	<i>Pais precisam saber impor e proibir</i>
Argumento 2:	<i>Adolescentes precisam saber conter exaltações</i>

Esboço II

Tema:	<i>O fascínio dos eletrônicos</i>
Título:	<i>Uso consciente dos eletrônicos</i>
Posicionamento:	<i>Pontos positivos dos eletrônicos</i>
Argumento 1:	<i>Há vantagens em usarmos eletrônicos</i>
Argumento 2:	<i>Considerar perigos dos eletrônicos ao usá-los</i>

A título de esclarecimento, foi informado aos alunos que, a partir do tema, cria-se um título, diferenciando tais conceitos, visto que muitos alunos mostraram desconhecê-los. Em seguida, elabora-se o posicionamento assumido, bem como dois argumentos, que servirão de consulta e serão a base para o planejamento do texto. Para criarmos tais argumentos, perguntamos ao tema o porquê e o como. Assim, os argumentos são as razões pelas quais tomamos alguma posição, a respeito de um dado assunto, dentro de um mesmo universo semântico.

Posto isso, em consonância com o cronograma desta pesquisa, de agosto a dezembro/2014, aplicamos tais atividades de intervenção nas referidas turmas e escola. Ao longo do percurso, quando pertinente, reformulamos essas atividades, de forma que pudessem contribuir com nosso objetivo geral.

Por fim, partimos para a sistematização e interpretação dos dados obtidos que, simultaneamente, à ampliação da fundamentação teórica, foram analisados para elaboração desta dissertação para conclusão do curso.

3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, no qual a proposta é a análise da intervenção realizada, especificamente, para esta pesquisa, apresentamos os nossos *corpora*, formados por textos do gênero artigo de opinião, produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa análise, o nosso propósito é detectar ocorrências da progressão temática (ou a falta dela) nos textos argumentativos escritos dos alunos. A partir disso, passamos a certificar a eficácia das atividades constituintes desta proposta de intervenção, no sentido de conduzir os alunos à produção desse gênero, de modo que a organização dos argumentos leve à progressão temática do texto.

Conforme já foi mencionado, o foco de abordagem e estudo nesta pesquisa foi o artigo de opinião por sua abrangência social e educacional. Em vista disso, ainda que de passagem, faz-se necessário apresentar algumas considerações sobre gênero, como a necessidade de ser trabalhado como exigência curricular e sua conceituação. De modo específico, por atender ao escopo desta proposta de intervenção, focamos o gênero artigo de opinião.

Com isso, procuramos entender esse gênero, tão atual e relevante na leitura e compreensão de textos de circulação social, como oportunidade para conduzir os alunos a expor suas ideias, opiniões, experiências vividas, independentemente da seriação escolar/faixa etária.

No dizer de Marcuschi (2008), é consensual entre os linguistas, que o ensino da língua deva se dar por meio de textos, tidos como objetos de estudo, não apenas como pretexto para atividades de ensino da língua ou da escrita. Essa é uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs.

Sabe-se que os PCNs (1997) propõem um ensino de Língua Portuguesa pautado na noção de gêneros textuais¹³, objetivando uma mudança no ensino da língua. Assim é que, ao proporem um trabalho pedagógico com diferentes gêneros textuais, explicitam as vantagens de se abandonar o tradicional e exclusivo esquema dos tipos textuais narração e descrição nos sete primeiros anos do Ensino Fundamental. E reiteram:

¹³ De acordo com a concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (1992), corroborada por Marcuschi (2008), os gêneros não são modelos estanques nem estruturas rígidas, mas sim formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, como entidades dinâmicas, relacionadas ao uso social da língua, que emanam de esferas das atividades humanas.

A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno [...] Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato (BRASIL, 1997, p. 28).

Relevante se faz adotar essa perspectiva dos PCNs de que para desenvolver a capacidade formativa, é preciso que o professor propicie o contato do aluno com variedade de situações comunicativas interativas através da interpretação e produção de textos em situações de enunciação reais. Logo, a escola deve incorporar em sua prática os gêneros de todos os tipos textuais em qualquer ano de escolaridade, o que se estende ao tipo argumentativo, ao qual pertence o gênero artigo de opinião.

Condizente ressaltar, também, conforme asseverado na discussão teórica desta pesquisa, a argumentação está presente nas mais variadas situações do dia a dia, o que não justifica restringir o texto argumentativo apenas às últimas séries do Ensino Fundamental, como geralmente costuma acontecer e já apregoado no dizer de Charaudeau (2009).

Menezes (2008, p. 93/94) também comunga dessa ideia, ao dizer que: “A argumentação é um campo ainda coberto de nebulosidade”, já que, apesar de os PCNs evidenciarem a importância do estudo centrado no texto/discurso, a opção pelo trabalho com argumentação só se dá em momentos específicos de determinada fase de formação. E acrescenta: “O ensino da argumentação deve levar as performances mais interessantes e democráticas na convivência social e política” (MENEZES, 2008, p. 94).

Nessa mesma linha de ideias, Bronckart (2008) postula que é papel da escola assumir-se como espaço de intervenção para proporcionar ao aluno condições para que ele apreenda o funcionamento textual de diferentes tipos de discurso. Para ele, os gêneros textuais são vistos como ferramenta que possibilita aos interlocutores uma melhor relação com os textos, já que, ao compreender como utilizar determinado gênero, pressupõe-se que tais interlocutores poderão agir com a linguagem de forma mais produtiva.

Endossando essa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) defendem: “Os gêneros constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e esgotável, para o ensino da textualidade”.

De igual modo, valemo-nos das palavras de Bakhtin (2006), o qual advoga, por meio do dialogismo da linguagem, a necessidade do ensino a partir de textos reais, isto é de situações comunicativas de interação. Em vista disso, se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa usar a língua materna para expressá-la em diferentes situações comunicativas, nos diversos discursos do domínio público.

Com efeito, a partir do que o aluno já sabe ou reconhece de alguns gêneros, o trabalho com a escrita deve possibilitar o envolvimento dele em prática reais, autênticas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 35): “Nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero”. Logo, diversos autores ressaltam a importância e pertinência dos gêneros textuais para a aprendizagem de língua materna.

Nesse caminho, o artigo de opinião, consoante Köche *et al.* (2012), consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa, discutindo um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os interlocutores.

Prosseguindo essas considerações, Bränking (2000, p. 86) define artigo de opinião como: “Um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada idéia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes”.

Na direção dessas assertivas, para dar consistência argumentativa ao artigo de opinião, podem-se utilizar diferentes argumentos, os quais Charaudeau (2009) assim os tipifica:

- (i) **Argumento de autoridade** – consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. O uso desse argumento torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender, a exemplo da utilização de citações, provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas;
- (ii) **Argumento de consenso** – consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Não se pode confundir argumento baseado no senso comum, sem base científica e de validade discutível;
- (iii) **Argumento de provas concretas** – apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz;

(iv) **Argumento de competência linguística** – consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o produtor e seu interlocutor.

À luz dessas considerações, bem como dos pressupostos teóricos assumidos no primeiro capítulo, analisamos os textos argumentativos escritos dos alunos, os quais comprovaram o problema já mencionado.

Há de se destacar que o aspecto gramatical, apesar de chamar atenção, não será enfatizado, por não atender ao escopo desta investigação. Uma vez mais, há de se esclarecer que, em uma etapa preliminar, fizemos a leitura de todas as produções do *corpus I*, selecionando aquelas que mais se destacavam pela ocorrência de problemas quanto à progressão temática na estrutura do texto argumentativo, visto que, para propor atividades interventivas para esse problema, é necessário esmiuçá-lo à luz do aparato teórico abordado.

Passemos às análises dos *corpora* com enfoque na progressão temática. Pontuamos que a identidade dos alunos, tanto na análise do *corpus I* quanto do *corpus II* foi preservada por princípios éticos, motivo por que foram designados por nomes fictícios nos fragmentos selecionados.

3.1 Análises do corpus I

Texto 1

Aluno: Carlos

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Neste texto, fica evidente a falta da progressão temática. Esse aluno, com ideias limitadas, não conseguiu produzir um texto argumentativo que progrida. Já no Trecho 1, afirma de forma repetida: “*Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos*”, sem o acréscimo de novas informações, fazendo com que essa produção escrita ficasse reduzida a uma tese sem desenvolvê-la, muito embora tenha tentado esboçar um argumento:

Trecho 1: *Os Eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos o computador é um dos mais perigosos tipo vidios para maior de 18 anos pessoas menores de 18 anos assistem encinua muitas coisas pra mim adolescentes só poderia ganhar computadores com 18 anos (Carlos).*

Como interlocutores, percebemos que o aluno possui a intenção de produzir um texto com sentido, mas não consegue estabelecer relação entre a tese e os possíveis argumentos que deveriam sustentá-la. Em contrapartida, vale-se de falsos argumentos, fracos, não convincentes.

Soma-se a isso o fato de o produtor do texto apresentar algumas informações lacunares, pressupondo que o interlocutor deva lançar mão de seus conhecimentos, fazer deduções, estabelecer relações de comunicação, para que, num esforço muito grande, possa com o texto interagir.

Dando prosseguimento à análise, observamos, no Trecho 2, que o texto avança em mais contradições e incoerências:

Trecho 2: [...] o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos (Carlos).

Nesse último trecho, vimos que o aluno possui a ideia, mas pouca habilidade linguística para desenvolvê-la. Recorre, inclusive, a operadores argumentativos (*porque*) a fim de estabelecer relação lógico-semântica de explicação entre eletrônicos e o incentivo à violência em certos casos.

Entretanto, por não conseguir desenvolver seu raciocínio argumentativo, ao afirmar que o único perigo do celular é ligar para as pessoas, acaba por cair em mais incoerências. Talvez se o aluno explicasse melhor que o celular pode ser usado a serviço de comunicações maliciosas, maldosas e fraudulentas, seu interlocutor compreenderia melhor. Nesse caso, uma simples exemplificação poderia resolver tal incoerência.

Outro caso de contradição ao extremo na argumentação do aluno fica por conta da afirmação de que “*por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos*”, o que faz com que o interlocutor fique perdido nesse emaranhado de idas e vindas, não conseguindo acompanhar o raciocínio tautológico do produtor.

A questão da ênfase dada à faixa etária no texto, sempre sublinhada, por exemplo, para o uso de eletrônicos, é um aspecto do texto que tende a aumentar a frustração do interlocutor que busca um sentido para o texto.

Percebemos, ainda, que o aluno tenta esboçar seu texto dividindo-o em parágrafos, para abordar o uso do computador, do celular e do *videogame*, sem, no entanto, considerar as ideias nessa divisão. Todavia, não consegue sair do lugar comum de que o uso desses aparelhos eletrônicos incita a violência. Reportamo-nos a Marcuschi (2008), lembramos que a redundância e a repetição, se mal empregadas, não contribuem com a progressão temática.

No Trecho 3 o aluno afirma:

Trecho 3: Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigos. O computador, o celular é perigoso. O videogame é o mais perigoso [...] (Carlos).

Evidenciamos que é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e a informação nova. Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, falta-lhe a progressão necessária à construção de sentido. Segundo Koch (2013), a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informações.

Entretanto, detectamos que o aluno, apesar de não atender à progressão temática, consegue produzir um texto cuja organização se aproxima do tipo argumentativo.

Texto I - Corpus I

Aluno: Carlos

Tema: Fascínio dos eletrônicos



Os Eletrônicos

Os eletrônicos são muitos perigosos tem muito perigos o computador é um dos mais perigosos tipo adula para maior de 18 anos pessoas menores de 18 anos existem enciclopédias muitas coisas prometem as addi-
 antes só podiam ganhar computadores só com 18 anos. O celular é um dos que menos é perigoso porque se o celular não tem muito perigoso porque não tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só podiam ganhar celular com 18 anos por que eu só acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigo.

O videogame pra mim tem muita violência porque os jogos são violentos de mais pra mim os adolescentes só tiveram receber o videogame com 16 anos por que é muito violento. É isso que eu acho dos eletrônicos.

Texto 2

Aluno: Maria

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Neste texto, o aluno deixa claro seu posicionamento favorável ao uso dos eletrônicos pelas vantagens que apresentam no nosso cotidiano: a comunicação com a família, as pesquisas escolares e o entretenimento. Todavia, comete redundâncias ao usar, por exemplo, dois operadores argumentativos de mesmo valor semântico (*na minha opinião, eu acho*) para introduzir o posicionamento assumido.

Este texto também demonstra o não domínio do aluno quanto à articulação tema/rema, citada por Koch e Elias (2012). Nele, é possível observar que houve a apresentação do tema a ser desenvolvido:

- 1 Importância do celular para a comunicação com a família;
- 2 Computador ferramenta de pesquisa;
- 3 Eletrônicos podem oferecer perigo ao incitarem a violência;
- 4 *Videogame* como meio lúdico.

Entretanto, não houve o desenvolvimento, de forma clara e bem articulada, dos argumentos que sustentariam o posicionamento assumido por ele. Logo no Trecho 1, o posicionamento é exposto, sem haver acréscimo de novas informações.

Trecho 1: hoje em dia é usado o celular, computado e na minha opinião eu acho certo usar celular porque vai que mãe de uma pessoa por exemplo: precisa de falar com ele e ele está na outra cidade ai ele vai ficar sem falar com a mãe e a família ou pressiso de pesquisar sobre trabalho de escola, sobre emprego e etc... video game é só para agente de divertir um pouco se não tivesse o vídeo game com que nos iriam brincar..., que se brincar na rua os malandros e bandidos ensinam coisas erradas (Maria).

Ao destacar o uso dos eletrônicos para pesquisas escolares, o aluno esqueceu-se do computador como ferramenta mais apropriada. O aluno somente menciona prováveis pesquisas, deixando suspenso que eletrônico serviria melhor a esse propósito.

O aluno finaliza o texto enfatizando o uso do *videogame* como única forma de diversão para as crianças, justificando que, na rua, só resta a malandragem como consequência para tais crianças. O aluno poderia ter desenvolvido melhor seu raciocínio, sem, contudo, construir uma generalização tão contundente.

Por fim, no Trecho 2, recorre aos conhecimentos linguísticos e utiliza um operador argumentativo *por isso*, no sentido de retomar as ideias anteriormente apresentadas, nas quais enobrece o uso dos eletrônicos.

Trecho 2: *Por isso que eu acho certo o uso do celular, do computador e do vídeo game* (Maria).

Ainda assim, a descontinuidade e a desarticulação são flagrantes nesse texto. O aluno atende, de certa forma, à estrutura do texto argumentativo, apresenta possíveis temas, dos quais os interlocutores esperam remas a serem desenvolvidos, para gerarem a continuidade do texto.

Obviamente não se pode negar que é a partir do tema que se dá o desenvolvimento da informação nova, sendo, portanto, a parte temática da sentença e uma importante forma de construção. Na primeira linha, por exemplo, o computador é mencionado, mas durante o texto nenhuma informação a respeito dele é acrescida.

Dessa forma, o produtor não consegue manter a unidade do seu texto, pois os interlocutores não conseguem percebê-lo como um todo único de sentido, mas sim como uma sequência que trata a cada passo de um assunto diferente. O próprio título do texto confirma essa descontinuidade, quando do lançamento de uma frase que não será retomada explicitamente no texto, e que, somente com o esforço do interlocutor, poderá ser relacionado com fatos e conceitos expostos.

Na verdade, o texto que não deixa claro o passo a passo, a forma como o está sendo conduzido, pode levar o interlocutor a um processamento indevido. Se o professor, como corretor, consegue reconhecer a intenção do aluno, pode tentar refazer os elos ausentes. Podendo, ao mesmo tempo, apontar ao aluno o problema, e a forma de resolvê-lo, o que poderia não acontecer com outro interlocutor, uma vez que este poderia desistir de construir sentido para o texto lido.

Nos termos de Koch (2011), o sentido não está no texto, não é dado por ele, mas é produzido pelos interlocutores a cada interação. Em outras palavras, um texto, que tenha sentido precisa apresentar uma quantidade de informação suficiente numa situação concreta, para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor.

Texto 2- Corpus 1

Aluno: Maria

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Hoje em dia

Hoje em dia é usado o celular, computador e no minha opinião eu acho certo usar o celular porque vai que o mãe de uma pessoa por exemplo: Preciso de falar com ele e ele está no outra cidade aí ele vai ficar sem falar um bom tempo sem falar com o mãe e o família. vai preciso de pesquisas sobre tudo do estado, sobre emprego e etc. O video game é no para o gente se divertir um pouco se não tivesse o video game sem que nos idiam brincar, que se brincar no rua os malcondes e condida ensinam coisas erradas por isso que eu acho certo o uso do celular, do computador e do video game.

Texto 3

Aluno: Vítor

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Nesta produção textual, o aluno apresenta um tema com informação geral no Trecho 1: “O adolescente não é rebelde”, fazendo saltos temáticos “*o adolescente gosta de usar celular/computador/telefone, de ficar na rua e a prática do bullying*” e tentando esboçar argumentos, sem se dar conta da contrariedade das ideias apresentadas:

Trecho 1: *Um adolescente não é rebelde, mas depende do jeito que ele vive, se ele viver no meio da rebeldia ele é rebelde se não viver ele não e mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado (Vítor).*

As ideias, portanto, não são desenvolvidas, não há ordenação e articulação de sequências textuais que assegurem a progressão temática. Como no Texto 1, o raciocínio é circular, tautológico, com ideias óbvias, constituindo-se numa infração à condição de progressão, apesar de conseguir produzir um texto cuja estrutura se aproxima do tipo argumentativo.

De fato, novas informações devem ser acrescentadas e retomadas anaforicamente. Para Koch (2010), a mudança de um dado deve se apresentar de forma clara para o interlocutor, sob pena de causar dificuldades de compreensão, visto que a tendência mais comum é interpretar os antecedentes de uma passagem como referentes ao dado dessa passagem. Assim, a repetição do substantivo *adolescente* e do pronome *ele* tornou o texto circular, pois os referentes foram mal empregados.

Posto isso, é perceptível que o aluno não conseguiu estabelecer relações entre partes de um texto. Em vez de substituições, ele usa repetições, o que não contribui para a continuidade do texto. Corroborando Bazermam (2011), um texto não coerente não atrai tais mecanismos de fazer-sentido e compromete a interação com ele.

A repetição das mesmas palavras ou expressões deve ser mantida dentro de certos limites; caso contrário, conforme lembra Costa Val (1999), reduz-se a informatividade do texto, coloca-se em risco a sua interpretabilidade, visto que os interlocutores tendem a rejeitar textos que lhes parecem óbvios e que pouco lhes acrescentam.

Como sabemos, o uso de mecanismos coesivos tem por função articular as ideias entre si, possibilitando a interpretação do texto e a construção da coerência pelos

interlocutores. Quanto mais coerente for, mais interpretável será. O próprio uso de formas remissivas que determinam a presença de relações pertinentes entre as unidades de um texto contribui para a progressão do texto.

O texto que não orienta, nem deixa claro o assunto pode levar o interlocutor a um processamento indevido que precisará ser refeito. Pressupõe-se, assim, que um texto argumentativo deve desenvolver um argumento a cada vez, previamente elaborado, o qual não deve ser repetido e parafraseado em todos os outros parágrafos.

Desse modo, ao comparar *amigo/revoltado*, o aluno poderia ter empregado outros termos de mesmo campo semântico, tais como *calmo/agressivo* que melhor exemplificassem o contraste por ele pretendido.

No Trecho 2, o aluno ainda condiciona a rebeldia do adolescente à falta de telefone, à liberdade, como se isso determinasse o comportamento dos jovens. Posteriormente, contradiz essa afirmação ao citar o caso de adolescentes que mesmo com todas essas mordomias ainda são rebeldes:

Trecho 2: Se ele não pode fazer nada disso ele se revolta mas tem adolescente que tem tudo isso e ainda e rebelde... mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que e revoltado (Vítor).

A contradição aplica-se, também, à exemplificação do *bullying* dada pelo aluno. Num primeiro momento, condiciona todos os adolescentes rebeldes ao *bullying* sofrido. Num segundo momento, afirma que há adolescentes que sofrem *bullying* e não são rebeldes.

Ao contrário de repetições e tautologias, novos argumentos devem ser apresentados e desenvolvidos a fim de levar à progressão de sentido do texto. O emprego de clichês e de tautologias revela a ausência de reflexão sobre o tema discutido, a não apresentação de explicação ou esclarecimentos sobre as afirmações feitas, não contribuindo para a progressão temática do texto, conforme comprovamos no Trecho 3:

Trecho 3: [...] mas tem adolescente que se vira rebelde com o bullim, que ele sofre mas quem não sofre bullim não é rebelde. Não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde (Vítor).

Há ainda a contradição quanto ao posicionamento tomado pelo aluno: o adolescente é ou não é rebelde? Não fica claro, visto que inicialmente o aluno afirma

que não, mas, posteriormente, cita casos em que o adolescente se mostra rebelde. Em seguida, conclui reafirmando que o adolescente não é rebelde.

Como lembram Charolles (1988) e Costa Val (1999), a não contradição é um fator que garante a coerência. Longe desse intuito, em vez de criar um título, o aluno copia o tema proposto, o que torna superficial a relação semântica com o conteúdo do texto.

Ademais, o título poderia conter uma ideia retomada explicitamente no texto, relacionada com fatos expostos. O texto, em círculos, acaba por frustrar o interlocutor que espera o acréscimo de novas informações para dar continuidade de sentido ao texto.

Ao finalizar o texto, o aluno apresenta, ainda, contradições ao defender seu posicionamento acerca do tema: ser adolescente não é ser rebelde, embora tenha, ao longo do texto, argumentado e exemplificado mais que o adolescente é rebelde do que defendido seu ponto de vista. Acredita-se que o aluno não tenha se dado conta de que focalizou mais a rebeldia do adolescente quando almejava desqualificá-la.

Soma-se a isso a baixa informatividade do texto, devido a frases feitas e afirmações sobre o óbvio, resultando num texto pragmaticamente pouco eficiente, por não prender o interesse do interlocutor. Koch e Elias (2012) lembram bem que um bom texto é aquele que pode ser facilmente interpretado e que coloca o mínimo de problemas para a sua leitura, sendo eficaz de acordo com a situação comunicativa.

Texto 3- Corpus I

Aluno: Vítor

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?



42 DATA
12/13

Ser adolescente é ser rebelde?

Um adolescente não é rebelde, mas depende do gesto que ele faz, se ele tiver um amigo da rebeldia ele é rebelde se ele não tem ele não é mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado.

Os adolescentes gostam de ~~telem~~ televisão, computadores, jogos na rua etc. se ele não pode fazer nada disso ele se revolta mas tem adolescente que tem tudo isso e ainda é rebelde com os pais, tios, parentes etc.

O adolescente que não é rebelde ele é um ótimo adolescente mas tem adolescente que se vive rebelde com o bullim, que ele sabe mas quem não sabe bullim não é rebelde, não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde.

Texto 4

Aluno: Eva

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Neste texto, já no Trecho 1, o aluno inicia sua argumentação criando um falso argumento na tentativa de sustentar um tema:

Trecho 1: O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele não é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulto)...O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta (Eva).

Nesse caso, a tautologia, resultante de tal criação, acaba por provocar dificuldades, por parte do interlocutor, na construção do sentido do texto, o que é reforçado pelo mau emprego dos parênteses, os quais não isolam nenhuma explicação de relevância à construção de sentido do texto.

Ao contrário, nessa afirmação, o aluno não consegue articular de forma clara e coerente o posicionamento assumido, visto que sustenta sua opinião de que o adolescente não pode ter atitude de adulto com uma afirmação repetida e desgastados lugares-comuns, conforme aponta Costa Val (1999).

Nesse sentido, Koch e Travaglia (2002) afirmam que, no texto incoerente, o interlocutor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, pelo não compartilhamento dos mesmos conhecimentos ativados ou pela inadequação entre esses conhecimentos.

Além disso, o aluno não aborda especificamente o tema proposto e preocupa-se mais em estabelecer a faixa etária do adolescente, comparando seu comportamento com o dos adultos:

Trecho 2: A maioria dos adolescentes querem ser adultos mais adulto quer ser adolescente (Eva).

Nesse fragmento, as incoerências estendem-se, visto que o aluno tenta relacionar fatos antagônicos, construindo uma ideia desconexa. O emprego do operador argumentativo *mais*, provavelmente em vez de *mas*, estabelece adversidade entre as ideias apresentadas. Oportuno reiterar que a troca de tais operadores argumentativos é

prática recorrente nas produções deste *corpus*, ainda que os alunos saibam, segundo a gramática internalizada, tratar-se de conjunção adversativa.

Ainda no texto em tela, identificamos certo exagero de informação constante e geral: a ausência de maturidade torna o adolescente rebelde. Como interlocutores, sentimos a falta de avanço da argumentação.

Segundo Koch (2013), como o texto é um todo de sentido, um tema precisa de remas, como partes solidárias, para tecer esse todo de sentido. No Trecho 3, o aluno enumera alguns fatos sem se preocupar em ordená-los ou mostrar os possíveis nexos entre eles:

Trecho 3: *Adolescentes querem ter telefone, computador, vídeo game, bicicleta, mas eles não tem idade para ter essas coisas por que ainda são adolescentes e não adultos maiores de idades adultos. ser adolescente não é ser rebelde uma forma de desabafa* (Eva).

À luz desse exemplo, observamos que o aluno constrói, uma vez mais, um falso argumento, pouco genuíno: adolescente não pode ter essas coisas porque ainda são adolescentes. Talvez se argumentasse que alguns adolescentes não apresentam maturidade ou responsabilidade para usufruir desses itens, ficaria mais bem construído. O mesmo se aplica ao pleonasma vicioso: *adultos maiores de idade*, o que reforça as redundâncias de suas ideias.

Terminando o texto, o aluno não consegue fazer com que, de uma ideia, surjam outras, numa cadeia sucessiva de soma de ideias às que já vinham sendo apresentadas. Novamente as tautologias, sobre as quais Marcuschi (2008) discorre, causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto.

Em vista disso, em mais um texto, constatamos a dificuldade do aluno em acrescentar ao conhecimento do interlocutor informações novas e inesperadas, de forma a levar o texto a progredir tematicamente.

Texto 4 - Corpus 1

Aluno: Eva

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

□□□

□□□□□□□□

Ser Adolescente e ser rebelde?

O adolescente não pode ter atitudes de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria das adolescentes querem ser adulta mais adulta quer ser adolescente. As pessoas falam que ser adolescente e ser rebelde não são o mesmo, tem hora que eles são aparecer como adulto, adolescente querem ter televisão, computadores, videogame, bicicleta, mas eles não tem idade para ter essas coisas porque ainda são adolescente e não adultos maiores de idade adulta. Ser adolescente e não ser rebelde é uma forma de se desenvolver.

Texto 5

Aluno: Caio

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Este texto, a exemplo de outros deste *corpus* I, foge ao tema proposto. Quando se esperava que o aluno argumentasse se o adolescente é ou não rebelde, ele tenta conceituar a adolescência:

Trecho 1: *___ Adolescencia para mim e um tempo que nos queremos ter total liberdade e quando a gente acha que já sabe de tudo (Caio).*

Observamos, nesse caso, que além de o aluno fugir do tema, ele mostra confusão e desconhecimento acerca da estrutura narrativa e argumentativa, ao utilizar-se de travessões – recurso típico de pontuação para introduzir fala de personagens em narrativas –, com o objetivo de iniciar parágrafos de um texto argumentativo. Há de se evidenciar que essa prática foi recorrente em outros textos que compõem este *corpus*.

Como estratégia de argumentação de provas concretas, segundo Charaudeau (2009), o aluno faz uma exemplificação, no Trecho 2, de como lida com proibições e imposições de sua família:

Trecho 2: *___ Meu pai me proibi de ter celular, meche no facebook...se voce leva um “não” de alguém você começa a fazer loucura, beber, namorar, fazer o que quizer (Caio).*

Com o intuito de enriquecer sua argumentação, o aluno generaliza, no Trecho 3, que todo adolescente não aceita imposições, assumindo atitudes rebeldes, agressivas. Contudo, contradiz-se ao afirmar que ele mesmo não toma tais atitudes quando seus pais impõem limites, como vemos a seguir:

Trecho 3: *___ A minha postura de tudo isso é a mesma eu tenho que aceitar afinal. Eles são mais velho e mais maduros do que eu. Ser adolescente e uma fase de aborrecência (Caio).*

Como podemos observar, essa exemplificação assume uma porção maior no texto do que a argumentação propriamente dita do aluno com relação ao tema proposto.

Acrescentamos a isso o fato de ele fechar o texto com um argumento de consenso, nos termos de Charaudeau (2009), ao utilizar uma proposição evidente por si mesma, usada em comum por adolescentes em linguagem coloquial (*aborrecência*).

Talvez o aluno tenha se valido dessa gíria para designar que adolescente pode ter divergências com a família por discordar das regras de convivência por eles estabelecidas. Tal argumento traria mais clareza à compreensão do texto por parte do interlocutor.

Em linhas gerais, esse texto limita-se a repetir informações que não atendem à expectativa do interlocutor, não alcançando sua atenção, ainda que mobilize uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual –, com vistas à produção de sentido, conforme destaca Koch (2011). Soma-se a isso a frágil competência linguística do aluno em articular as unidades de sentido do texto como um todo, de forma a se construir num todo informativo e atraente.

Texto 5- Corpus 1

Aluno: Caio

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Produção de texto
Saber ser adolescente.

Adolescência para mim é um tempo que nos queremos ter total liberdade, é quando a gente vê que já sabe de tudo.

Meu pai me proibiu de ter celular, muito no final de semana e até numerar as vezes eu fico chateada de não ter tudo isso, adolescentes de hoje se tudo isso em um "não" de alguém não podem fazer leitura, ler, namorar e fazer o que quiser. A maioria postura de tudo isso é a mesma eu tenho que aceitar alguma, eles são mais velhos e mais maduros do que eu.

Ser adolescente é uma fase de liberdade.

Texto 6

Aluno: Marcos

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Este texto constitui um exemplo característico de infração a cada condição de coerência e coesão que levam à progressão temática e, conseqüentemente, à textualidade. Não há título, não é possível identificar, para o interlocutor que não conheça a proposta de trabalho, sobre qual tema o aluno tenta argumentar, bem como qual proposição assume. Com muito empenho, já que não está de forma explícita, conseguimos perceber que o aluno queria argumentar acerca dos pontos negativos do uso exagerado de eletrônicos.

Apesar de os aspectos gramaticais não serem foco deste trabalho, neste texto, precisamos considerá-los, uma vez que a leitura torna-se difícil por falhas ortográficas, pontuação indevida, conforme comprovamos no Trecho 1:

Trecho 1: No celular agente joga e no computado tem jogos que ensina o mal e umas crianças vão para a internete e ver coizas que não pode ver e acaba aprendendo e quandando que esta jogando com a cara de santo a jogana escola fala para os colegas (Marcos).

Como interlocutores, torna-se complicado perceber a coerência dessa produção textual. Recobrir lacunas, fazer deduções, acionar conhecimentos linguísticos e de mundo na tentativa de captar o sentido pretendido pelo produtor é tarefa árdua e pouco motivadora, o que pode nos levar a considerar tal texto pouco eficiente para uma situação de comunicação.

Em função disso, parece-nos que o processo de elaboração do texto utilizou-se, conforme aponta Costa Val (1999), da associação livre, em que as ideias são colocadas no papel sem a preocupação de estabelecer qualquer relação de sentido, que se distancia da noção de textualidade proposta por Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999).

Quanto à estrutura do discurso argumentativo, observamos que o aluno a desconhece, pois aparenta estabelecer uma proposição e um posicionamento, os quais se mostram confusos, ainda que tenha tentado utilizar um operador argumentativo – *poriso* (por isso) – para retomar as ideias apresentadas ao longo do texto.

Ao terminar o texto, o aluno tenta alertar seu interlocutor de que, considerando os riscos dos eletrônicos – pedofilia, incitação à violência – a família precisa controlar o uso deles por parte de seus filhos.

Nesse ponto, parece haver a fragilidade na reflexão sobre o tema proposto, o não esclarecimento das afirmações feitas, o que impede um interlocutor qualquer de progredir nas informações, que se mostram superficiais e pouco significativas. Como o texto produzido foi voltado para todo e qualquer público-alvo, um interlocutor menos preparado não teria a habilidade de reconstruir o raciocínio lacunar do aluno.

Texto 6 - Corpus 1

Aluno: Marcos

Tema: Fascínio dos eletrônicos

No celular agente joga e no computador tem jogos que ensina o mal e umas crianças vão para a internet e ver coisas que não pode ver e ~~se~~ acaba aprendendo e quando a mãe joga fala que está jogando com a cara de santo a fígura esdo fala para os colegas porque as mães tem que para de deixa menos mexerem em computadores, e nem celulares na casa.

Texto 7

Aluno: Paula

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Esta produção textual, como outras que constituem este *corpus* I, exemplifica tipicamente o problema da falta de progressão temática no texto, o que faz com que o texto faça pouco sentido. O interlocutor enfrentará dificuldades de atribuir uma continuidade de sentido possível para o texto.

Esse texto comporta uma única ideia, expressa no título – na verdade, o tema proposto –, repetida e parafraseada em todos os parágrafos. Muito embora tenha oportunizado o aluno de criar um título, dando o tema em forma de pergunta, no sentido de instigá-lo a se posicionar, ele não se pronunciou. Vejamos como no trecho 1, ele não diferencia tema de título:

Trecho 1: O título ser adolescente e ser rebelde não quer dizer que você é diferente de pessoa nenhuma quer dizer que você é uma pessoa que tem repostas na ponta da língua e uma pessoa que não tem tudo em comum mas ser rebelde é muito maneiro mas vou te dizer não seja como nos rebeldes siga em frente sem olhar para trás porque se voce anda pra frente olhando pra trás não consegue nada (Paula).

A exemplo do Texto 6, a ausência de pontuação e de paragrafação faz com que o texto apresente frases desarticuladas. Como afirma Marcuschi (2008), as relações de sentido não progridem e não se desenvolvem. O aluno enumera fatos que podem ser relacionados ao tema, mas sem se preocupar em ordená-los ou mostrar possíveis nexos entre eles.

Como interlocutores, não conseguimos captar o vínculo entre as partes do texto. Ao afirmar que ser adolescente é muito *maneiro*, esperamos que o aluno explique, esclareça de forma positiva o termo empregado, o que não acontece.

Para surpresa do interlocutor, ele se considera rebelde (*não seja como nos rebeldes*). Somente a partir daí, fica claro que o aluno defende que a rebeldia do adolescente é uma forma de ele se impor, se fazer ouvir, resistir às proibições arbitrárias.

Na sequência, no Trecho 2, o aluno dá conselhos ao interlocutor para sempre seguir em frente de cabeça erguida, mudando o rumo da argumentação, sem orientar o interlocutor por meio de uma mudança de parágrafo ou elo coesivo, por exemplo. Em conformidade com Charolles (1988) e Costa Val (1999), a continuidade é garantida pela retomada de elementos e ideias no decorrer do texto, e a articulação refere-se à maneira como os fatos e conceitos se relacionam uns com os outros, estabelecendo, assim, tipos específicos de relações entre elas.

Com isso, o aluno apresentou dificuldades para articular de forma positiva a voz do adolescente com os conselhos dados. A quebra de articulação ainda se manifesta na organização dos parágrafos por não respeitar o assunto abordado.

Nessa mesma linha de pensamento, no fechamento do texto, o aluno formula argumentos, valendo-se da religião – lançando mão de um recurso de intertextualidade com o discurso bíblico –, e recorrendo a um argumento de autoridade, tal qual pontua Charaudeau (2009); mas, não consegue construir sentidos possíveis ao texto. O uso de dois pontos deixa o raciocínio suspenso para o interlocutor.

Trecho 2: Então passe a ser uma pessoa digna, inteligente, educada, religiosa e passa de segui o caminho de deus o caminho da verdade, o caminho certo que voce precisa para conseguir tudo que você quer: (Paula).

Passando em revista Koch (2011, p. 17), para quem o texto é lugar em que os interlocutores como “sujeitos ativos – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”, percebemos que, nesse caso, o produtor não deixa pistas claras ao seu interlocutor para que capte suas intenções e propósito comunicativo.

Texto 7 - Corpus I

Aluno: Paula

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Ser adolescente e ser rebelde

I titubeio ser adolescente e ser rebelde não
 quer dizer que recei e diferente de pessoas
 diferentes que recei que recei e uma pessoa
 que tem opiniões ou pensa de maneiras
 um pouco que não tem nada em comum
 mas ser rebelde e muito diferente mas
 não se diz não se sabe mas rebelde
 seja em frente sem olhar para trás
 porque se recei anda para frente e para
 trás não consegue nada que precisa então para
 a ser um pouco diferente, inteligente, soluciona,
 diligente e passa a seguir o caminho de
 Deus e caminho da verdade, e caminho
 certo que recei precisa para conseguir
 tudo que recei quer?

Texto 8

Aluno: Vando

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Neste texto, o aluno, já no Trecho 1, não faz uma introdução acerca da tese por ele defendida, do posicionamento assumido, bem como não formula argumentos para embasar o seu ponto de vista sobre o tema proposto. Contudo, já parte para exemplificar imposições e proibições que vive em casa com sua família.

Trecho 1: É difício lidar com essas situações principalmente comigo minha mãe não é de ficar me prendendo muito em casa, mas também, não é de deixar eu ficar saindo muito (Vando).

Provavelmente, o uso da forma remissiva *essas situações* refira-se às informações contidas nos textos de apoio discutidos. Todavia, essa referência não é feita de forma explícita no texto do aluno, podendo ficar o interlocutor meio confuso.

Semelhante ao Texto 5, a exemplificação ganha mais espaço na produção textual do que a argumentação propriamente dita. Tal prática recorrente nas produções deste *corpus*, o que nos leva a refletir da necessidade de um trabalho com atividades que desenvolvam as habilidades dos alunos em empregar a exemplificação como estratégia de argumentação, como vemos no Trecho 2:

Trecho 2: Minha mãe não gosta que eu sai a noite, mas mesmo assim não me proíbe. Quando e vou usar meu vídeo-game ela já fica falando só uma horinha. Por isso eu que escolher um dia específico para jogar e ela não enche mais o saco (Vando).

Retomando Charaudeau (2009), validamos, por meio desse trecho, que os argumentos de provas concretas apoiam-se em exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz, ainda que esses exemplos não constituam a argumentação por si mesmos.

Talvez se o aluno tivesse feito uma introdução no seu texto, situando o interlocutor quanto à tese e ao posicionamento assumido, a exemplificação poderia dar mais consistência à argumentação. Avaliar essa produção como um texto argumentativo tornou-se difícil.

Vale assinalar que esse aluno, diferentemente da maioria, dividiu o texto em parágrafos, bem como articulou bem os períodos por meio do uso de operadores argumentativos – *mas*, com valor de adversidade, *se*, com valor condicional, e *por isso*, com valor conclusivo.

Assim, prova que soube ativar seus conhecimentos inerentes à gramática internalizada de que dispõe para o uso da língua, visto que tal conteúdo gramatical ainda não foi trabalhado pela escola no ano de escolaridade em que se encontra.

Texto 8 - Corpus I

Aluno: Vando

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

02/10/13

Ser adolescente é
ser rebelde

É difícil lidar com várias situações principalmente comigo. Minha mãe não é de ficar me prendendo muito em casa, mas também não é de deixar eu ficar saindo muito. Quando eu vou para escola, se eu atrasar um pouco e já fica preocupado, por isso tento não me atrasar.

Minha mãe não gosta que eu saia a noite, mas mesmo assim não me proibe. Quando eu vou usar meu video-game ela já fica falando, só um horinha. Por isso eu que eu escolher um dia específico para jogar e ela não enche mais o saco.

Texto 9

Aluno: Lucas

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Em mais um exemplo de texto deste *corpus I*, o interlocutor fica limitado a interagir com o texto na construção de sentido. Assim como no Texto 6, esse texto mostra pouco teor informativo.

As informações são citadas sem preocupação em articulá-las de forma a levar o texto a progredir. Na tentativa de desenvolver seus argumentos, o aluno constrói tautologias e impropriedades:

Trecho 1: Os adolecetes acho que possa ter celular o outro aparelho eletrônico eu avalio que como o celular os adolecetes joga e mexem no Google. Mais tem uns que nem sabe mexe direito mexe ne coisas errada mais eu achei o texto bem interessante valo que os adolecetes e aparelhos eletrônicos por isso que eu acho interessante (Lucas).

Podemos observar que o aluno tenta se posicionar a favor do uso consciente do celular, com ressalvas quanto ao mau uso, usando o operador argumentativo *mas* (apesar de escrito *mais*), a fim de destacar tal adversidade.

Observamos o empenho do aluno em articular as informações dos textos de apoio com o seu posicionamento. Porém, não consegue: “[...] *eu achei o texto bem interessante valo que os adolecetes e aparelhos eletrônicos por isso que eu acho interessante*”, prosseguindo:

Trecho 2: Eu acho que os de quadose podem mexer no celular dexter que vaser eu concordo com isso [...] (Lucas).

Desse trecho em diante, a leitura fica comprometida. Tal aspecto poderia ser solucionado ou minimizado com a reescrita do texto, a qual a maioria dos alunos produtores de textos deste *corpus I* mostrou resistência em fazê-la. Acreditamos que a revisão durante a escrita dos textos já contribuiria para a qualidade final da produção.

Koch e Elias (2012), corroborando Costa Val (1999), reiteram que, em nossa prática de produção escrita, é comum pararmos para avaliar se o que escrevemos faz

sentido ou não. Fazemos isso muitas vezes inconscientemente a fim de apontar alternativas para a solução de problemas de sentido.

Nesse trecho, observamos a tentativa do aluno em esboçar argumentos para defender o posicionamento assumido: *eu acho, concordo*. Entretanto, as informações dadas ao longo do texto mostram-se um pouco confusas, restringindo a compreensão do interlocutor para tecer os sentidos e os referentes do texto.

Mais uma vez, vem à tona a dúvida se o aluno possui pouca habilidade linguística para produzir um texto argumentativo ou se não se empenhou para produzir um texto de acordo com as exigências da proposta textual.

Texto 9 - Corpus I

Aluno: Lucas

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Os adolecentes acho que possa ter celular e outro aparelho eletrônico eu acho que como o celular os adolecentes jogam e mexem no Google. Mas tem uns que nem sabe mexer direito mexe na câmera e mexe mais eu acho o texto nem interpreta nada que os adolecentes e aparelhos eletrônicos por isso que eu acho interessante por que os adolecentes devem usar celular a partir de 14 anos de idade eu acho que os de quatorze também mexem no celular deixar que saibam e coadjuvem com isso tem que saber o direito os adolecentes mexer no celular eles podem mexer de tudo mas não tem que mexer no celular quando o celular tocar seria da parte e acidental

Film

Texto 10**Aluno: Ana****Tema: Ser adolescente é ser rebelde?**

No primeiro parágrafo do texto, no Trecho 1, o aluno copiou o texto 1, dado como apoio para a produção textual, ainda que tenha sido orientado a não fazê-lo. Como no Texto 5, usou o travessão para iniciar o parágrafo de um texto argumentativo.

Esperava-se que o aluno construísse um texto argumentativo defendendo um ponto de vista, apresentando argumentos para sustentá-lo. Contudo, ele faz uso de um discurso pré-fabricado, marcado pela utilização de fórmulas pouco originais.

Isso nos leva a crer que a autoria do texto deve ser atribuída a um produtor com dificuldades de organizar as ideias próprias e de saber defendê-las com argumentação consistente, apesar de o comando proposto alertar para não usar frases feitas, pouco genuínas. Somado a isso, como em outros textos deste *corpus I*, o aluno recorreu à exemplificação para sustentar seus argumentos:

Trecho 1: *___Ser um adolescente tem suas vantagens mais tem varias proibições dentro de casa e fora da casa como dormi na hora certa ou acorda na hora certa. Fica no computador até a hora certa (Ana).*

Neste texto, assim como em outros já vistos, observamos que a contextualização da orientação argumentativa não acontece de forma satisfatória. Há uma contradição ao dizer que a rebeldia é inata ao adolescente, mas que ele deve respeitar regras de convívio social, conforme descrito a seguir:

Trecho 2: *___E não fica na rua até tarde em todos adolescentes tem sua rebeldia dentro dele e tem adolescente que não respeita as regras dadas pelos seus pais ou responsáveis, mais todos os adolescentes tem que ter regras (Ana).*

Dessa forma, o texto do aluno não pode ser considerado um texto coerente com a proposta textual, visto que possui dois parágrafos: no primeiro, copiou um texto de apoio e, no segundo, exemplificou as imposições a que o adolescente, via de regra, é submetido.

Quanto à recorrência de cópia do texto de apoio, ressaltamos que o produtor do texto poderia lançar mão de estratégias que sustentariam a argumentação dele: a

paráfrase e a intertextualidade, como bem pontuou Bakhtin (2006): o sujeito constrói o texto com nuances de intertextualidade e com um modo particular de reflexão sobre o mundo e a realidade social.

Com isso, no processo de escrita, tomamos por base outros discursos e textos, envolvendo um diálogo com outras vozes, o mundo e experiências pessoais. Entretanto, conforme lembra Koch (2013), o uso da intertextualidade e da apropriação da voz do outro deve ser claramente marcado pelo produtor em seu texto a fim de evitar práticas como o plágio.

Texto 10 - Corpus 1

Aluno: Ana

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

02.10.13

Produção do Texto.

Volou 2 pontos (em folha separada)

— Ser adolescente é ser rebelde.

O adolescente ainda não pode ter

liberdade de uma vida adulta, mas

Também temos os privilégios de

ser criança. Em qual, na adolescência

o jovem somente que tudo o proibido

pode ele namorar com quem quiser, pedir

dinheiro fora da mesada, usar celular

e computador. É vigiado e controlado preciso

deu satisfação para onde vai e quando volta

— Ser um adolescente tem suas vantagens

mais tem varias proibições dentro

de casa e fora de casa, como dormir

no hora certa ou acordar no hora certa.

Fica no computador até o hora certa.

— É não fica no rua até tarde

em todos adolescente tem sua rebeldia

dentro dele e tem adolescente que

não respeita os regras dadas pelos

seus pais ou responsáveis, mais todos

os adolescentes tem que ter regras

3.2 Discussão das análises do corpus I

Em síntese, à luz dos 10 textos do *corpus I* analisados, evidenciamos que os alunos apresentam dificuldade para empregar bem os mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, não conseguindo estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto.

Os alunos parecem não conseguir desenvolver os temas propostos, demonstrando dificuldades com relação ao entendimento e à organização lógica e coerente em torno da ideia central, bem como à expressão das ideias com clareza e concisão, sem pormenores excessivos, redundâncias, palavras ou expressões desnecessárias.

Ainda que os alunos, com algumas exceções, tenham concordado com as ideias dos textos de apoio, a argumentação foi pouco enriquecedora, resultante da utilização de ideias genuínas ou de cópias na íntegra.

Percebemos a pouca articulação de alguns alunos ao demonstrarem dificuldades para estabelecer relações lógico-semânticas e/ou discursivas/argumentativas, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes, entre outros, para marcar a coesão e a coerência no processamento do texto. Na verdade, não são eles que fazem com que o texto progrida, o que não significa desmerecer a importância deles para a construção de sentido do texto.

Outrossim, identificamos a não divisão adequada das ideias em parágrafos e períodos, assim como a inadequação da modalidade de língua escolhida ao tratamento escolhido para os temas.

Parece-nos que processo de elaboração, como aponta Costa Val (1999), é o da associação livre, na qual as ideias são colocadas no papel sem a preocupação de se estabelecer qualquer correlação entre elas. Cabe pontuar que a organização do artigo de opinião, diferentemente de outros gêneros textuais, não admite quebra de expectativas para que o interlocutor complete com seus conhecimentos de mundo.

Vale assinalar também que, diante da constatação de níveis de dificuldades mais profundas no tocante à argumentação, não era de se esperar que esses alunos dominassem o uso dos mecanismos coesivos que funcionam como operadores argumentativos, por não ser um conteúdo linguístico de 6º ano, tendo por função facilitar a interpretação de texto e a construção da coerência pelos interlocutores.

Contudo, era de se esperar que conhecessem as convenções de uso desses operadores argumentativos, de acordo com a gramática internalizada de cada um,

dispensando a nomenclatura e priorizando o uso. Comprovando isso, os textos, em sua maioria, parecem destituídos de sequencialidade, pouco contribuindo para a progressão do texto.

Como resultado disso, surgiu um texto fragmentado, cuja relação de sentido não progrediu, evidenciando que, nem a distinção tema/título, os alunos não dominam, pois em 10 textos analisados, dois não apresentaram título, cinco mantiveram o tema como título e três tentaram esboçar um título.

Além disso, os textos trazem problemas quanto à informatividade, com respeito à suficiência de dados e à imprevisibilidade, por apresentarem ideias óbvias, fatos muito previsíveis, talvez por falta de conhecimento de mundo dos alunos. A argumentatividade é comprometida pelas falhas nas noções de intencionalidade e aceitabilidade na escrita dos alunos.

Levando em consideração as máximas *griceianas* de quantidade, qualidade, relevância e modo de que falamos – quando da exigência de o aluno organizar as ideias com palavras objetivas e frases bem estruturadas, para tornar o texto claro e livre de redundâncias –, observamos que, muitas das vezes, não foram respeitadas. A falta de ideias sobre o tema global a ser desenvolvido pode ser uma das causas de violação dessas máximas, resultando em textos que não progridem.

Os textos analisados exemplificam o problema da falta de progressão temática, por comportarem uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, tornando o texto repetitivo e desgastado. Não conseguem, pois, consoante a articulação tema/rema proposta por Koch (2013), apresentar uma tese e a partir dela avançar na informação. Trata-se de conceitos complexos, evidentemente não dominados pelos alunos produtores do *corpus I* analisado. Afinal, são alunos de 6º ano, os quais ainda não conheceram nem desenvolveram a habilidade de construção de textos argumentativos, segundo esse esquema.

Dando prosseguimento à análise, nessa perspectiva, a frequência de ideias pouco originais e de clichês talvez aconteça por que quem reproduz ideias alheias e muito difundidas não vê a necessidade de explicá-las ou discuti-las. Transparece, dessa maneira, uma provável superficialidade da reflexão dos alunos, que não conseguem, a partir dos textos de apoio e das discussões feitas, apropriarem-se da voz do outro, por meio de paráfrases e/ou relações intertextuais, para elaborarem argumentos próprios que articulem e organizem o posicionamento assumido.

Semelhante fato faz com que recorram, ainda, apenas a exemplificações para se apoiarem, transformando, muitas vezes, o texto mais narrativo do que argumentativo. Comprovemos num trecho retirado do *corpus* I, a partir do qual fica óbvio que o aluno poderia ter se valido da exemplificação como estratégia de argumentação após ter introduzido a tese defendida:

Minha mãe não gosta que eu saia a noite, mas mesmo assim não me proíbe. Quando eu vou usar meu vídeo-game ela já fica falando só uma horinha. Por isso eu que escolher um dia específico para jogar e ela não enche mais o saco.

Dessa forma, a construção de sentido desse texto exige um esforço maior do interlocutor. Por conta da frequente repetição de conteúdos informativos, o que caracteriza a circularidade, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância, fator que comprometeu em maior grau a textualidade dos textos do *corpus* I. A argumentação sem a ferramenta chave – argumentos – torna a escrita dolorosa e difícil para o produtor e desmotivadora para os interlocutores.

Em meio a isso, talvez pela pouca habilidade no uso da língua, os argumentos não se desenvolvem, são apresentados em forma de tautologia, ou seja, a mesma ideia é reescrita com palavras diferentes ao longo de todo o texto. O aluno não consegue convencer o interlocutor, produzir argumentos plausíveis, coerentes, comprometendo o sentido do texto. Vejamos em outro trecho retirado do *corpus* I:

O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele não é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulto)... O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta. Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigos. O computador, o celular é perigoso. O videogame é o mais perigoso [...]

Por conseguinte, para haver a progressão temática do texto argumentativo, é necessário haver uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global a fim de providenciar a continuidade de seu sentido e a ligação dos próprios tópicos discursivos. É fundamental que o aluno compreenda o processo de argumentação que contribui para a progressão temática.

Na verdade, é preciso que o texto apresente novos argumentos, novas informações a respeito dos elementos retomados. São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir. Segundo destacam Koch e Elias (2011; 2012), a progressão temática é obtida

a partir da adesão de novos acréscimos, de novas informações, advindas de conhecimentos extralinguísticos e dos elementos linguísticos responsáveis pela continuidade, um dos principais requisitos de coerência.

Diante do exposto, na sequência, apresentamos o cronograma de aplicação das atividades de intervenção aplicadas com o intuito de minimizar alguns problemas de progressão temática que se manifestam nos textos argumentativos escritos dos alunos. Esses problemas foram articulados com os ensinamentos do aparato teórico em questão a fim de elaborar estratégias eficientes para conduzir os alunos ao uso de mecanismos linguístico-discursivos na construção de sentido de seus textos. Na sequência, apontamos como tal articulação foi processada.

3.3 Atividades de intervenção

3.3.1 Aplicação

Para fins da aplicação das atividades de intervenção desta pesquisa, procedemos ao seguinte cronograma no segundo semestre de 2014.

Tabela 1 - Cronograma de Aplicação das Atividades de Intervenção

Etapas de atividades	22/10	23/10	24/10	27 a 29/10	30/10	5 a 7/11	7 a 10/11	11 a 17/11
Discussão das propostas de produção de texto	X	X						
Aplicação da atividade de intervenção I – Redundâncias		X	X					
Aplicação da atividade de intervenção II - Paráfrases				X				
Aplicação da atividade de intervenção III - Esboço do texto argumentativo					X			
Produção inicial						X		
Produção final							X	
Reescrita/refazimento								X

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, cada uma dessas etapas constituintes do cronograma será detalhada para melhor compreensão deste processo de intervenção.

Em um primeiro momento, a discussão das duas propostas de textos, sobre as quais já falamos, compreendeu o debate em torno das temáticas apresentadas a serem escolhidas: Ser adolescente é ser rebelde e Fascínio dos eletrônicos. Há de se ressaltar que esclarecemos aos alunos que a qualidade do texto argumentativo independe do posicionamento assumido, mas da fundamentação deste por meio de argumentos coerentes e convincentes.

Nessa etapa, os alunos participaram, exemplificaram com situações vividas ou conhecidas e ficaram cientes de que se tratava da produção de um texto argumentativo, cujo tipo textual já havia sido estudado em aulas anteriores. Passamos, posteriormente, à aplicação da **Atividade de Intervenção I (Redundâncias)**, na qual os alunos, em sua maioria, desconheciam o termo. Mesmo com exemplificações dadas, não conseguiram reescrever trechos dos textos que apresentavam a problemática em questão.

Diante disso, passamos à identificação de redundâncias e repetições em expressões cotidianas (pleonasmos viciosos): ganhar de graça, subir para cima, alegria feliz, entrar para dentro, chaveiro para chaves, descer a descida, ver com meus próprios olhos, ouvir com meus próprios ouvidos, entre outros. Ainda assim, para certos alunos, foi necessária uma orientação individualizada.

Em função do tempo, retornamos à atividade de intervenção na aula seguinte. Oportuno pontuar que, muito embora parecesse óbvia a existência das reiteradas tautologias, alguns alunos não as identificaram e alteraram, desnecessariamente, outros termos ou trechos dos excertos apresentados. Outros ainda precisaram de orientação individual para realizar a atividade.

Importante frisar que, no decorrer da aplicação da **Atividade de Intervenção II (Paráfrases)**, verificamos que alunos com hábito de leitura e escrita melhor desenvolveram a habilidade de reelaborar a voz do outro com suas palavras. Grande parte dos alunos deu-se conta de que reescrever, reelaborar um texto de outrem é uma forma de enriquecer e fundamentar a argumentação.

Dando sequência à aplicação, de igual modo à orientação da aplicação do *corpus* I, houve o cuidado de instruir os alunos a não copiar trechos dos textos de apoio na íntegra. Foi notória a dificuldade deles em filtrar a ideia central do excerto para reelaboração. Contudo, alguns suprimiram partes importantes consideradas indispensáveis.

É de se pontuar que, em sua maioria, os alunos não copiaram trechos na íntegra dos textos de apoio. Nessa situação, a atividade de intervenção de paráfrases foi de

fundamental relevância para que os alunos aprendessem a incorporar ideias do outro sem serem repetidas, e sim esclarecendo-as com a utilização de palavras próprias, de modo a criar argumentos genuínos.

Em virtude disso, os alunos compreenderam que a leitura enriquece o processo de escrita. Por conseguinte, o produtor que lê muito, escreve com mais facilidade por ter mais conhecimentos a serem partilhados com o interlocutor. Na ausência de tais conhecimentos é recorrente a cópia na íntegra de textos oferecidos como apoio para enriquecer a discussão do tema e futura produção textual.

Não obstante, poucos alunos ainda insistiram em copiar trechos na íntegra dos textos de apoio, desconsiderando a orientação explícita de que não o fizessem. Diante do exposto, receberam instrução para que procedessem à paráfrase dos referidos trechos para usá-los como estratégia, recurso de argumentação.

Vale pontuar que esse foi o primeiro contato dos alunos com atividades dessa natureza. “Como é sabido, um exercício contínuo da (re)escrita poderia levá-los a uma escrita mais competente, mais bem elaborada, preparando-os “para ‘ler o mundo’”, a princípio o seu mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis” (KOCH, 2004, p. 159).

Mais adiante, na aplicação da **Atividade de Intervenção III (Esboço do texto argumentativo)**, evidenciamos que houve a facilidade em fazer esboço por se tratar apenas de tópicos curtos e objetivos. Entretanto, organizar e filtrar o raciocínio foi custoso e difícil. Semelhante ao ocorrido no *corpus I*, foi recorrente a dificuldade inicial em distinguir tema/título. Após esclarecimento e exemplificações, conseguiram construir títulos, a partir dos temas apresentados para a produção dos textos.

Nessa direção, foi esclarecido aos alunos que a escrita exige planejamento como qualquer outra tarefa que executamos no nosso dia a dia. Para que o resultado do texto não fosse comprometido, elaborar e seguir o esboço proposto seria uma técnica aliada nessa empreitada. Na sequência, houve o esclarecimento das partes constituintes do referido esboço: o posicionamento diz respeito à opinião defendida, assumida, tomada; já os argumentos 1 e 2 seriam as razões, explicações que evidenciarium, sustentariam o posicionamento defendido. A par disso, passaram à construção do referido esboço.

Por força desse esclarecimento, tal esquematização prévia facilitou o desenvolvimento do raciocínio, possibilitou clareza e objetividade ao visualizar a estrutura do texto argumentativo de acordo com o posicionamento assumido. Isso

porque, o planejamento dos argumentos, pré-estabelecimento em forma de parágrafos reunidos pôde constituir o texto.

Por fim, aplicadas as três atividades de intervenção sugeridas, passamos à primeira produção do artigo de opinião. Diferentemente da produção diagnóstica, constituinte do *corpus I*, a qual não foi refeita, esta seria a primeira tentativa de o aluno produzir um texto pertencente ao gênero em pauta. Para tanto, deveria estar de acordo com os pressupostos das atividades de intervenção aplicadas, estando cientes que tal produção seria reelaborada, se preciso fosse. Assim, poder-se-ia constituir uma espécie de rascunho, o qual poderia precisar ser lapidado para configurar-se como a produção final.

Ao longo de orientações e sugestões, os alunos foram passando da produção inicial à produção final, havendo a expectativa de que tivessem incorporado as aprendizagens das atividades de intervenção. Com o intuito de averiguar se contribuíram para uma escrita mais competente, que não apresentasse os problemas no que tange à falta da progressão temática (coerência/coesão) detectados nas produções do *corpus I*.

Nessa nova situação, a maioria dos alunos reescreveu o texto com orientações individuais e correções da professora, cuja reescrita se processou no outro dia ou em dias subsequentes, por meio da tática de “deixar o texto dormir”. A leitura de outro leitor, a não ser a do aluno produtor, em muito contribuiu para essa revisão. Desse modo, observamos que todos esses procedimentos de reescrita/refazimento foram de grande valia para a qualidade final dos textos produzidos.

3.3.2 Resultados

Apresentando os resultados desta pesquisa em números, apenas por motivo de melhor visualização, uma vez que esta pesquisa não é de cunho quantitativo. Do universo de 51 alunos dos 6º anos 1 e 2, 37 realizaram a Atividade de Intervenção I (Redundâncias), 42, a Atividade de Intervenção II (Paráfrases), e 35, a Atividade de Intervenção III (Esboço).

Como resultado, obtivemos 46 produções de texto, das quais 35 foram escritas após a realização de todas as três atividades de intervenção anteriormente mencionadas.

11 dessas produções foram descartadas por não se enquadrarem nos critérios de seleção do *corpus* II descritos na metodologia.

Há de se ressaltar que, das 46 produções, nenhum aluno atendeu à produção de textos sem realizar quaisquer das três atividades de intervenção, ainda que de forma parcial. Alguns fizeram essas atividades tão somente por questão de avaliação.

Na sequência, acompanhamos em um quadro esses resultados.

Tabela 2 - Resultado dos textos selecionados para o *corpus* II

Quantidade de alunos	Total de atividades de intervenção realizadas	Grau de textualidade quanto à progressão temática		
		Satisfatório	Intermediário	Insatisfatório
35	3	18	8	9
7	2	0	2	5
4	1	0	1	3

Fonte: Elaboração própria.

Os dados expostos na Tab. 2 demonstraram que, conforme almejado, houve melhora significativa na qualidade dos textos argumentativos escritos a partir das atividades de intervenção, pois, de 35 textos, 26 atenderam à proposta de produção de um artigo de opinião.

Asseveramos, dessa maneira, que o melhor desempenho deveu-se ao fato de que os alunos tiveram maior contato, intimidade com tema e estratégias de argumentação, no decorrer das atividades de intervenção, as quais tiveram duração de quatro semanas ininterruptas. Nesse período, o conteúdo programático, projetos interdisciplinares não foram priorizados.¹⁴

Em contrapartida, os alunos que realizaram apenas uma ou duas das atividades de intervenção sugeridas produziram textos, cujo padrão de textualidade, no que concerne à progressão temática, foi menos satisfatório do que daqueles que realizaram todas as três atividades de intervenção.

¹⁴ Cumpre salientar ainda que, durante a aplicação da atividade de intervenção, alguns eventos realizados na escola, a exemplo de gincana, palestra, avisos da supervisora, episódios de indisciplina, infrequência dos alunos nas aulas, contribuíram para a quebra na sequência das atividades, o que pode ter interferido nos resultados esperados.

De modo complementar, após análise dessas produções, ao sistematizar os dados, podemos constatar a incidência da quebra na sequência de atividades na qualidade da produção textual. A mesma constatação aplica-se à reescrita e ao refazimento dos textos produzidos, visto que os alunos que procederam às referidas práticas demonstraram consolidar maior competência no processo de escrita.

Nesse caso, talvez os alunos que não produziram o texto sentiram-se desmotivados pela ruptura na sequência de atividade de intervenção ou, por não apresentarem a consolidação de certos conteúdos, não conseguiram produzir textos, uma atividade cognitiva que exige o domínio e habilidades no uso da língua.

Em linhas gerais, grande parte dos alunos atendeu à estrutura do texto argumentativo. Poucos, ainda que com a aplicação das atividades de intervenção e com a orientação individualizada não conseguiram atender à proposta de produção textual e/ou se recusaram a fazê-la.

Ressaltamos que poucos alunos fundamentaram os textos produzidos apenas em exemplificações. A maioria utilizou-as como estratégia de argumentação que, em um plano secundário, não impediram que o texto assumisse a estrutura do tipo argumentativo. Outros ainda souberam utilizá-las para enriquecer a argumentação de modo estratégico, não tornando a produção textual em um texto narrativo. Também deixaram de usar travessões, diferentemente do *corpus I*, para iniciar parágrafos do texto argumentativo.

Assim sendo, podemos afirmar, após a análise dos textos dos *corpora* deste trabalho, que se tornou notória, em poucos alunos, a não consolidação de habilidades inerentes aos anos de escolaridade anteriores, no tocante à escrita e à leitura. Apesar de se empenharem, alguns não conseguiram realizar as atividades. Sobretudo aqueles que ainda se encontram na fase silábica¹⁵, mostram dificuldades para codificar o raciocínio ou transcrever o pensamento para a escrita para codificá-lo de acordo com o sistema ortográfico da língua.

Por meio dessa constatação, é de se questionar a aprovação automática nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, independentemente se o aluno alcançou nível satisfatório de alfabetização. Resultado: alunos repetentes, desmotivados na faixa etária

¹⁵ Subjacente às postulações da Teoria Construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985), quanto aos níveis estruturais da linguagem escrita que podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos, a fase silábica corresponde às maneiras de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética, na qual o aluno pode escolher as letras de forma ortográfica ou fonética. Assim, a fase silábica não corresponde, pois, à completa alfabetização – fase alfabética – esperada para o aluno que se encontra no 6º Ano.

dos 13 aos 15 anos no 6º ano, razão pela qual, muitas vezes, partem para a indisciplina ou para a recusa em fazer atividades propostas.

Por conta disso, muitos desses alunos ainda construíram textos empregando tautologias e redundâncias, comprometendo o sentido do texto pela ausência de avanço nas informações fornecidas de modo a manter a progressão temática, sobretudo os alunos com dificuldades, com defasagem no processo de alfabetização.

Apesar de os aspectos gramaticais não serem o foco deste trabalho, conforme já reiterado, as ideias apresentadas em certos textos sequer podem ser lidas com clareza seja pela caligrafia, seja pela ortografia. Convém assinalar que tais textos foram em minoria, de forma que o resultado satisfatório das atividades de intervenção contemplou a maioria das produções textuais.

Para efeito de exemplificação, em conversa informal, os alunos revelaram que, em anos anteriores de escolaridade, não haviam produzido textos argumentativos. As produções limitavam-se a narrativas. É de se levar em conta que essa falta de intimidade com a argumentação escrita pode ter se tornado um empecilho à produção textual competente do gênero artigo de opinião.

Por certo, o tipo textual argumentativo, conforme pondera autores como Charaudeau (2009), não deve ser relegado nos primeiros anos finais do Ensino Fundamental e priorizado apenas nos últimos anos dessa modalidade de ensino. Sendo a linguagem eminentemente argumentativa, presente nas diversas práticas sociais, cabe à escola considerá-la no ensino de língua materna ao longo de todo percurso escolar do aluno.

Importante salientar que o interesse de alguns alunos em produzir o texto deveu-se ao fato de ser anunciado que se tratava de uma atividade avaliativa. Não tiveram o conhecimento de se tratar de atividade de intervenção com vistas às produções para constituição de *corpus II* desta dissertação.

Passemos a seguir, para fins de comprovação dos resultados das atividades de intervenção, à análise dos textos constituintes do *corpus II* desta pesquisa, produzidos a partir dessas três atividades, voltadas a intervir na problemática investigada: ausência de progressão temática no texto argumentativo escrito.

3.4 Análise do corpus II

Texto 1

Aluno: Paulo

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: A facilidade dos eletrônicos

Neste texto, diferentemente do Texto 1 do *corpus I*, o aluno faz uma introdução acerca da tese por ele defendida (*Facilidade que os eletrônicos proporcionam em nossas vidas*), bem como formula argumentos para embasar o posicionamento assumido acerca do tema proposto. Identificamos, pois, a progressão temática, por meio do acréscimo de novas informações ao longo do texto por meio da fundamentação de argumentos, o que comprovamos no Trecho 1:

Trecho 1: Os eletrônicos como o celular, notebook, computador, videogame facilitam a vida e fazem com que as pessoas fiquem fascinadas. Com a comunicação, as redes sociais (o facebook), os divertimentos com jogos, pesquisas do mundo inteiro são incríveis e legais. As pessoas ficam o dia inteiro ou até a noite só navegando pelo mundo ou clicando (Paulo).

O próprio título criado sugere e confirma a tese. Em seguida, são dados argumentos: comunicação, redes sociais, pesquisas, diversão que sustentam a informação de que os eletrônicos facilitam a vida humana, o que faz com que despertem o interesse dos usuários. Posteriormente, no Trecho 2, o aluno faz uso das possíveis desvantagens dos eletrônicos para consolidar seu ponto de vista com relação ao tema abordado.

Trecho 2: A internet é bastante útil em pesquisas para a escola, interação com outras pessoas, mas também possui desvantagens, pois pode atrapalhar o rendimento na escola quando o aluno dorme muito mal. Também pode expor a criança ou o adolescente à pornografia e à pedofilia se a família não orienta esse uso (Paulo).

Vale assinalar que esse aluno articulou bem os períodos por meio do uso de operadores argumentativos – *mas também*, com valor de adição correlata, *pois*, com valor explicativo, *se*, com valor condicional, e *também*, com valor de reiteração, os quais contribuíram para a sequenciação do texto.

Por fim, no Trecho 3, o aluno encerra o texto construindo um aconselhamento, o qual funciona como argumento coerente com a comodidade que os eletrônicos proporcionam às nossas vidas, caso sejam desfrutados com consciência e responsabilidade, sobretudo com orientação dos pais, no caso de crianças e adolescentes.

Trecho 3: Os adolescentes devem saber usar os eletrônicos com cuidado, saber utilizá-los de forma mais correta possível, desfrutando do que oferecem de melhor (Paulo).

Tal aconselhamento atesta, por assim dizer, a continuidade de sentido das ideias apresentadas ao longo do texto. De acordo com Charolles (1988) e Costa Val (1999), a continuidade é garantida pela retomada de elementos constantes e ideias no decorrer do texto e a articulação se refere à maneira como os fatos e conceitos se relacionam uns com os outros, estabelecendo tipos específicos de relações entre elas. Logo, o aluno conseguiu articular de forma positiva as vantagens dos eletrônicos aos conselhos dados.

A referida articulação ainda se manifesta na organização dos parágrafos por respeitar o limite de assunto abordado, sendo facialmente identificados introdução, desenvolvimento e conclusão. Desse modo, o aluno conseguiu atender à estrutura do texto argumentativo proposto, de modo que progrida tematicamente.

Retomando os pressupostos defendidos por Koch (2011, p. 17), para quem o texto é lugar em que os interlocutores como “sujeitos ativos – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”, percebemos que, nesse caso, o produtor deixa pistas claras ao seu interlocutor para que capte suas intenções e propósito comunicativo, construindo, assim, o sentido do texto.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) "Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia".

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde porque a rebeldia entristece a família.

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque as pessoas ficam piadas, atrapalha o aluno a estudar quando ele deixa seus estudos de lado para jogar videogame.

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

O celular é muito útil, pode ser utilizado para a comunicação entre pessoas por meio de mensagem, redes sociais ou internet.

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

O adolescente não pode se comportar como adulto ou criança, porque ele está numa fase intermediária que também exige outras responsabilidades.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

O amadurecimento do adolescente pode ser difícil. Varias emoções podem caracterizar este processo, resultando em desobediência com a família.

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

É comum que os adolescentes tenham dificuldades em aceitar regras de origem da família e da escola, tornando-se rebeldes para demonstrar intolerância a essas regras.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

O uso de eletrônicos, o celular e videogame pode ser positivo para a comunicação com as pessoas e pesquisas, mas o uso e exigência de horas pode trazer prejuízos ao desenvolvimento do adolescente.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais precisam orientar as crianças e os adolescentes para fazerem uso consciente das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Exercício dos eletrônicos
Título:	A facilidade dos eletrônicos
Posicionamento assumido:	Pontos Positivos
Argumento 1:	Comunicação, redes sociais
Argumento 2:	Divertimentos, Pesquisas

Texto 1 – Corpus II

Aluno: Paulo

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: A facilidade dos eletrônicos

Tema: O fascínio dos eletrônicos
 Título: A facilidade dos eletrônicos

Os eletrônicos como o celular, notebook, computador, videogame facilitam a vida e fazem com que as pessoas fiquem fascinadas. Com a comunicação, as redes sociais: o facebook, os divertimentos com jogos, pesquisas do mundo inteiro são incríveis e legais. As pessoas ficam o dia inteiro ou até a noite só navegando pelo mundo.

A internet é bastante útil em pesquisas para a escola, interação com outras pessoas, mas também possui desvantagens, pois pode atrapalhar o rendimento na escola quando o aluno dorme muito mal. Também pode expor a criança ou o adolescente a pornografia e à pedofilia se a família não orienta esse uso.

Os adolescentes, devem saber usar os eletrônicos com cuidado saber utilizá-los, de forma mais correta possível, desfrutando do que oferecem de melhor.

Texto 2**Aluno: Dara****Tema: Ser adolescente é ser rebelde?****Título: Ser adolescente não é ser rebelde**

Este texto demonstra um bom padrão de textualidade. Trata-se de uma produção com unidade, bem articulada. Já inicia o texto, no Trecho 1, com a exposição da tese bem definida, confirmada pelo título, ao pontuar que ser adolescente não é ser rebelde.

Trecho 1: Para mim, tem adolescente que não é rebelde. Apesar de estar nessa fase difícil, às vezes conflituosa, de mudanças, ele não é revoltado (Dara).

Em seguida, o aluno constrói uma série de exemplificações com vivências comuns de referida fase para sustentar o posicionamento assumido. Conforme lembram, Fávero e Koch (1983), sendo o texto mais do que uma soma de enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam da competência textual do falante, o qual deve ter, pois, a capacidade de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir outro texto a partir deste, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de construir os sentidos possíveis.

Trecho 2: O adolescente que não é rebelde vai para a escola todos os dias, entra para casa na hora certa, ajuda seus pais não desobedece às pessoas na rua, é educado não namora com quem quiser. Se namora é dentro de casa, trabalha para ajudar sua família bem, gosta de toda família, estuda para ser alguém na vida, ter um serviço melhor para ajudar seus pais (Dara).

O texto revela, assim, por parte do produtor, uma leitura pessoal do mundo, um posicionamento consciente e mais consistente diante do tema abordado. Para comprovar tal reflexão amadurecida, fecha o texto com parágrafo conclusivo, tecendo considerações. Para tanto, recorre ao conectivo *então* para estabelecer tal ideia pretendida.

Trecho 3: Então, adolescentes que entram em conflito com os pais por não saber respeitar regras e proibições é porque não foram bem educados e terão dificuldade para se tornar um adulto responsável (Dara).

O texto, dessa forma, atende à progressão temática por conta da logicidade e articulação dos argumentos apresentados, os quais contribuem com a construção de sentido do texto. Parafraseando Koch (2011), o sentido de um texto é, portanto, construído na interação textos- interlocutores e não algo que preexista a essa interação.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) "Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia".

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde porque a desobediência entristece a família.

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque as pessoas ficam piadas atrapalha o aluno a estudar quando ele deixa seus estudos de lado para jogar videogame.

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

O celular é muito útil, pode ser utilizado para a comunicação entre pessoas por meio de mensagem, redes sociais na internet.

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

O adolescente não pode se comportar como adulto ou criança, porque ele está numa fase intermediária que também exige dos responsáveis.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

Na adolescência é importante o amadurecimento psicológico para deixar de dependência dos pais. É normal que este processo seja marcado por sentimentos confusos, mudanças de humor.

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

Em geral o adolescente tem dificuldade para aceitar proibições e imposições legais de autoridade imposta pela família e pela escola.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

Os eletrônicos apresentam benefícios se usados de forma adequada e os pais podem trazer riscos à saúde

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais e a escola devem orientar e aconselhar as crianças e adolescentes para o bom uso das novas tecnologias

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	ser adolescente é ser rebelde
Título:	ser adolescente não é ser rebelde
Posicionamento assumido:	não é rebelde
Argumento 1:	alterações exigem diálogo
Argumento 2:	Fase de transformações mais cadas por alterações de humor

Texto 2- Corpus II

Aluno: Dara

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser adolescente não é ser rebelde

D S T R Q Q S S

□ □ □

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser adolescente não é ser rebelde.

Para mim tem adolescente que não é rebelde. Apesar de estar nessa fase difícil, as vezes conflituosa de mundanidades, ele não é rebelde. O adolescente que não é rebelde vai para a escola todos os dias, entra para casa a hora certa, ajuda seus pais, não desobedece as regras na rua, é educado e não namora com quem quer, se namora é dentro de casa, trabalha para ver sua família bem, gosta de toda a família, estuda para ser alguém na vida ter um serviço melhor para ajudar seus pais.

Então, adolescentes que entram em conflito com os pais por não saber respeitar regras e proibições é por que não foram bem educados e tem dificuldade para se tornar um adulto responsável.

Texto 3**Aluno: Rana****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Vantagens dos eletrônicos**

De uma forma mais ampla, o produtor do texto inicia, no Trecho 1, citando exemplos de aparelhos eletrônicos, os quais serão retomados nos parágrafos seguintes e melhor detalhados. Estratégia de escrita que possibilita a construção de sentido do texto.

Nos termos de Koch e Elias (2012), a construção da coerência demanda da parte de quem escreve e também de quem lê a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, de mundo, textuais e interacionais, em etapas realizadas, recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita, à escrita propriamente dita e à reescrita. Assim sendo, ao longo do texto o produtor conta com a parceria do interlocutor para essa construção de sentidos.

Trecho 1: Os eletrônicos são muitos: tablet, celulares, computadores, entre outros e podem ser muito uteis para quem usa (Rana).

Nos dois parágrafos seguintes, o produtor pontua e exemplifica utilidade dos eletrônicos, a saber: comunicação, pesquisas e diversão. Desse modo, identificamos nesse texto a articulação tema/rema, em que, a partir do tema – ideia defendida – há o acréscimo de novas informações – remas – estabelecendo relações de sentido com os conhecimentos prévios do interlocutor, o que faz com que o texto progrida.

Essa articulação entre o primeiro e o segundo parágrafo se faz por meio das expressões *uma das vantagens* e *outra vantagem* a fim de retomar o posicionamento assumido, bem como fundamentá-lo com argumentos convincentes e coerentes.

Trecho 2: Uma das vantagens dos eletrônicos é a comunicação entre pessoas que permitem por meio de ligações, mensagens, redes sociais encurtando tempo e espaço (Rana).

O produtor, no decorrer dos Trechos 2 e 3, emprega com adequação argumentos pertinentes e relevantes para comprovar as vantagens do uso de eletrônicos. Com efeito, este texto não se mostra frágil de conteúdo, a paragrafação assume condição necessária

para a boa qualidade de um texto do tipo argumentativo que atenda à progressão temática como procedimento de sequenciação.

Conforme comprovamos no Trecho 3:

Trecho 3: Outra vantagem são as pesquisas escolares, leituras conhecimentos com uso da internet nos eletrônicos em casa ou na escola. Os eletrônicos também têm muita serventia para divertir as pessoas nos jogos em computador e principalmente no videogame e outros passatempos (Rana).

Ao final, o aluno faz o fechamento do texto enfatizando vantagens dos eletrônicos, atendo-se ao título e à tese defendida. Nesse viés, Costa Val (1999, p. 233) advoga que, no plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas e, no plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos para manifestar as relações entre o dado e o novo. Comprovemos :

Trecho 4: Assim, é preciso saber desfrutar das vantagens dos eletrônicos para melhorar nossa vida (Rana).

Em suma, este texto é dotado de coerência, existindo continuidade das ideias apresentadas. Nessa perspectiva Koch (2013) reitera que essa construção é processada através de relações de acréscimo de informação, a partir da ambientação de informações já apresentadas no texto. A informação nova conecta-se unicamente com a informação velha explicitada na linearidade do texto.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

“Cada adolescente tem que pensar em sua atitude, deixar de rebelde, porque esse comportamento prejudica a família”

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

“O interesse exagerado pelos eletrônicos, ^{ruim} porque deixa as pessoas obcecadas, pode atrapalhar o estudo, quando, por exemplo, o aluno deixa de fazer tarefas para jogar videogame”

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

“O celular é muito importante, pode ser muito usado para a comunicação com outras pessoas via mensagens, redes sociais, para internet, para pesquisas também”

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

“O adolescente não pode agir como criança ou adulto, ele está em fase intermediária que também exige responsabilidade”

o
m

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

O fase de emancipamento do em
adolescente pode ser complexa. Há
ameaças para coexistência esse processo
resultando em desentendimento com a
família

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

Em geral, jovens adolescentes tem
dificuldade em aceitar regras de imposição
e da ordem de se rebelar para demonstrar
descontentamento

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

Uso da internet digital pode ser positivo para comunicação com amigos e pesquisa, mas o excesso no uso pode trazer prejuízo ao desenvolvimento de adolescentes.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais precisam orientar as crianças e adolescentes para uso das novas tecnologias de forma consciente.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	O fascino dos eletrônicos
Título:	2 vantagens dos eletrônicos
Posicionamento assumido:	Usar eletrônicos é bom
Argumento 1:	Servem para a comunicação
Argumento 2:	Uteis para pesquisas e diversão

Texto 3- Corpus II**Aluno: Rana****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Vantagens dos eletrônicos**

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

/ /

Tema : O fascínio dos eletrônicos
Título : vantagens dos eletrônicos

Os eletrônicos são muitos : tablet, celulares, computadores, entre outros e podem ser muito úteis para quem usa.

Uma das vantagens dos eletrônicos é a comunicação entre as pessoas que permitem o meio de ligações, mensagens, rede sociais em um tanto tempo e espaço.

Outra vantagem são os pesquisas escolares, leituras, conhecimentos com uso da internet nos eletrônicos em casa ou na escola.

Os eletrônicos também têm muita serventia para divertir as pessoas nos jogos em computadores e principalmente no videogame e outros passatempos.

Assim, é preciso saber desfrutar das vantagens dos eletrônicos para melhorar nossa vida.

Texto 4

Aluno: Pedro

Tema: ser adolescente é ser rebelde?

Título: Limites na adolescência

Neste exemplo, o produtor tece sua produção a partir de reflexões acerca da adolescência. Já a partir do Trecho 1, a fundamentação dos argumentos ancora-se em uma posição consistente nitidamente ideológica. O produtor do texto mostra-se seguro ao afirmar que a rebeldia na adolescência acontece por conta da ausência de limites de alguns pais na educação dos filhos.

Cumpramos ressaltar que, a correção gramatical, por não ser foco deste trabalho, não foi levada em consideração, na análise deste texto, sobretudo no que tange à troca de letras (*rebeldes* por *repeldes*) realizada pelo aluno.

Trecho 1: *Os adolescentes dos dias de hoje são em maioria repeldes, às vezes, o problema é a pouca moral dos pais ou a falta de diálogo deles com os filhos* (Pedro).

De igual modo a outros produtores deste *corpus II*, o produtor deste texto recorre a exemplificações como estratégia de argumentação para fazer o sentido do texto progredir. Como assevera Koch (2013), com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informações, conforme comprovamos no Trecho 2:

Trecho 2: *Os adolescentes querem liberdade com os amigos, sem impor limites, horas e horas, mexer em um aparelho eletrônico ou paz em seu quarto para fazer o que querem* (Pedro).

Dando prosseguimento ao raciocínio, neste texto, mais uma vez, o aluno retoma a tese defendida de que a rebeldia dos adolescentes se dá por conta de uma falha na educação deles. Oportuno dizer que o uso de um termo próprio da linguagem informal (*cabeça quente*), no Trecho 3, ainda que o produtor tenha sido instruído a utilizar a variedade culta da língua. Tal uso talvez se justifique por força de expressão de modo que não tenha encontrado termos correspondentes na variedade sugerida. Por se tratar

de uma produção, cujo foco seria aspectos cognitivos de produção, esse termo foi considerado.

Trecho 3: Os pais ficam com a cabeça quente! E chamam os filhos de repeldes, só se queixando (Pedro).

No fechamento com o Trecho 3, o produtor faz aconselhamentos no que concerne a imposições excessivas, por se tratar a adolescência de uma fase passageira, momentânea rumo ao amadurecimento da fase adulta. Comungamos, assim, das ideias de Charaudeau (2009), segundo o qual a dedução ou inferência presta-se para chegar, a partir dos argumentos apresentados e sua pertinência e adequação, ao quadro de problematização apresentado.

Trecho 4: A família deve dar apoio na vida estudantil e emocional ou mesmo atenção familiar. Deve se pensar que liberdade de existir, mas com limites sem bater de frente, evitando conflitos. Pois tudo demais sobra e tudo passa (Pedro).

Importante considerar que este texto apresenta continuidade e progressão, as ideias não se contradizem e estão bem articuladas. A esse respeito, Charolles (1988) postula que, para que um texto seja coerente, é preciso que os fatos e conceitos que denotam o mundo estejam diretamente relacionados e explícitos por mecanismos linguísticos formais.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) "Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia".

Todo adolescente tem de pensar na sua responsabilidade de deixar de ser rebelde. Porque essa atitude entristece a família.

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

Para mim o interesse exagerado pelas eletrônicas é ruim porque deixa as pessoas fascinadas pode até atrapalhar os estudos, quando por exemplo o aluno deixa de fazer tarefa para jogar videogame.

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

O celular é muito útil pode ser utilizado para se comunicar com outras pessoas via mensagens ou rede sociais, usar a internet para pesquisar também.

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

O adolescente não pode agir como criança ou adulto, ele está numa fase intermediária que também exige responsabilidades.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

A principal tarefa dos adolescentes é deixar de lado a dependência que tinha quando era criança. Durante o maduramento é certo que vai passar um tempo rebelde, insatisfeito, inquieto. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns.

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

É comum os adolescentes ter dificuldade de se adaptar com as regras que a família e a escola dá, tornando-se rebelde, insatisfeito, inquieto, para mostrar que não gosta do que

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

O uso de eletrônicos pode ser útil para comunicação, pesquisas, mas o uso em excesso pode trazer prejuízos ao desenvolvimento do adolescente no futuro.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais e a escola precisam orientar as crianças e adolescentes para fazer bom uso das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Ser adolescente é ser rebelde?
Título:	Como o adolescente pensa
Posicionamento assumido:	Não é rebelde
Argumento 1:	Dificuldade do adolescente para obedecer regras
Argumento 2:	Fase de mudanças, transformações

(Diálogo)

Texto 4 - Corpus II

Aluno: Pedro

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Limites na adolescência

Tema: Ser adolescente
ou ser rebelde?

10.11.19

Wish
segunda

Título: Limites na adolescência

Os adolescentes do dia de hoje são em maioria rebeldes, às vezes, o problema é a pouca moral dos pais ou a falta de diálogo deles com os filhos.

Os adolescentes querem liberdade com os amigos, não querem limites, horários e chores, querem um aparelho eletrônico ou paz em seu quarto para fazer o que querem.

Os pais ficam com a cabeça quente! E chamam os filhos de rebeldes, só se queixando.

A família deve dar apoio na vida estudantil e emocional ou mesmo atenção familiar. Deve se pensar que a liberdade de existir, mas com limites não bater de frente, evitando conflitos. Pois tudo demais cobra e tudo passa...

Texto 5**Aluno: Carla****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Os adolescentes e os eletrônicos**

Este é mais um texto deste *corpus* II que atende aos requisitos de textualidade, configurando-se como uma produção textual que atende ao modo argumentativo, no que se refere à progressão temática. Em consonância com os apontamentos de Koch (2013) acerca da articulação tema/rema, o texto progride a partir do enunciado central. O rema, como predicado, fornece e interliga informações, o que expande a ação comunicativa, fazendo com que o texto avance em uma sequência coerente.

Isso porque, num texto bem elaborado, os usuários da língua compreendem a ação comunicativa e são capazes de apontar o tema e entender a sua progressão. Nessa perspectiva, de início, o produtor deixa evidente a relação entre os adolescentes e os eletrônicos, sobre a qual irá discorrer, retomando o título anteriormente expresso.

Trecho 1: O surgimento dos eletrônicos deixou os jovens fascinados, hipnotizados por tanta informação colorida e veloz (Carla).

Logo nesse primeiro parágrafo, no Trecho 1, o aluno expõe claramente o posicionamento. A seguir, no Trecho 2, decide abordar pontos negativos do uso de eletrônicos: interferência nos estudos e possibilidade de pornografia e pedofilia. Segundo a perspectiva filosófica de Perelman e Tyteca (2006), a argumentação visa à adesão do outro ao qual se dirige, portanto, é em função de um interlocutor que a argumentação se desenvolve. Assim, o aluno estabelece interação com interlocutor como meio de persuasão ao conduzi-lo pela construção textual (*Agora nós vamos falar*):

Trecho 2: Agora nós vamos falar do fascínio dos eletrônicos apenas os jovens de hoje perdem noites de sono em computadores, tablets e celulares. Eles não vão à escola e não têm vontade de estudar. Hoje os jovens são influenciados por pedofilia e pornografia (Carla).

Nessa direção, reportamo-nos a Bronckart (2008), que postula o interacionismo social, para o qual as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural, dependentes da história de relações do sujeito com a sociedade e a utilização da

linguagem. Assim como a Bakhtin (2006), ao advogar uma concepção de linguagem dialógica, na qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado.

De certa forma, o aluno poderia ter melhor desenvolvido seu argumento ao não generalizar que todos os jovens perdem noites de sono ou que todos estes deixem de ir à escola. Essas afirmações constituem, evidentemente, exageros, mas podem ser entendidas como força de expressão, recurso de argumentação ingênua de um aluno de 6º Ano, ainda a amadurecer com a prática de escrita.

Entretanto, este deslize não compromete a textualidade do texto, pois no próximo parágrafo, Trecho 3, o aluno argumenta de forma mais convincente ao especificar a ocorrência da pedofilia e da pornografia por meio dos eletrônicos.

Ao se considerar a faixa etária do produtor deste texto, é possível considerá-lo estar bem informado e atento aos fatos em geral noticiados envolvendo o tema tratado. Corroborando os dizeres de Bakhtin (2006), o sujeito, em seu processo de produção, tem por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras vozes, com o mundo e com suas experiências pessoais.

Trecho 3: Alguns sites muito perigosos porque os jovens estão vendo muita pornografia e sofrendo pedofilia por parte dos adultos mal intencionados que tentam iludir os adolescentes e crianças para não falarem com os seus pais e conseguir abusar deles (Carla).

O aluno fecha o texto, com o Trecho 4, comungando da ideia, a exemplo da grande maioria dos outros produtores de textos selecionados para comporem o *corpus* II, de que a família possui papel fundamental de instrução e orientação para o uso de eletrônicos por crianças e adolescentes. Vejamos:

Trecho 4: Por isso, o uso dos eletrônicos deve ser bem pensado e orientado pela família para não trazer riscos as crianças e aos adolescentes (Carla).

Nesses termos, conforme comenta Koch (2004), a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Ao nos comunicarmos, produzimos o discurso envolvendo intenções. A linguagem passa a funcionar como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculada à ideologia.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) "Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia".

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde, porque esse comportamento entristece a família.

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas, atrapalha o aluno a estudar, quando, por exemplo, ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame.

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

O celular é muito legal poder ser utilizado para se comunicar com outras pessoas via mensagem ou rede social, usar a internet para pesquisas também.

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

O adolescente não pode agir como criança ou adulto, ele está numa fase intermediária que também exige responsabilidade.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

A fase de amadurecimento do adolescente pode ser conflituosa. Várias emoções podem caracterizar esse processo, resultando em desentendimentos com a família.

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

É comum que um adolescente tenha dificuldades em aceitar regras de convivência da família e da escola, tornando-se rebelde para demonstrar insatisfações.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

Uso de eletrônicos, celular e videogame pode ser positivo para a comunicação com as pessoas e pesquisas, mas o uso exagerado pode trazer prejuízos à saúde do adolescente.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais e a escola precisam orientar as crianças e os adolescentes para fazer bom uso das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Fascínio dos eletrônicos
Título:	Os adolescentes e os eletrônicos
Posicionamento assumido:	Pontos negativos
Argumento 1:	Baixa rendimento escolar
Argumento 2:	Redução e promiscuidade

Texto 5- Corpus II

Aluno: Carla

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Os adolescentes e os eletrônicos

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Os adolescentes e os eletrônicos

O avanço dos eletrônicos deixou os jovens fascinados, hipnotizados por tanta informação e velocidade. Agora nós vamos falar sobre o fascínio dos eletrônicos apenas os jovens de hoje perdem noites de sono em computadores, tablets e celulares. Eles não vão a escola e não têm vontade de estudar. Hoje os jovens são influenciados por pedofilia e pornografia.

Alguns sites estão muito perigosos porque os jovens estão vendo muitas pornografia e sofrendo pedofilia por parte dos adultos mal intencionados que tentam iludir os adolescentes e crianças para não falarem com os seus pais e com alguns abusar deles.

Por isso, o uso dos eletrônicos deve ser bem pensado e orientado pela família para não trazer riscos às crianças e aos adolescentes.

Texto 6**Aluno: Jorge****Tema: Ser adolescente é ser rebelde?****Título: Como o adolescente pensa**

Neste texto, a introdução, incisiva, mostra-se apta a despertar no interlocutor o desejo de prosseguir na leitura. Segundo Emediato (2008), fundamentado nas ideias de Charaudeau (2009), onde há argumentação há também debate, discussão de ideias, oposição, a estrutura do discurso argumentativo deve pressupor a existência de atitudes, contra ou a favor, explícitas ou implícitas.

Em vista disso, o produtor do texto, logo de início, revela ter posicionamento bem definido, apresentando exemplos que o sustentem. Por conseguinte, vemo-nos diante de um texto argumentativo que atende aos princípios de textualidade.

Trecho 1: Muitas pessoas e adolescentes acham que adolescência é só rebeldia. Sair sem dar satisfação, desobedecer à autoridade dos pais e da escola (Jorge).

O aluno, no Trecho 2, faz pontuações a fim de desqualificar a aparente rebeldia na adolescência. O uso do conectivo adversativo *mas* ao introduzir o parágrafo seguinte corrobora esse ponto de vista.

Trecho 2: Mas a adolescência pode ser melhor, sem rebeldia, liberdade com limite e sem exagero. Muitos adolescentes se sentem presos em regras, então acabam descumprindo-as passando por cima de todos como forma de impor (Jorge).

Em seguida, no Trecho 3, o produtor continua a demonstrar capacidade de organização das ideias ao reiterar por meio de argumentos que a conscientização de que essa fase da vida é marcada por mudanças que, se bem administradas em conjunto com a família, evitam rebeldia.

Trecho 3: Nessa fase também varias transformações na mente e no corpo do adolescente podem gerar comportamento confusos. A família precisa compreender o adolescente apoiá-lo e ele precisa estar aberto aos conselhos e as recomendações para uma convivência com harmonia sem ser confundido como rebelde ou revoltado (Jorge).

Por essa via, valemo-nos das palavras de Koch (2011) para quem o texto passa a ser concebido como um processo, um todo organizado de sentido, um conjunto formado de partes solidárias, em que o sentido de uma depende da outra, produzido por um sujeito, em um dado tempo e em um determinado espaço. Esse sujeito expõe suas ideias, expectativas de seu tempo e de seu grupo social em um processo de produção textual.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldeia.

Todo adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde porque essa atitude entristece a família.

b) "Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame".

Para mim o interesse exagerado pelos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Pode até atrapalhar nos estudos.

c) "O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega".

O celular é muito útil, pode ser usado para se comunicar com as pessoas, mandar mensagens e navegar na internet.

d) "O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança), e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são".

O adolescente quer agir como criança ou como adulto. A verdade é que todos tem seu tempo e suas coisas.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

O adolescente deve ser independente tomar suas próprias decisões e entender que a vida não é feita de rebeldia

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

Tudo adolescente que ter liberdade sem da satisfação a ninguém, ele que tudo de seu jeito e fazer o que bem entender sem pensar nas consequências mesmo que tenha que passar por cima da autoridade dos pais ou da escola

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

Os eletrônicos podem transformar o comportamento dos adolescentes fazendo que ele não tenha tempo para a família e também trazendo riscos de saúde.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

A escola e os pais devem construir regras e recomendações para um bom desenvolvimento do adolescente quanto ao uso das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Ser adolescente é ser rebelde?
Título:	Como o adolescente pensa
Posicionamento assumido:	Não é rebelde
Argumento 1:	Dificuldade do adolescente para obedecer regras
Argumento 2:	Fase de mudanças, transformações

(Diálogo)

Texto 6- Corpus II

Aluno: Jorge

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Como o adolescente pensa

Tema Ser adolescente e ser rebelde.
Título Como o adolescente pensa.

Muitas pessoas e adolescente acham que adolescência é só rebeldia.

Sair sem do satisfação, liberdade a autoridade pais e da escola mas a adolescência pode ser melhor sem rebeldia, liberdade com limites e sem exagero.

Muitos adolescentes se sentem presos em regras, então acabam descomprometido as passando por cima de todas como forma de impor.

Nessa fase, também várias transformações no mente e no corpo do adolescente podem gerar comportamento confuso. A família precisa compreender o adolescente apoiá-lo e ele precisa estar aberto aos conselhos e as recomendações pais uma convivência com harmonia sem ser confundido como um rebelde ou revoltoso.



Texto 7**Aluno: Joana****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Os problemas dos eletrônicos**

No início deste texto, o aluno expõe a tese de que o fascínio dos eletrônicos é um problema sério. Nessa direção, aspectos negativos dos eletrônicos, se mal utilizados, quanto ao rendimento escolar e à saúde do adolescente são descritos, satisfazendo a expectativa criada no interlocutor no Trecho 1 e reiterada no Trecho 2. Essa elaboração do texto permite aos interlocutores compreender a ação comunicativa por ser possível apontar o tema e entender a progressão dele por meio de remas. Vejamos:

Trecho 1: O fascínio dos eletrônicos é um problema serio entre adolescentes. Muitos deles não dormem direito à noite para ficar mexendo nesses aparelhos. Dormindo pouco, eles, não estudam direito na escola, deixam de fazer tarefa o que causam um péssimo rendimento no aprendizado (Joana).

Na sequência, no Trecho 2, os argumentos são apresentados para comprovar a relação entre os eletrônicos e o uso inconsciente deles. O raciocínio avança, é progressivo, constituindo condição para a progressão temática. O fato de que poucas horas de sono levam a problemas de saúde é retomado com o intuito de enfatizar o posicionamento assumido.

Trecho 2: Esse fascínio dos eletrônicos é considerado um vício muito grave o que pode causar vários danos à saúde. Um deles é o fato de os adolescentes passarem quase a noite toda mexendo nos computadores ou celular. Resultado: dores nas costas, futuros problemas de coluna ou de visão, possibilidade de câncer. Além disso, deixam de se dedicarem a outras atividades interessantes e práticas de esportes (Joana).

A conclusão do texto, no Trecho 3, aplica-se à integridade da produção, na qual as ideias apresentadas ao longo dos parágrafos ganham acréscimos a fim de preservar a continuidade, garantindo o padrão de textualidade do texto, o que corresponde à articulação tema/rema. A progressão, nas palavras de Charolles (1988) e Costa Val (1999) seria a contrapartida da repetição ou continuidade, referindo-se às novas informações, à soma de novas ideias que fazem o sentido do texto progredir.

Trecho 3: Eu acho que o excesso de horas nos eletrônicos devia ser controlado pelos pais, porque traz muitos problemas a saúde e à formação dos adolescentes (Joana).

Assim sendo, a análise da organização temática e da estrutura de informação deste texto permite descrever o que o produtor coloca em destaque e traz pistas sobre o desenvolvimento de sua escrita, permitindo determinar como a informação flui e determina que o texto progrida. Nesse viés, ressaltamos o ideal de racionalidade e de verdade da argumentação proposto por Emediato (2008) como atividade discursiva, já que os fenômenos e problemas são percebidos por meio de filtros da experiência individual e social das pessoas.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde, por que esse comportamento entristece a família.

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas, pode até atrapalhar os estudos, quando, por exemplo, o aluno deixa de fazer tarefa para jogar videogame.

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

O celular é muito útil pode ser utilizado para se comunicar com outras pessoas via mensagem ou redes sociais, usar a internet para pesquisar também.

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

O adolescente não pode agir como criança ou adulta, ele está numa fase intermediária que também exige responsabilidade.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

A fase de amadurecimento do adolescente pode ser difícil. Varias emoções podem caracterizar esse processo, resultando em rebeldia.

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

Em geral, que os adolescentes tenham dificuldades em aceitar regras de convivência da família e da escola, tornando-se rebeldes para demonstrar insatisfação com as proibições.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

O uso de eletrônicos pode ser positivo para a comunicação com as pessoas e pesquisas, mas o uso em excesso pode trazer prejuízos à saúde do adolescente.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais e a escola devem orientar as crianças e os adolescentes para fazerem uso consciente das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Fonemas das eletrônicas
Título:	Os problemas das eletrônicas
Posicionamento assumido:	Pontos negativos
Argumento 1:	baixo rendimento escolar
Argumento 2:	pedofilia

Texto 7- Corpus II

Aluno: Joana

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Os problemas dos eletrônicos

D S T Q Q S S

□ □ □

Tema: O fascínio pelos eletrônicos

Título: O problemas dos eletrônicos

O fascínio pelos eletrônicos é um problema sério entre adolescentes. Muitos deles não dormem direito à noite para ficar mexendo nesses aparelhos. Dormindo pouco, eles não estudam direito na escola, deixam de fazer tarefa e que causam um péssimo rendimento na aprendizagem.

Essa fascínio dos eletrônicos é considerado um vício muito grave, e que pode causar varios danos à saúde. Um deles é o fato de ver adolescentes passarem quase a noite toda mexendo nos computadores ou celular. Resultados: dores nas costas, gútuos, problemas de coluna ou de visão, possibilidade de câncer. Além disso, deixam de conviver com a família e de se dedicarem a outras atividades interessantes e praticar de esportes.

Eu acho que o excesso de horas nos eletrônicos deveria ser controlado pelos pais, porque traz muitos problemas a saúde e a formação dos adolescentes.

Texto 8

Aluno: Luma

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser rebelde é apenas uma fase

Neste texto, o produtor enumera alguns fatos que podem ser relacionados à rebeldia dos adolescentes, preocupa-se em ordená-los, mostrando possíveis nexos entre eles: (*fase que uma dia passa/ nem todos adolescentes passam por essa fase de mudanças bem orientados*). Para tanto, recorre ao emprego dos conectivos *pois* e *porque* servindo-se a ideia de explicação da tese apresentada. As ideias colocadas na introdução, no Trecho 1, são retomadas e discutidas durante todo o texto.

Trecho 1: *Para mim ser adolescentes não é ser rebelde, pois é só uma fase* (Luma).

O aluno ainda busca, no Trecho 2, manter a efetiva articulação entre argumentos utilizados na tentativa de explicar e justificar em que casos a atitude do adolescente é tratada como rebeldia: (*mas depois o adolescente muda com o tempo, pois ele mesmo vai perceber que suas atitudes fazem é deixar muito triste a sua família*). Portanto, na concepção de Koch e Travaglia (1995), é preciso que o produtor tenha um projeto de dizer para o texto que produzirá, o uso de conectivos adversativo – *mas* – e explicativo – *pois* – confirmam esse projeto.

O produtor/planejador, como as referidas autoras referem-se ao escritor, precisa propiciar a construção dos possíveis sentidos do seu texto. Isso a partir de uma série de estratégias de organização, as quais representam as escolhas que os escritores fazem para guiar a leitura em direção ao sentido que pretendem dar ao texto, o qual, como lugar de manipulação consciente deve convencer/persuadir o outro. Salientamos a ausência na precisão gramatical na sintaxe de regência do verbo *desobedecer*, prova de ser conteúdo ainda não dominado pela gramática internalizada do aluno.

Trecho 2: *Os adolescentes em geral são assim, mas um diálogo de pais com filhos podem mudar completamente a aparente rebeldia. Essa maneira dos adolescentes de agir, desobedecer os pais, muitas vezes, é uma forma de identidade de se impor, mas depois o adolescente muda com o tempo, pois ele mesmo vai perceber que suas atitudes fazem é deixar muito triste a sua família* (Luma).

Ainda que não se utilize explicitamente de um conectivo, o produtor fecha o texto, no Trecho 3, convenientemente, tecendo pressuposições de como a possível rebeldia dos adolescentes pode ser lidada pelos adultos. O que vai ao encontro das ideias de Koch (20011) ao assegura que o texto passa a ser concebido como um processo, um todo organizado de sentido, um conjunto formado de partes solidárias, em que o sentido de uma depende da outra, produzido por um sujeito que expõe suas ideias.

Trecho 3: A família e a escola precisam saber lidar com o adolescente para ele também é difícil conviver com tanta transformação. Bater de frente, apenas impor regras e limitações só piora a situação. Conversar, discutir regras é a melhor solução para que o adolescente passe dessa fase e se torne um adulto maduro (Luma).

Por fim, o encerramento do texto vem para retomar a ideia, desenvolvida ao longo do texto, de que os conflitos decorrentes da adolescência são próprios da idade e passageiros. Exigindo a compreensão e atuação dos adultos para que tal passagem seja harmoniosa e contribua para a formação do adulto vindouro.

Comprovamos, assim, as palavras de Costa Val (1999), a qual assevera que uma propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica e pragmática, percebida pelo interlocutor como um todo significativo; outra é o fato de seus constituintes linguísticos se mostrarem integrados.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde, porque entristece a família com essa desobediência.

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas por deixarem de estudar para jogarem videogame.

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

O celular também é muito importante, para ter comunicação com as pessoas e acessar a internet.

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

O adolescente não pode agir como adulto ou criança, pois ele está em na transição dessas duas fases.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) - "A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns".

Para os adolescentes é importante o amadurecimento psicológico para deixar de depender dos pais. É normal que esse processo seja marcado por sentimentos de confusão, mudanças de humor.

b) "Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições".

Em geral, o adolescente sente para aceitar proibições e imposições regras de convivência impostas pela família e pela escola.

c) “A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos”.

Os eletrônicos apresentam benefícios se usados de forma correta. Caso contrário podem trazer riscos à saúde.

d) “Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias”.

Os pais e a escola precisam aconselhar as crianças e os adolescentes para usar melhor as novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Ser obediência é ser rebelde?
Título:	Ser rebelde é apenas uma fase
Posicionamento assumido:	Não é rebelde
Argumento 1:	Fase de transição de mudanças por alterações de humor
Argumento 2:	Alterações exigem diálogos

Texto 8 - Corpus II

Aluno: Luma

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser rebelde é apenas uma fase

D S T Q Q S S

04/11/14

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser rebelde é apenas uma fase.

Para mim, ser adolescente não é ser rebelde, pois é só uma fase que um dia passa, porque nem todos os adolescentes passam por essa fase de mudanças sem orientações e com tranquilidade.

Os adolescentes em geral são assim, mas um diálogo de pais com seus filhos podem mudar completamente a aparente rebeldia. Essa maneira dos adolescentes de agir, desobedecer aos pais, muitas vezes, é uma forma de identidade de se impor, mas depois o adolescente muda com o tempo, pois ele mesmo vai perceber que suas atitudes fazem e deixam muito triste a sua família.

A família e a escola precisam saber lidar com o adolescente, para ele também é difícil crescer com tanta transformação. Bater de frente, apenas impor regras e limitações só piora a situação. Conversar, discutir, explicar é a melhor solução para que o adolescente passe dessa fase e se torne um adulto maduro.

Texto 9**Aluno: Fábio****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Os eletrônicos e suas vantagens**

O aluno inicia o texto pontuando por que os eletrônicos são de relevância para nossas vidas: (*Os eletrônicos são importantes, úteis...*) No Trecho 1, deixa evidente ser este seu posicionamento e já fornece argumentos capazes de sustentar seu ponto de vista acerca do tema proposto:

Trecho 1: Os eletrônicos são importantes, úteis porque quando as pessoas precisam se- comunicar com as outras, elas utilizam o celular e também podem mandar mensagem para se distrair (Fábio).

O produtor acentua, assim, a partir do Trecho 2, a comprovação de que os eletrônicos são relevantes para o cotidiano. Valemo-nos dos pressupostos de Koch (2011), para a qual o texto que deixa claro, a cada passo, de que está tratando conduz o interlocutor a um processamento eficaz. De certa forma, a construção textual precisa considerar algumas pressuposições do mundo, as quais devem ser comungadas pelos interlocutores em interação.

Trecho 2: O computador ou notebook são usados para entrar nas redes sociais e na internet para jogar, fazer trabalhos, pesquisas ou acessar documentos ou dados (Fábio).

Conforme pondera Costa Val (1999), a textualidade compreende a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do interlocutor informações novas. Por conseguinte, o produtor deste texto, ao fornecer conhecimentos acerca de eletrônicos mais comuns em nossa sociedade: computador, *videogame*, som, tv, orienta, no Trecho 3, a leitura do interlocutor de modo a elevar a eficiência pragmática do texto.

Trecho 3: O videogame serve para se distrair e jogar, por isso há muitas locadoras pelo Brasil. A televisão serve para assistir as novelas, os desenhos e os filmes e as series. O som serve para escutar as músicas que gostamos (Fábio).

O produtor finaliza o texto atenuando, de forma explícita, por meio do conectivo *assim*, o posicionamento defendido, em consonância com a linha de ideias expostas, de que o uso consciente dos eletrônicos pode garantir conforto e comodidade ao cotidiano.

Trecho 4: Assim, os eletrônicos trazem conforto e facilitam a vida das pessoas, mas é preciso saber usá-los com consciência para aproveitar as vantagens que oferecem (Fábio).

A progressão temática, por assim dizer, está em estreita dependência dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores. Desse modo, Costa Val (1999) vale-se da ideia de que a interação comunicativa é um processo essencialmente intersubjetivo em que as pessoas produzem/interpretam textos levando em consideração toda sua individualidade.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

Cada adolescente tem de pensar na sua responsabilidades deixar de ser rebelde. Por que esse comportamento entristece a família com essa rebeldia

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar ao deixar de fazer tarefa para jogar videogame.

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

O celular também é muito útil, legal para se comunicar com as pessoas por mensagem, ligações ou redes sociais.

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

O adolescente não pode agir como adulto ou criança, pois ele está na transição dessas duas fases.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

Na adolescência é importante o amadurecimento psicológico para a fase adulta. É normal que esse processo seja marcado por sentimentos confusos e mudanças de humor.

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

Na maioria das vezes, o adolescente sofre para aceitar proibições e imposições impostas pela família e pela escola.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

Os eletrônicos apresentam benefícios se usados de forma correta. Caso contrário podem trazer riscos à saúde.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais e a escola devem orientar para o bom uso as novas tecnologias as crianças e os adolescentes.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Desafios dos eletrônicos
Título:	Os eletrônicos e suas vantagens
Posicionamento assumido:	Vantagens dos eletrônicos
Argumento 1:	Comunicação redes sociais
Argumento 2:	Diversões e pesquisas

Texto 9- Corpus II

Aluno: Fábio

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Os eletrônicos e suas vantagens



tema: o fascínio dos eletrônicos

título: Os eletrônicos e suas vantagens

Os eletrônicos são importantes, úteis por que quando as pessoas precisam se comunicar com as outras, elas utilizam o celular e também podem mandar mensagem para se distrair.

O computador ou notebook são usados para entrar nas redes sociais e na internet para jogar, fazer trabalhos, pesquisas ou entrar nos seus documentos ou dados.

O videogame serve para se distrair e jogar, por isso que há muitas locadoras pelo Brasil. A televisão serve para assistir as novelas, os desenhos e os filmes e as séries. O som serve para escutar as músicas que gostamos.

Assim, os eletrônicos trazem conforto e facilitam a vida das pessoas mas é preciso saber usá-los com consciência para aproveitar todas as vantagens que oferecem.

Texto 10**Aluno: José****Tema: Fascínio dos eletrônicos****Título: Proibição do celular**

Este texto traz uma interpretação diferente dentro do tema proposto, um assunto peculiar, mais específico para traçar uma abordagem pessoal. Como resultado, podemos apontar um texto consistente e coerente, advindo de uma argumentação crítica do aluno ao tratar do uso do aparelho celular na escola. Comprovemos:

Trecho 1: Eu acho que o telefone tem que ser proibido na escola, porque a escola é lugar de estudar, não de mexer em celular (José).

Consideramos, desse modo, este texto com bom índice de textualidade por atender à suficiência de dados, ao apresentar as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende: o celular não deve ser usado na escola.

Por isso, não sem razão, Kleiman (2000) afirma que a interpretação de pistas locais e contextuais, numa unidade coerente, implica atribuir uma intencionalidade ao produtor e salientar essas pistas é o primeiro passo para poder atribuir uma função dessa dimensão. Nessa medida, o Trecho 2 apresenta argumentos que sustentam o ponto de vista do produtor.

Trecho 2: O celular na escola atrapalha o aluno, pois ele só vai prestar atenção nos aplicativos do celular e não na aula que o professor está explicando e o aluno vai ficar muito ruim na escola graças ao celular (José).

Dando prosseguimento ao texto, o produtor por meio de uma linguagem simples e objetiva, mantida ao longo de todo texto, apresenta explicações finais conexas. Isso a fim de retomar os argumentos coerentes utilizados desde o princípio do texto, o que demonstra a completa reflexão do aluno acerca do assunto tratado.

Ao final, no Trecho 3, o produtor, recorrendo ao conectivo conclusivo *por isso*, reitera o posicionamento defendido ao longo do texto e pondera justificações que o sustentam.

Trecho 3: Por isso, acho que a escola tem que proibir o telefone para o aluno ter mente livre para estudar e prestar atenção nas aulas dos professores (José).

À vista disso, como bem sugere Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999), a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os interlocutores e permite uma análise mais profunda do texto. À medida que há o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente em determinada situação comunicativa.

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

Cada adolescente tem de pensar na
responsabilidade, deixar de ser rebel-
de, por que isso entristece a família.

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

Para mim o fascínio dos eletrônicos
é ruim porque deixa as pessoas
viciadas. Atrapalha o aluno a estu-
dar. Ele deixa de fazer tarefa
para jogar videogame, por exemplo

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

O celular também é muito útil
para comunicar com as pessoas
com amigos e familiares mensa-
gem, ligação e redes sociais.

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

O adolescente não pode agir como
adulto ou criança, pois ele está em
transição das duas fases.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

Na adolescência é importante o amadurecimento psicológico para a fase adulta. É normal que esse processo seja marcado por sentimentos como fúria, mudança de humor.

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

Em geral o adolescente sofre para aceitar proibições e imposições impostas pela família e pela escola.

c) "A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos".

O uso de eletrônicos, o celular e videogame pode ser positivo para a comunicação com as pessoas e pesquisas, mas o uso e excesso de horas pode trazer prejuízos ao desenvolvimento do adolescente.

d) "Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias".

Os pais precisam orientar as crianças e os adolescentes para fazerem uso consciente das novas tecnologias.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Fascínio das eletrônicas
Título:	Produção de celular
Posicionamento assumido:	Celular tem de ser proibido na escola
Argumento 1:	Escola é lugar de estudar
Argumento 2:	Celular atrapalha o estudo

Texto 10- Corpus II

Aluno: José

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Proibição do celular

Tema: Fascínio dos eletrônicos

Título: Proibição do celular

Eu acho que o telefone tem que ser proibido na escola, porque a escola é lugar de estudar não de mexer em celular.

O celular na escola atrapalha o aluno, pois ele só vai prestar atenção nos aplicativos do celular e não na aula que o professor está explicando e o aluno vai ficar muito ruim na escola graças ao celular.

Por isso, acho que a escola tem que proibir o telefone, para o aluno ter a mente livre para estudar e prestar atenção nas aulas dos professores.

3.5 Confronto das análises dos corpora

Na sequência da sistematização dos dados obtidos após aplicação das atividades de intervenção, visualizemos as constatações resultantes do confronto das análises dos *corpora* desta pesquisa no quadro a seguir.

Tabela 3 – Progressão temática nos *corpora* analisados

<i>Corpus I</i>		Proposta de enfrentamento	<i>Corpus II</i>	
Inadequações	Número de produções do universo de 40 textos		Adequações	Número de produções do universo de 35 textos
Repetições, tautologias, ideias circulares	32	Atividade de intervenção I – Redundâncias	Continuidade, avanço nas informações	26
Cópias na íntegra de trechos de texto de apoio, ideias desgastadas lugares-comuns	33	Atividade de intervenção II – Paráfrases	Informatividade, suficiência de dados	24
Ideias desconexas, contradições, não distinção tema/título	34	Atividade de intervenção III – Esboço do texto argumentativo	Não contradição, articulação, progressão, distinção tema/título	29

Fonte: Elaboração própria.

A análise qualitativa, empreitada a partir da Tabela 3, indicou que, no recorte analisado, houve nuances díspares quanto aos dois *corpora* em questão. Enquanto os alunos produtores do *corpus I* mostraram apresentar dificuldades para empregar mecanismos linguístico-discursivos da argumentação, no que concerne estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto, de modo a levar as ideias a progredir, os alunos produtores do *corpus II* souberam empregar melhor esses mecanismos estabelecendo tais relações argumentativas.

Ademais, por meio da referida tabela, identificamos no *corpus I*, a não divisão adequada das ideias em parágrafos e períodos. Comprovando isso, esses textos parecem não comprometidos quanto à sequencialidade, não contribuindo para a progressão do

texto. Como resultado, surgem textos fragmentados, cuja relação de sentido não progride.

No *corpus II*, por sua vez, de um modo geral, os alunos construíram os textos divididos em parágrafos que atenderam ao posicionamento, em seguida a sustentação dos argumentos apresentados e, por fim, considerações finais com aconselhamentos e ponderações de nível de sugestões para a abordagem crítica do tema discutido. Havendo, dessa forma, o acréscimo de novas ideias às que já vinham sendo apresentadas, tornado o texto isento de redundâncias e repetições, o que contribui para a construção de sentido, mantendo, assim, a textualidade.

É interessante observar as relações entre os textos e seus respectivos títulos, que não reproduz simplesmente o tema escolhido, mas se adéqua com muita pertinência à argumentação desenvolvida, diferentemente do ocorrido nos textos do *corpus I*, muitos dos quais sequer possuíam título.

De um modo geral, os textos constituintes do *corpus II* apresentam uma estruturação eficiente e satisfatória ao iniciarem pelo anúncio do posicionamento de forma clara e incisiva, passando aos parágrafos seguintes com o desenvolvimento dos argumentos articulados e convincentes com as considerações em torno do tema proposto. Passando, então, a tecerem a conclusão, iniciada na maioria das ocorrências com articuladores típicos explícitos (*por isso, então, assim*), de modo a encerrar a discussão por meio dos apontamentos feitos. Tais textos contemplariam o chamado dispositivo argumentativo proposto por Charaudeau (2009): tese, tomada de posição e raciocínio persuasivo, os quais compõem a encenação argumentativa que liga os parceiros da comunicação.

Nesses termos, o *corpus I* exemplifica tipicamente o problema da falta de progressão temática, pois comporta uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, com circularidade. Nesse caso, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância, o que transparece uma provável superficialidade na reflexão dos alunos.

Ainda que os produtores dos textos do *corpus II* ativeram-se em argumentos expostos durante discussão coletiva das propostas textuais, não se pode afirmar que houve frequência de ideias desgastadas, repetitivas. Ao contrário, houve o esforço desses alunos em se apoderar de forma pessoal dessas ideias, por meio de parafrases. Podemos assim dizer, que não se contentaram em repetir apenas o que ouviram, mas se empenharam em reproduzir com suas próprias palavras o teor das informações a que

tiveram acesso. Grande parte dos argumentos utilizados consistiu em argumentos de consenso e de provas concretas em consonância com os apontamentos de Charaudeau (2009).

Isso significa dizer que, para haver a progressão temática do texto argumentativo, é necessário haver uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global, a fim de providenciar a continuidade de seu sentido e a ligação dos próprios tópicos discursivos.

É fundamental que o aluno compreenda o processo de argumentação e saiba utilizar os mecanismos linguístico-semânticos e discursivos/argumentativos na progressão temática, o que conseguimos identificar no *corpus II*. Importante frisar que os referidos textos foram produzidos posteriormente às atividades de intervenção, as quais buscavam dar conta de minimizar a falta de progressão temática no texto argumentativo, bem como ao refazimento e à reescrita, após correções e orientações da professora por meio da orientação individualizada.

Ressaltamos que, para esta referida análise, as correções gramaticais não foram priorizadas, visto que acreditamos que o grande problema na escrita de textos argumentativos não está na superfície textual, mas sim nos aspectos cognitivos que integram a construção de argumentos e pesam na eficiência pragmática do texto.

CONCLUSÃO

Este trabalho, sob o prisma da Linguística Textual, em interlocução com a Teoria da Argumentação subjacente à Semiologia da Análise do Discurso, pretendeu comprovar a hipótese aventada de que as atividades de intervenção propostas puderam contribuir para sanar dificuldades em ordenar e organizar as ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progreda tematicamente.

Diante do baixo rendimento escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e de produção de texto, tornou-se corriqueiro, no decorrer da prática docente, depararmos com textos marcados pelo uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio e fuga ao tema, enfim, textos, aparentemente, não comprometidos com o avanço da informação, o que não contribui para a construção de sentido.

Posteriormente à aplicação das três atividades de intervenção propostas – redundâncias, paráfrases e esboço do texto argumentativo –, pudemos detectar um gradativo avanço na produção escrita dos alunos em textos argumentativos no tocante à progressão temática.

Com o enfoque dado a partir da aplicação dessas atividades, em consonância com o aporte teórico adotado, oferecemos subsídios práticos aos alunos à condução da argumentação, de forma a levá-los a considerar as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes à sequencialidade do texto.

Por conseguinte, por meio desta pesquisa-ação, buscamos algumas soluções concretas, a exemplo da eliminação de repetições, construção de paráfrases para apropriação da voz do outro, esquematização prévia do posicionamento e dos argumentos do gênero artigo de opinião, obtendo, assim, resultados produtivos para o problema investigado: a falta de progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Por essa via, a fim de intervir de forma objetiva e eficaz nessa realidade investigada, esta pesquisa avaliou problemas relativos ao uso de coesão e coerência às teorias linguísticas, capazes de sustentar e elucidar as possíveis causas desses

problemas, identificando razões que levam os alunos a não conseguirem construir sentido entre os argumentos utilizados no gênero artigo de opinião.

Em vista disso, tais razões levam-nos a presumir que há um conhecimento limitado por parte dos alunos das estratégias de produção textual, tendo como referência as regras de uso dos mecanismos de coerência e coesão nos textos argumentativos escritos, por causa de habilidades ainda não consolidadas. De igual modo, há uma compreensão pouco expressiva do processo de argumentação, o que não propicia a melhoria de habilidades dos alunos para escreverem textos argumentativos que obedeçam à progressão temática.

No que concerne às razões apontadas pelos resultados deste estudo para investigar por que ocorre a falta de progressão temática nos textos argumentativos escritos de alunos do Ensino Fundamental, entendemos, como conclusão mais geral desta pesquisa, a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de escolaridade.

Diante dessa consideração, compreendemos que argumentação está presente em variadas situações de comunicação do cotidiano do aluno. Ainda que seja uma linguagem complexa, o aluno está inserido nela, conscientemente ou não, e faz uso de mecanismos de persuasão nas mais diversas práticas de linguagem.

De modo evidente, pensando no desenvolvimento da competência da linguagem, o tipo argumentativo não pode ser priorizado apenas nos dois anos finais do Ensino Fundamental, mas sim apresentado gradualmente, em níveis de complexidade crescente ao longo dos anos de escolaridade, com aprofundamento e consolidação do processo argumentativo, como bem advoga Charaudeau (2009).

Em outras palavras, introduzir a argumentação nos primeiros anos dos anos finais do Ensino Fundamental confere a possibilidade de despertar senso crítico do aluno em situações efetivas de comunicação. Nessa direção, é mister a urgência e a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa focado, prioritariamente, no trabalho diário com o gênero e o tipo, valorizando a função social da linguagem em detrimento de aspectos meramente estruturais.

No papel de professores, devemos, pois, conduzir o aluno a compreender que a argumentação não constitui uma escolha aleatória, mas que, num ato real de troca linguageira, constitui uma escolha atrelada à intenção do falante e ao contexto no qual estão inseridos os interlocutores.

Mediante essa elucidação, como educadores, torna-se imprescindível diversificarmos práticas de leitura e produção textual. Enfim, propor a escrita como

processo de interação, que faça sentido para o aluno, por meio de diversos gêneros textuais de circulação social, subjacentes às postulações dos PCNs (1997), de Marcuschi (2008), entre outros.

Ainda no tocante à prática de escrita do tipo argumentativo, é relevante levar o aluno a observar os mecanismos linguístico-discursivos usados com o intuito de convencer/persuadir o interlocutor. Em vista disso, é tarefa primordial da escola desenvolver a visão crítica de mundo do aluno por meio do contato com variadas formas de expressão da linguagem e diversos tipos de textos, de modo a aprimorar capacidade de escrita e de leitura. Aprender a escrever, visando a construir discurso, exige uma prática constante, aperfeiçoada por meio do tempo e de muitas leituras, o que desmitifica o dom da escrita.

Nesse caminho, apontamos outra conclusão desta pesquisa: a leitura é peça chave para fundamentar argumentação. Portanto, o trabalho com a leitura tem o objetivo de formar escritores competentes, o que auxilia na produção de textos. Tal formação é fruto de uma prática constante, rotineira, de ler diversos gêneros textuais de todos os tipos textuais, incluindo o argumentativo ao se considerar a argumentatividade inscrita na linguagem.

De mais a mais, o ato de ler e o de escrever tornam-se indissociáveis, constituindo práticas de (re)construção de sentido. Por isso, é muito difícil para o aluno escrever sobre um assunto do qual não sabe, ou pouco leu. Assim, quanto mais experiências de leitura ele tiver, mais fácil e acessível torna-se o processo de produção textual.

Há de se considerar que não é correto transferir à escola a tarefa de formar hábito leitor. A família é primordial nessa empreitada, sobretudo diante da cultura televisiva, ligada à tecnologia digital em detrimento da leitura, inerente à sociedade atual. Logo, pai que lê pode ser exemplo para o filho. Não se justifica passar de geração para geração a ausência desse hábito.

Outrossim, ler melhora relacionamento interpessoal e a posição social. Por conseguinte, família e escola, em partes iguais, devem comungar dessa convicção em nossa sociedade moderna. Metaforicamente falando, se tomarmos a leitura como causa, temos como consequência o crescimento humano.

Por meio dessa constatação, pode-se dizer que não há suficiência de conhecimentos extralinguísticos, de informatividade, de acesso aos espaços valorizados de cultura e das mídias para os alunos formularem argumentos na escrita de textos. Daí a importância de

a todo instante ampliar nossos conhecimentos e horizontes de percepção do mundo. Mais uma tarefa mútua advinda da parceria família/escola na formação do aluno.

Outra conclusão a que podemos chegar diz respeito à contribuição das práticas de reescrita e de refazimento do texto produzido de forma a conduzir para a progressão temática do conteúdo informativo. Nessa empreitada, torna-se salutar desmitificar que o rascunho seja tão somente destinado à correção de aspectos formais e gramaticais da organização textual.

Ao contrário, trata-se da primeira versão de um texto que deve ser lapidado, quantas vezes se fizer necessário, até que o posicionamento do produtor seja expresso de forma clara e coerente, de forma a persuadir o interlocutor no decorrer da leitura. Ainda que o objetivo não seja o de convencê-lo a mudar seu ponto de vista, fazê-lo pensar como nós, mas o de admitir que o ponto de vista do produtor seja tão plausível quanto o seu, mostrando ao seu interlocutor que há uma lógica, uma coerência naquilo que pensa.

Por fim, ainda constatamos que a contextualização da prática docente para trabalhar com textos argumentativos escritos, que envolvam mecanismos de coerência e coesão, sobretudo no tocante à tautologia, torna-se imprescindível no sentido de formar leitores e escritores competentes. As atividades de intervenção comprovaram que, se os alunos tiverem a mediação do professor com atividades que contemplem tais mecanismos, a produção textual resultante poderá atestar a progressão temática.

De igual modo, a orientação individualizada, mediação e postura do professor tornam-se fundamentais no processo, bem como a constante formação docente contribuindo no intuito de propor medidas que assegurem o avanço da informação, e criando oportunidades para que os alunos fiquem familiarizados com a progressão temática na escrita de textos argumentativos. Nessa perspectiva, muito bem se justifica o programa de pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras – a que se presta esta pesquisa.

Com este estudo, obviamente não temos a pretensão de esgotar o assunto proposto, mas sim esperamos contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, a partir da identificação de estratégias capazes de melhorar a produção textual escrita dos alunos, do gênero artigo de opinião, no tocante à progressão temática. Tal aspecto da sequenciação textual, como condição de textualidade, explorado neste trabalho, pode ser valioso para a qualidade da produção textual, diante da urgência e do desafio em preencher essa lacuna existente no ensino escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 39-48/277-326.

BAKHTIN, Mikhail. Interação verbal. *In: Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.110-127. Disponível em: [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUA GEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUA_GEM.pdf). Acesso em: 13 out. 2013.

BAZERMAM, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 22-53.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. p. 22-65.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. Londres/New York, Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London, Longman, 1983. Trad. Ana Cristina Mendes. Disponível em: [http://www.beaugrande.com/introduction to text linguistics.htm](http://www.beaugrande.com/introduction%20to%20text%20linguistics.htm). Acesso em dez. 2013.

BELLERT, Irena. On a condition of the coherence of texts. *Semiótica 2*: 335-363, 1970.
MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1987.

BENTES, Anna Cristina. Linguística textual. *In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (Org.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 1. São Paulo: Cortez, p. 245-287. 2001.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/Semtec, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In: GALVES, C. O texto: leitura e escritura*. Campinas: Pontes, 1988. p. 56-68.

- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 18-52.
- CONTE, Maria-Elisabeth. **La linguistique testuale**. Feltrinelli Economics, Milão, 1977.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Repensando a textualidade**. IV Fórum de Estudos Linguísticos. Instituto de Letras da UERJ. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 1998.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 16-38.
- EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2001. p. 36-52.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FURST, Priscila Lopes Viana. **Uma análise de discursos jornalísticos sobre trabalhadoras domésticas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Argumentação e redação escolar**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, 1990, p. 81-89.
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 24 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 32-42.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Modos de apropriação do gênero debate na escola: uma abordagem aplicada**. DELTA – PUC/SP: Documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada, v. 25, 2009, p. 39-66.
- GRICE, Herbert Paul. **Lógica e conversação**. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Pragmática - problemas, críticas, perspectivas da linguística**. Campinas: Unicamp. vol. IV. 1995. p. 16-23.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido** - um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1995. p. 12-45.

HARWEG, R. **Pronomina und textkonstitution**. Munique: W. Fink, 1868.

ISENBERG, Horst. **Der begriff 'text' in der sprachtheorie**. Deutsche Akademie zur Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik. Bericht n. 8, 1970.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 45-61.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.76-102.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; VILELA, Mário. **Gramática da língua portuguesa**. Portugal: Almedina, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 52-71.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Artmed, 2002. p. 75-88.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília Peres de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.16-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz.** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Debate 1, 1983.

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

MENEZES, Willian Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. *In: LARA, Gláucia (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática.** v. 1. Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: Fale/UFMG, 2006. p. 85-106.*

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários.** Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem - temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 87-102.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1975.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 1992.

PERELMAN, Chaim. Le champ de l'argumentation. Bruxelas, Pub. 1970 *apud* KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 15-156. Disponível em: http://minhateca.com.br/ceiogcruz/Livros/pdf/Chaim_Perelman_-_TRATADO_DE_ARGUMENTACAO_-_A_NOVA_RETORICA,14097709.pdf. Acesso em: 22 abr. 2014.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLEENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 18-39.

TRASK, Robert. Larry. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 22-45.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 2-26.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Estruturas temáticas. *In: **Cognição, discurso e interação***. São Paulo: Contexto, 1992. p. 102-144.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. p. 8-46.