

**A COESÃO TEXTUAL
NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE CAMPO GRANDE (MS)**

Wellington Vieira da Costa (UEMS)

wellingtonletrasesp@bol.com.br

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com alunos da terceira série do ensino médio de duas escolas públicas estaduais situadas em Campo Grande (MS). Parte do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido no curso de letras da UEMS de Campo Grande, a pesquisa se fundamentou no interacionismo sociodiscursivo, com vistas à elaboração de uma sequência didática voltada para o texto dissertativo-argumentativo, culminando na produção final de 39 redações. Foram analisados a escolha e o emprego de mecanismos linguísticos de coesão sequencial frástica por conexão, isto é, os conectivos do tipo argumentativo. O tratamento dos dados e sua posterior análise revelaram que 43,75% das redações apresentaram articulação precária, seguidas de 31,25% de redações cuja articulação foi considerada insuficiente, e 12,5% de redações com articulação mediana e com poucas inadequações. Conclui-se, desse modo, o papel determinante do trabalho didático com gêneros textuais de tipo argumentativo, em particular a coesão textual, para a estruturação de enunciados que estabelecem relações semânticas no interior do texto, ainda mais em se tratando de jovens em fase de formação escolar e em vias de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Palavras-chave: Coesão textual. Texto dissertativo-argumentativo. ENEM.

1. Introdução: o contexto da pesquisa

O presente artigo tem por finalidade apresentar as etapas e os resultados de uma pesquisa de intervenção didática, realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual, situadas em Campo Grande (MS), quando levados a demonstrarem suas habilidades acerca dos mecanismos textuais de coesão, necessários para a construção da argumentação, em particular a seleção e o emprego dos termos conectivos. De forma qualiquantificada, relatamos a experiência didática e buscamos analisar os dados obtidos, considerando os parâmetros estabelecidos, a saber, os níveis de referência para a redação do ENEM, no tocante à quarta competência, especificamente, a coesão textual sequencial frástica por conexão.

É importante destacar que a pesquisa teve início a partir do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido no curso de letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, entre agosto de 2014 e agosto de 2015⁶, envolvendo oito professores doutores⁷, duas mestrandas⁸ e onze alunos de graduação.

Segundo o descritivo do referido projeto, o objetivo geral era “instaurar uma reflexão sobre a articulação teoria e prática, sendo esta última relacionada a *corpus* constituído de redações de alunos do ensino fundamental e médio”. Desse modo, buscou-se, ao longo dos 24 encontros do grupo⁹, promover o contato com as teorias e metodologias ligadas aos gêneros do discurso/textuais, em uma perspectiva de ensino e aprendizagem: por um lado, a concepção teórica dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2003); por outro, a abordagem didática proposta pelo interacionismo sociodiscursivo. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011; MARCUSCHI, 2002, 2005)

No que se refere à metodologia do projeto de ensino, na fase inicial, foram lidos textos de obras referenciadas, com realização de fichamentos. Em seguida, foram elaborados e entregues os projetos de pesquisa, sob a forma de uma “ficha”, cujo modelo continha os dados da pesquisa: tema, objetivos, justificativa, referencial teórico, metodologia, corpus e referências bibliográficas. Na sequência, foram propostas as sequências didáticas, com base em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011), a serem aplicadas em uma turma do ensino fundamental ou médio da rede pública ou particular de ensino de Campo Grande (MS). Sob autorização da escola observada, foram aplicadas as sequências didáticas, cujo produto final foram as redações de um texto dissertativo-argumentativo, que, por sua vez, forneceram os dados para as pesquisas. Ao término da etapa de tratamento de dados, foram produzidos relatos das experi-

⁶ Projeto cadastrado na Divisão de Ensino de Graduação, pertencente à Pró-reitoria de Ensino (PROE) da UEMS, sob coordenação da Profa. Dra. Aline Saddi Chaves. O referido projeto foi aprovado, com relatório final.

⁷ A saber, os professores doutores: Aline Saddi Chaves, Antonio Carlos Santana de Souza, Daniel Abrão, João Fábio Sanches Silva, Maria Leda Pinto, Marlon Leal Rodrigues, Natalina Sierra Assêncio Costa e Nataniel dos Santos Gomes.

⁸ A saber, Gabriela Pires Donadel e Tatiane Feitosa dos Santos, ambas alunas de Mestrado, sob orientação da Profa. Aline Saddi Chaves.

⁹ O projeto foi desenvolvido junto a 11 alunos dos cursos de Letras da UEMS de Campo Grande, entre Licenciatura Português-Inglês, Licenciatura Português-Espanhol e Bacharelado em Letras.

ências, com análise dos dados obtidos, e publicados sob a forma de monografia e/ou artigo científico, para validação do trabalho de conclusão de curso.

Dentre as principais justificativas do projeto, encontrava-se a de que:

... o projeto parte das demandas sociais ocasionadas, a título de ilustração, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que exige, como parte da avaliação da prova de redação, que o candidato leia um texto (motivador) e, a partir dele, elabore uma redação sobre o tema proposto, obedecendo aos critérios estabelecidos. Tais critérios estão relacionados às competências textuais de leitura e produção escrita, mas, também, a elementos relacionados à língua (modalidade escrita formal), ao contexto (mobilizar conhecimentos de mundo e sobre os direitos humanos) e, ainda, à capacidade de argumentar com vistas a convencer (argumentos levantados, proposta de intervenção), entre outros.¹⁰

Atendendo a todos esses parâmetros, este artigo relata a experiência didática realizada com duas turmas do ensino médio de duas escolas estaduais de Campo Grande (MS), com base na quarta competência da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, relacionada aos mecanismos coesivos que asseguram a estruturação do texto, contribuindo para sua argumentatividade.

A referência ao ENEM, na presente pesquisa, e no projeto como um todo, justifica-se pela importância adquirida por este mecanismo avaliativo em seu contexto histórico. O ENEM foi aplicado pela primeira vez em 1998, partindo de uma proposta inovadora do Ministério da Educação do Brasil (MEC), com vistas a melhorar a qualidade do ensino fundamental, guiando-se pelos princípios da interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento humano. Com o tempo, o ENEM foi se modificando e, nos dias de hoje, constitui uma das principais formas de ingresso em universidades públicas do Brasil, democratizando o ensino superior e oferecendo oportunidades para que todos os alunos egressos do ensino médio utilizem a média obtida no Exame, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Segundo dados atualizados do Ministério da Educação, 131 instituições públicas de ensino utilizam esse sistema. Além disso, a nota do ENEM permite que o candidato, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), concorra a bolsas integrais e/ou parciais em mais de mil universidades privadas.

¹⁰ Justificativa extraída do descritivo do projeto, e fornecido pela coordenadora.

No que concerne à Prova de Redação do ENEM, o candidato deve redigir um texto dissertativo-argumentativo, desenvolvendo argumentação própria, amparando-se por dois ou mais textos motivadores. Quanto aos critérios de correção das redações, o ENEM estabelece cinco níveis (0 a 5), nas cinco competências avaliadas, com base na *Matriz de Competências para a Redação do ENEM*.

Com relação à primeira competência, o candidato deve demonstrar domínio da norma padrão da língua portuguesa, observando o registro escrito formal. A segunda competência diz respeito ao desenvolvimento do tema, a partir de um repertório sociocultural produtivo, devendo o candidato apresentar domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Na terceira competência, espera-se do candidato que selecione, organize, e relacione informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema, em defesa de seu ponto de vista. Com relação à quarta competência, objeto desta pesquisa, o ENEM preconiza que o candidato demonstre conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação. Por fim, na quinta competência, o candidato deve elaborar uma proposta de intervenção social relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.

A partir desta contextualização da pesquisa, passamos, a seguir, aos fundamentos teóricos e metodológicos de nosso estudo.

2. *O interacionismo sociodiscursivo e o trabalho com gêneros textuais*

Antes de abordar a competência textual ligada à coesão por meio de conectivos, necessária para a construção da argumentação na redação do texto dissertativo-argumentativo, apresentamos, a seguir, os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa.

Na segunda década do século XX, surgiram os primeiros estudos sobre a língua enquanto objeto da ciência moderna, isto é, a linguística, a partir de um lato campo de pesquisas, aberto depois da publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Segundo Saussure, a língua forma um sistema de signos, sendo socialmente compartilhada. Ele a distingue, no entanto, da fala, considerada a manifestação individual da língua por um sujeito, em uma determinada circunstância ou contexto de enunciação.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, as pesquisas

voltadas para a fala, isto é, a atualização da língua-sistema em um dado contexto de enunciação, começam a aparecer em diferentes perspectivas teóricas: sociolinguística, pragmática, semiótica, linguística textual e análise do discurso. Essas teorias e abordagens exerceram papel fundamental para se postular a relação da língua com seus elementos externos (a “fala”), o que explicaria o funcionamento da linguagem, entendida como atividade de interação entre sujeitos social e historicamente situados.

Essa concepção foi aos poucos se enraizando nas pesquisas desenvolvidas em linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. Esse método de fixação é vagaroso, ainda luta contra concepções embutidas nas abordagens gramaticais e filológicas dos textos, estes servindo, de modo quase sistemático, de pré-texto para se trabalhar a gramática. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000):

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (PCNEM, 2000, p. 16)

Embora vagaroso, o reconhecimento de que o texto e seu contexto de produção e circulação é imprescindível para se trabalhar a língua, em especial a compreensão e a produção de textos orais e escritos, resultou, em 1998, no Brasil, na elaboração e publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), pelo Ministério da Educação. Esse documento não possui caráter regimental, e, portanto, pressupõe-se que cada unidade de ensino o adapte a suas especificidades locais. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* constituem um dispositivo de referência para a organização dos currículos no ensino fundamental e médio de todo o país. Sua finalidade é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do corpo de saberes admitido como essenciais para o exercício da cidadania.

Formulado por especialistas da área de línguas/linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reúnem conceitos e propostas metodológicas oriundas de teorias linguísticas que concebem a língua em funcionamento, adaptada aos usos dos falantes em suas comunidades linguísticas, reconhecendo que a escola é, ela também, um espaço de interação social. Essas ideias são evidenciadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), publicados em 2000, que dissertam a respeito da produção de sentido de fatos sociais por meio da língua, co-

mo nesta citação:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma "realidade primeira", que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. (PCNEM, 2000, p. 5)

Esta citação evidencia, ainda, os prestigiados e notórios trabalhos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2002, 2003) sobre o princípio dialógico da linguagem, segundo o qual nenhuma palavra, nenhum texto se origina da mente criativa de um sujeito, mas dialoga, ininterruptamente, com as palavras e os textos já ditos. Desse modo, a própria noção de frase ou oração, para o estudioso russo, não condiz com a realidade da língua/linguagem, sempre viva e dirigida a alguém.

No contexto didático-pedagógico, a teoria do dialogismo influenciou diferentes perspectivas metodológicas, em particular a partir do conceito de gêneros do discurso, ou gêneros textuais, que constitui o ponto de partida do interacionismo sociodiscursivo, linha da linguística aplicada desenvolvida na Suíça por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011), entre outros. Retomando alguns princípios de Mikhail Bakhtin, o interacionismo sociodiscursivo considera que os gêneros textuais, a exemplo do texto dissertativo-argumentativo, são “megainstrumentos”, que fornecem uma gama variada de abordagens, por meio de atividades, como explicado nesta citação:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso da linguagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *mega-instrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 64)

A importância reconhecida dos textos como produtos de gêneros discursivos/textuais ganha força, no Brasil, nos trabalhos de pesquisadores da linguística textual, como Luiz Antônio Marcuschi, que afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Configura-se, assim, o ideal de um ensino e aprendizagem centrado nos textos em uma perspectiva sociointeracionista, onde o professor exerce um papel central para detectar as necessidades dos alunos. Na citação a seguir, Joaquim Dolz e Bernard Schynewly, explicam o papel do professor nessa concepção:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 42)

Em se tratando de gêneros da tipologia argumentativa, o papel do professor mostra-se determinante, na medida em que esses gêneros tratam de assuntos que dividem opiniões, incitam à polêmica e provocam, muitas vezes, a incompreensão. Para tanto, o papel do professor como mediador é indispensável, como explica essa passagem dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. (PCN, 1998, p. 47)

Com relação à proposta metodológica, o interacionismo sociodiscursivo preconiza que o trabalho com os gêneros textuais seja objeto de um planejamento em torno do que denominam sequência didática. Uma sequência didática compreende uma situação inicial, atividades variadas e uma produção final, oral ou escrita, conforme o gênero discursivo/textual trabalhado.

Em nossa pesquisa, o gênero textual trabalhado foi o texto dissertativo-argumentativo, que, apesar de ter essa denominação, configura-se como um gênero de tipo argumentativo¹¹, oriundo da esfera escolar. Com relação aos elementos deste gênero discursivo, seu tema, seu estilo e or-

¹¹ Enquanto o gênero textual refere-se a um conjunto de enunciados definidos por um tema, um estilo e uma organização textual, o tipo textual se refere à tipologia textual (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal).

ganização textual são mais ou menos estáveis, isto é, tratam de assuntos atuais da sociedade, em geral polêmicos; seu estilo pertence à norma padrão da língua portuguesa, com amplo uso de termos conectivos, da terceira pessoa e demais estratégias que conferem objetividade; sua organização textual é composta pela estrutura mais ou menos rígida de proposição-argumentação-proposta de intervenção social.

Com relação à coesão textual, objeto de nossa pesquisa, está relacionada ao que Mikhail Bakhtin (2003) denomina “estilo”, isto é, as escolhas gramaticais que permitem, em nosso caso, que o texto dissertativo-argumentativo desfrute de certa estabilidade e reconhecimento por parte do leitor/interlocutor. Na linguística textual, a coesão é objeto de inúmeros e consagrados estudiosos e suas obras. No Brasil, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1991, 2004) destaca-se pelos variados escritos dedicados ao tema. Segundo ela:

... a coesão é a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2004, p. 35)

Por esta citação, nota-se que a coesão é um mecanismo essencialmente linguístico, mas de nível superior à frase, o que nos permite afirmar que a coesão tem relação com o texto, compreendido como um todo de significado. Como efeito, a coesão participa dos princípios da textualidade, a saber, “contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade”. (FÁVERO, 2002, p. 7)

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1991) destaca a relação intrínseca entre a coesão e as relações de sentido estabelecidas no interior de um texto. Citando autores clássicos da linguística textual, Hallyday e Hasan, a autora lembra que se trata de “um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como texto” (KOCH, 1991, p. 17). Nesse sentido, a coesão garante o sentido do texto no nível microtextual (interno), ao passo que a coerência o faz no nível macrotextual (externo), mobilizando saberes externos ao texto.

Todos esses apontamentos indicam que um texto não se define como um aglomerado de *frases*, mas como as relações de sentido que os *enunciados* estabelecem entre si, formando uma trama em que todos os elementos se comunicam entre si.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1991) observa, no entanto, que a

coesão faz parte do sistema de uma língua: “embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico através do sistema léxico-gramatical” (KOCH, 1991, p. 17). A autora estabelece, então, dois grandes mecanismos de coesão: referencial e sequencial. A coesão referencial é definida como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos do universo textual” (KOCH, 1991, p. 30). Já a coesão sequencial diz respeito:

... aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 1991, p. 49)

O emprego de conectivos, objeto de nossa pesquisa e do presente artigo, participa da coesão sequencial, mais especificamente do que Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1991) denomina conexão, e que faz parte da sequenciação frástica, isto é, mecanismos de encadeamento de diferentes dimensões do texto, como explicado na citação anterior (enunciado, parágrafos etc.). Segundo a autora, a coesão sequencial de tipo conexão é assegurada por conjunções, advérbios e expressões que estabelecem “diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 1991 p. 62). Essas relações de sentido podem ser lógico-semânticas ou argumentativas. Com base nessa distinção, a autora opta por uma nomenclatura diferenciada. Quando se trata de relações lógico-semânticas, ela emprega o termo “conectores”. Quando se trata de relações argumentativas, prefere o termo “operadores argumentativos”. Em nossa pesquisa, optamos por empregar o termo “conectivo”, mais genérico e, ultimamente, mais usual.

No texto dissertativo-argumentativo, a coesão textual de um modo geral (referencial ou sequencial, de tipo frástico e parafrástico) pode ser observada, por ser a coesão um fator da textualidade. No entanto, como já dissemos, optamos por analisar, nas redações dos alunos, a coesão sequencial frástica de tipo conexão, mais especificamente aquela que lida com conectivos que estabelecem relações argumentativas, ou “operadores argumentativos” (KOCH, 1991). As particularidades desses conectivos, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch, residem no fato de que promovem o encadeamento dos enunciados de modo sucessivo, “sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto” (KOCH, 1991, p. 65). Além disso, e eis uma característica fundamental do estilo desse gênero textual, os conectivos estabelecem a orientação argumentativa do texto, ou seja, funcionam como veiculadores de posicionamentos.

A autora divide os operadores argumentativos em onze categorias: conjunção (mas... também), disjunção (ou); contrajunção (mas, embora); explicação (pois); comprovação (tanto que); conclusão (portanto, logo); comparação (tão...quanto); generalização (aliás, de fato); especificação (por exemplo); contraste (enquanto); correção (isto é, ou melhor).

É a partir desses pressupostos teóricos e metodológicos que configuramos a presente pesquisa, e, em particular, a experiência obtida junto a duas classes do terceiro ano do ensino médio de duas escolas estaduais de Campo Grande (MS). A seguir, descrevemos a experiência e analisamos os dados obtidos.

3. *Relato da experiência*

Como dissemos na Introdução, esta pesquisa resulta do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido no curso de letras da UEMS de Campo Grande entre os anos de 2014 e 2015.

O projeto teve como um de eixos norteadores promover a reflexão, entre os acadêmicos da graduação em letras, sobre a articulação entre teoria e prática, necessária para seu desempenho futuro como professores de língua portuguesa. Como indica o título do referido projeto, tratava-se de pesquisar os fundamentos teórico-metodológicos e os referenciais pedagógicos (PCNEM; PCN) direcionados para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, pontos de partida para o desenvolvimento de projetos de pesquisa centrados na aplicação de sequências didáticas. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011)

Enquanto parte do projeto, esta pesquisa contou com a orientação de um docente. Dessa forma, desempenhamos as etapas estabelecidas pela professora orientadora, que compreendiam: (i) elaboração de um pré-projeto de pesquisa; (ii) leitura e discussão dos textos teóricos e dos referenciais pedagógicos; (iii) planejamento da experiência didática; (iv) aplicação da experiência em duas escolas da rede estadual e coleta do corpus, composto pelas redações dos alunos; (v) tratamento dos dados obtidos e análises das redações; (vi) redação de artigo científico.

Relataremos, de forma concisa, o planejamento da experiência e sua aplicação. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos.

As escolas participantes da pesquisa apresentam algumas semelhanças: estão localizadas em regiões periféricas e de difícil acesso; apresen-

tam desempenhos similares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos critérios de avaliação do MEC, e os alunos, em sua quase totalidade, pertencem as classes sociais D (renda familiar entre R\$ 1.874,01 e R\$ 3.748,00), e E (renda familiar até R\$ 1.874,00).

A experiência de campo transcorreu sem dificuldades, na medida em que todos os alunos se mostraram dispostos a participar da atividade. A sequência didática compreendia as seguintes etapas: apresentação e leitura de dois textos motivadores, identificação e definição dos mecanismos coesivos de conexão – os conectivos presentes nos textos – e proposta de produção textual sob a forma de texto dissertativo-argumentati-va.

O tema escolhido para a sequência didática foi o casamento entre pessoas do mesmo sexo, uma decisão que, apesar de aprovada pelo Supremo Tribunal Federal em 2011, e regulamentada pelo Conselho Nacional de Justiça em 2013, divide opiniões em todo o Brasil, e que, a nosso ver, poderia constituir um tema de redação do ENEM, dado seu caráter polêmico, em particular por estar relacionado ao universo LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

Apresentada, em primeiro plano, na condição de projeto para os coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas, situadas no município de Campo Grande (MS), a pesquisa obteve respaldo dos coordenadores das instituições de ensino. Em comum acordo com a direção das escolas e a coordenação da Universidade estadual de Mato Grosso do Sul, e com a colaboração dos professores de língua portuguesa envolvidos, a sequência didática foi aplicada junto aos alunos, público-alvo do ENEM, alunos egresso-concluintes do ensino médio.

Os detalhes da sequência didática foram reunidos em um plano de aula, que foi entregue à coordenação de cada escola, bem como ao professor responsável pela turma. Transcrevemo-lo a seguir, para tornar explícitos os dados da intervenção.

PLANO DE AULA
Unidade Universitária de Campo Grande
<i>Curso: 4º. Ano da Licenciatura em Letras: Português/Espanhol</i>
Título da pesquisa: A COESÃO TEXTUAL NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL
Orientadora: Profa. Dra. Aline Saddi Chaves

Carga horária: 02 horas/aula
Data da aula: 01/07/2016, 04/07/2016.
Acadêmico: Wellington Vieira da Costa
Escola parceira: Escolas da rede estadual ¹²
Unidade de Estudo: Gênero Dissertativo-Argumentativo
<p>Objetivos:</p> <p>Geral: Quantificar, na produção textual dos alunos participantes da experiência, o desenvolvimento da IV Competência do ENEM.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os participantes sobre o tema do casamento entre pessoas do mesmo gênero, mediante a leitura e exploração de dois textos motivadores. • Planejar e elaborar sequência didática para alunos do terceiro ano do Ensino Médio; • Elaborar atividades de reconhecimento das estratégias argumentativas nos textos motivadores; • Aplicar atividade de produção textual do gênero trabalhado.
<p>Conteúdos trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração de dois (2) textos motivadores, a serem entregues aos alunos; • Exploração dos textos motivadores, para reconhecimento dos argumentos arrolados nos textos, bem como dos conectivos argumentativos empregados para expressar um posicionamento sobre um tema polêmico; • Aplicação da atividade de produção textual de uma redação pertencente ao texto dissertativo-argumentativo.
<p>Descrição das estratégias de ensino adotadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do acadêmico, bem como do objeto da pesquisa. • Entrega dos Textos Motivadores, para leitura. • Discussão dos textos e realização das atividades propostas. • Aplicação da atividade de produção textual: redação pertencente ao texto dissertativo-argumentativo.
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRASIL. MEC/SEF. <i>Parâmetros curriculares nacionais</i>: ensino médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.</p> <p>BRASIL. <i>Matriz de competências para o ENEM 2011</i>. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2011.</p> <p>FÁVERO, Leonor Lopes. <i>Coesão e coerência textuais</i>. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.</p> <p>http://www.mundotexto.com.br/redacao_dissertativa/redacao_dissertativa_892.html</p> <p>http://redacao.livre-forum.com/t1051-tema-casamento-homossexual?highlight=casamento+ga</p>

¹² Para resguardar a identidade da escola e dos participantes, optamos por não identificá-los.

Já em sala de aula, apresentei-me para os alunos e descrevi a proposta da pesquisa. Nessa etapa, salientei que a participação se dava em caráter facultativo, e de forma alguma em caráter obrigatório. Repassei-lhes, então, os textos motivadores. Para minha surpresa, a totalidade (100%) dos alunos presentes em sala participaram da experiência, em ambas as escolas.

Em nossa experiência, os textos motivadores selecionados pertenciam ao gênero dissertativo-argumentativo, com posicionamentos divergentes sobre a união homoafetiva, ou seja, um texto a favor desse tipo de união, e o outro contrário, sendo um retirado de uma página virtual que oferece cursos de redação, e o outro de um fórum virtual voltado para redações, no qual os participantes postam e, conseqüentemente, debatem suas redações. De posse dos textos, os alunos fizeram vários questionamentos durante o debate acerca do tema, conforme lhes foi orientado. Em seguida, foi realizada a leitura dos textos e o levantamento dos conectivos presentes nos dois textos motivadores.

Na etapa seguinte, questionei os alunos quanto ao domínio desses mecanismos coesivos. Diante da indagação, não houve reação, em ambas as turmas. Foi necessário, então, definir o conceito de coesão textual e classificar os conectivos contidos nos textos motivadores. Em particular, trabalhei a importância dessa competência para a construção de uma redação do gênero dissertativo-argumentativo.

Uma vez explorada a competência IV da *Matriz de Competências para a Redação do ENEM*, repassei aos participantes a folha de redação, contendo enunciado nos moldes da folha de redação do ENEM. Sugeri-lhes que refletissem sobre tudo o que fora debatido em sala e que, após fazerem essa reflexão, iniciassem a produção de seus textos. Ressalvo que os alunos elaboraram suas redações sem a informação de que a pesquisa analisaria apenas a competência de coesão textual.

Durante a redação dos textos, as classes permaneceram em ordem e em silêncio, com visível grau de concentração, o que interpretei como um aspecto positivo. Houve um grande interesse dos participantes da pesquisa em receber uma devolutiva sobre seu desempenho nas redações.

Após a conclusão das redações, antes de recolhê-las, levei a conhecimento dos alunos a plataforma Geekie Games, a única credenciada pelo Ministério da Educação, que auxilia na preparação e aprovação de milhões de alunos no vestibular. Essa plataforma utiliza tecnologias de aprendizado adaptativo, ou seja, realiza um teste inicial com o aluno ins-

crito, identifica suas dificuldades e, a partir delas, indica um plano de estudos personalizado. Vale lembrar que essa plataforma de suporte ao aluno é oferecida de forma gratuita, bastando que o interessado se cadastre e dela faça uso, via endereço eletrônico (e-mail) ou aplicativo.

Ao término da experiência, agradei aos alunos e aos professores, e recolhi os textos, com o consentimento de seus autores, a fim de realizar o tratamento dos dados e as análises.

No próximo item, apresentamos os resultados da referida experiência de campo, em números absolutos, o que se explica pelo fato de que a pesquisa não tinha por finalidade estabelecer análise comparativa entre as escolas partícipes. Enfim, analisamos alguns dados obtidos.

4. Tratamento dos dados e análise dos resultados

De posse das trinta e nove (39) produções escritas dos alunos, avançamos na análise do corpus, trabalhando, primeiramente, em forma de leitura. Dessa forma, constatamos que todos os alunos fizeram uso de mecanismos coesivos em seus textos, inclusive de termos conectivos, mesmo que de forma precária ou inadequada. Esse resultado parcial indica que, apesar de os alunos não dominarem o gênero em questão, são sensíveis a algumas de suas características mais predominante, a saber, o emprego de conectivos para articular os enunciados e parágrafos do texto.

Após essa etapa, relemos as redações para verificar de que forma os alunos conceberam os mecanismos coesivos frente ao desafio proposto pela experiência. Assim, fizemos um levantamento dos recursos coesivos, e classificamo-los. Além de conectivos (coesão por conexão), as redações apresentaram: coesão lexical (seleção vocabular obtida por repetição do item lexical ou por hiperônimos), coesão por substituição (consiste na colocação de um item em lugar de outros do texto, ou até mesmo de uma oração inteira) e coesão endófora por anáfora (retomada de uma ideia anteriormente expressa).

Em seguida, avaliamos cada redação e atribuímos-lhes notas, empregando a terminologia da *Matriz de Referência para a Redação do ENEM*, o que se justifica pela credibilidade desse sistema avaliativo brasileiro. Assim sendo, cada nota/nível corresponde aos seguintes parâmetros, segundo o ENEM:

- Nível 0: não articula as informações.
- Nível 1: articula as partes do texto de forma precária.
- Nível 2: articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
- Nível 3: articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
- Nível 4: articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
- Nível 5: articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.¹³

No gráfico a seguir, representamos em números absolutos os níveis de proficiência dos alunos observados, de 1 a 5, com relação ao emprego de termos conectivos que asseguram a coesão textual sequencial por conexão.

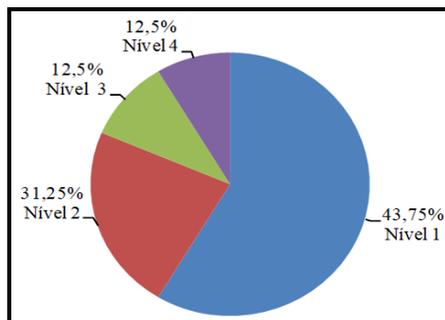


Fig. 1: Porcentagem das redações analisadas que empregam mecanismos coesivos de conexão em relação à nota atribuída.

O gráfico ilustra, em sentido horário, e em ordem decrescente, a porcentagem de proficiência dos alunos observados, no tocante à competência textual de coesão frástica sequencial por conexão.

Observa-se, primeiramente, que não foram identificadas redações nos níveis 0 e 5, ou seja, nenhuma redação se enquadrou nos extremos entre ausência de articulação (nível 0) e articulação diversificada quanto aos recursos coesivos (nível 5).

¹³ Fonte: Matriz de Referência para a Redação do ENEM. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Consulta em: 13-09-2016.

Com relação à maior parte de ocorrências, observa-se que 43,75% das redações, isto é, 17 das 39 coletadas, enquadraram-se no nível 1, onde se observa a precariedade no emprego de recursos coesivos. O segundo dado fornecido nos informa que 31,25% das redações apresentaram articulação insuficiente (nível 2), em termos de conectivos do tipo operadores argumentativos, o que vem a ser um dado expressivo.

Esses dados nos permitem adiantar um primeiro elemento de conclusão, a saber, que a coesão frástica sequencial por conexão necessita ser trabalhada com maior atenção, por ser uma das mais importantes para a estruturação do texto e, evidentemente, para a construção da opinião, o que permite a veiculação de um posicionamento.

Na sequência, constata-se uma estabilidade entre os níveis 3 e 4, respectivamente, articulação mediana e textos com poucas inadequações, num total de 12,5% em ambos.

A seguir, analisamos trechos de redações¹⁴ avaliadas nos níveis 2 (insuficiente) e 3 (mediano), representativas na pesquisa por apresentarem problemas relacionados a emprego inadequado de conectivo (enunciados 1 e 2); repertório limitado de conectivos (enunciado 3); problemas de pontuação (enunciado 4).

Enunciado 1:

Vivemos hoje em um mundo que está em constante mudança. *Porém* dentro de uma sociedade que se mostra intolerante em certos aspectos.

No enunciado 1, de uma redação avaliada no nível 3, observa-se que, apesar de haver emprego de termos conectivos, que asseguram o encadeamento de ideias no texto, a escolha não se dá de forma satisfatória com o conectivo “porém”, escolhido para expressar uma contradição, o que terminou por afetar a coerência do enunciado como um todo. Com efeito, ao pretender mostrar a contradição entre “um mundo (...) em constante mudança” e “uma sociedade (...) intolerante em certos aspectos”, o aluno omite a contradição presente nas duas ideias. Nesse sentido, o conectivo empregado, de oposição (“porém”), não basta para tornar lógico o discurso, ainda que exista um esforço em estabelecer uma relação de contradição/contrajunção.

Há, assim, dois problemas nesse enunciado: (i) o encadeamento

¹⁴ Optamos por manter os desvios da norma padrão da língua portuguesa nos textos dos alunos.

das ideias por meio de um conectivo de contrajunção (“porém”) insuficiente par estabelecer a contradição, o que afeta a coerência e a argumentatividade do texto; (ii) a omissão de uma informação que, permanecendo implícita, não é suficiente para estabelecer a relação semântica desejada. Entendemos que esses problemas teriam sido mais facilmente solucionados com o emprego de um conectivo de concessão (i) e a explicitação de uma informação que não é logicamente depreendida do enunciado (ii), como segue:

Enunciado 1 reformulado:

Apesar de vivermos, hoje, em um mundo em constante mudança, logo, menos conservador, menos intolerante às mudanças da sociedade, esta ainda se mostra intolerante em certos aspectos (nossos grifos).

Em itálicos, indicamos o conectivo mais adequado e a informação omitida na argumentação desenvolvida pelo aluno em seu texto.

Enunciado 2:

Contudo, pode-se concluir que a liberdade social não tão respeitável. No entanto, o respeito e a aceitação das diferenças, seria a solução para esse problema social.

No enunciado 2, de uma redação avaliada no nível 3 (mediano), a inadequação aparece no emprego do conectivo “contudo”, que, associado a “pode-se concluir”, produz uma incoerência no nível do sentido, ainda mais porque, no parágrafo anterior, o aluno desenvolve a ideia de que a homossexualidade “não traz diferença só na área social, como também fere a estrutura familiar”. Ou seja, espera-se, no parágrafo seguinte (enunciado 2), uma conclusão do tipo “assim sendo”, “desse modo”, ou outro conectivo de conclusão.

Enunciado 3:

*Homossexuais tinha que ter todos os direitos que um heterossexuais tem, porque a opção que ele escolhe, não muda o carater deles, *porém* as pessoas tinha que encherger eles com o mesmo olho que olha pros heterossexuais. Por exemplos as pessoas homossexuais tinha que ter o direito de adotar crianças e se casar, *porém* eles podem dar amor e carinho que um casal heterossexuais podem dar, e tem casos que eles podem dar a mais.*

Neste trecho de uma redação avaliada no nível 2 (insuficiente), nota-se repertório limitado de operadores argumentativos, isto é, de conectivos que permitem assegurar a coesão e, frequentemente, a coerência do texto. Isso ocorre com a repetição do conectivo “porém”, cujo uso se mostrou, aliás, recorrente nas redações analisadas. Se, por um lado, hou-

ve esforço em empregar um conectivo mais apropriado a uma situação de emprego formal escrito da língua portuguesa, por outro, nota-se que seu uso é recorrente, logo, há pouca diversificação desse tipo de recurso coesivo.

Além disso, o conectivo “porém” é empregado de maneira insatisfatória no enunciado “Homossexuais tinha que ter todos os direitos que um heterossexuais tem (...), porem as pessoas tinha que encherger eles (...)”, na medida em que a argumentação está direcionada para uma conclusão, e não para uma contrajunção, como indica o conectivo em questão. O enunciado poderia, então, ser reformulado como segue:

Enunciado 3 reformulado:

Os homossexuais tinham que ter todos os direitos que os heterossexuais têm, porque a opção que eles escolhem não muda seu caráter. Por esse motivo, as pessoas tinham que enxergá-los com os mesmos olhos de quem olha para os heterossexuais.

Enunciado 4:

Com esses novos arranjos familiares (pares homossexuais), a desestruturação contínua, vista como aceita, por sua vez, acabam prejudicando o crescimento e a convivência de crianças criadas pelos mesmos. Já na questão religiosa, não são aceitos de forma alguma gays, isso seria uma afronta contra a divindade cristo, etc. *Pois* na Bíblia diz que, para haver família, deve ser constituída por um homem e uma mulher.

Nos enunciados desta redação, avaliada no nível 3 (mediano), o emprego do conectivo “pois”, em início de frase, revela uma dificuldade do aluno com relação à pontuação, quando se trata de conectivos, neste caso, de explicação.

Com essas análises, faremos algumas considerações finais.

5. Considerações finais

No decorrer deste artigo, demonstramos o percurso e os resultados de um estudo qualiquantitativo realizado com alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas de Campo Grande (MS).

Orientamo-nos pela perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, bem como dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000). O artigo originou-se do projeto “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido por professores do curso de Letras da UEMS de Campo Grande, entre 2014 e 2015. Como parte do projeto,

elaboramos uma sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011), o que nos permitiu instaurar, em sala de aula, a discussão sobre o tema que seria abordado nas produções finais dos alunos observados, a saber, a união entre casais de mesmo sexo.

Como resultado dessas produções escritas – as redações nos moldes do texto dissertativo-argumentativo do ENEM –, constatou-se o emprego, mesmo que precário/inadequado, de mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, visto que 29 das 39 redações foram avaliadas com as notas 1 e 2, inexistindo, portanto, redações sem articulação.

A busca por compreender as razões para esse alto índice de notas inferiores, relacionadas a articulação precária e insuficiente, constitui um desafio que envolve pesquisadores e professores da área de língua/linguagem. Nesse sentido, esta pesquisa, materializada em artigo científico, buscou contribuir, mesmo que minimamente, para a solução desse desafio, ao apontar a natureza das falhas presentes nas redações, com relação à coesão sequencial frástica por conexão, a saber: escolha do conectivo, omissão de informações importantes, uso limitado de conectivos e problemas de pontuação.

Em meio às dificuldades, concluímos, entretanto, que os alunos são sensíveis ao gênero trabalhado, mas não possuem seu domínio do ponto de vista dos mecanismos linguísticos necessários à manutenção do tema e à construção da argumentação. Sob essa ótica, observamos que um trabalho aprofundado com gêneros textuais de caráter polêmico faz-se necessário, tanto por serem exigidos para a realização da prova de redação do ENEM, quanto, ou sobretudo, porque o texto, como objeto privilegiado da aprendizagem de línguas, contribui para que o aluno construa o conhecimento, interagindo com saberes de diferentes ordens, o que também resulta na produção de sentido em suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ci-*

culos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Matriz de competências para o ENEM 2011*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.