

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Andreia Aparecida Catadori Rodrigues Castilho

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO TEXTUAL NOS
MATERIAIS DIDÁTICOS CURRÍCULO EM AÇÃO E APRENDER SEMPRE
DESTINADOS AO ENSINO MÉDIO**

Taubaté - SP

2023

Andreia Aparecida Catadori Rodrigues Castilho

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Coorientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

Taubaté - SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

C352p Castilho, Andreia Aparecida Catadori Rodrigues

O processo de referenciação e sequenciação textual nos materiais didáticos Currículo em Ação e Aprender Sempre destinados ao Ensino Médio / Andreia Aparecida Catadori Rodrigues Castilho. -- 2023.

132 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

Coorientação: Prof. Dr. Orlando de Paula, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Língua Portuguesa. 2. Referenciação. 3. Sequenciação.
4. Material Didático. 5. Ensino Médio. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Mestrado em Linguística Aplicada.
II. Título.

CDD – 469.5

Andreia Aparecida Catadori Rodrigues Castilho

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO TEXTUAL NOS
MATERIAIS DIDÁTICOS CURRÍCULO EM AÇÃO E APRENDER SEMPRE
DESTINADOS AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto
Coorientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

Data: 30/10/2023

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. (Orientadora): Adriana Cintra de Carvalho Pinto _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. (Coorientador): Orlando de Paula _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra.: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr.: Geraldo Generoso Ferreira _____ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Assinatura: _____

À Fernanda Silva Maekawa, que segurou minhas
mãos, me fez literalmente voar, e nunca me
deixa desanimar.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, meu amigo, minha fortaleza, minha esperança.

Ao Instituto Federal de São Paulo – IFSP – por me possibilitar essa experiência.

Ao Prof. Dr. Orlando de Paula por toda dedicação, excelência, generosidade e paciência.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes-Rossi por nos ajudar a trilhar esse caminho com tanta humanidade e competência.

A José Carlos Rodrigues Castilho, meu companheiro e meu amor.

À Maria Aparecida Cezila Catadori, minha mãe, à Adriana Aparecida Catadori Barbosa, minha irmã, e à Isabela Rodrigues de Oliveira, minha afilhada, por todas as orações e bênçãos.

À Margite Fumachi pela amizade, pela coragem, pela parceria.

À Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto,

À Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma,

Ao Prof. Dr. Geraldo Generoso Ferreira,

Minha eterna gratidão!

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa aborda os processos de referenciação e sequenciação textual nos materiais didáticos oficiais denominados Currículo em Ação e Aprender Sempre distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Médio a partir de 2021. Como professora da rede estadual, me vendo diante desses materiais, sabendo que eles seriam de uso praticamente obrigatório em toda a rede e, portanto, responsáveis pela educação de milhões de jovens em todo o estado; conhecendo a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio no quesito produção de textos, especialmente no que diz respeito a mecanismos de coesão, estabeleci como objetivo geral dessa pesquisa investigar as características das atividades relativas à coesão textual propostas nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação. Especificamente, este trabalho busca: 1) identificar de que forma e com que frequência os Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõem atividades para a aquisição de conhecimentos relativos à coesão textual no EM; 2) avaliar se as atividades propostas no material têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguístico-discursivos imprescindíveis para o desenvolvimento da competência escritora; 3) verificar se as atividades estão em consonância com as prescrições da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que diz respeito à coesão textual. Teoricamente, esta pesquisa baseia-se na concepção sociointeracionista discursiva da linguagem e nos estudos da Linguística Textual sobre a coesão textual e os processos de referenciação e sequenciação, tendo sua base em Koch (2006) e Koch e Elias (2008, 2015, 2017), dentre outros estudiosos desse tema. Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo interpretativo. Os resultados mostram que os materiais, apesar de abordarem com frequência mecanismos de coesão e disponibilizarem atividades em todas as séries praticamente o ano todo, a coleção Currículo em Ação demonstrou-se deficitária na primeira série. O material Aprender Sempre, embora tenha apresentado um número maior de atividades para esta série, oferece exercícios mais consistentes na segunda série. Além disso, as atividades não apresentam variedade, encontram-se espalhadas pelas unidades de ambos os materiais que não apresentam nenhuma sistematização teórica sobre o tema e nem mesmo reconhecem os mecanismos de coesão como

processos de referenciação e sequenciação. Os materiais atendem parcialmente as prescrições da BNCC (Brasil, 2018), deixando de abordar prescrições relativas à progressão temática, organização tópica, e aprofundamento nos processos de referenciação. Espera-se que esta pesquisa possa dar mais visibilidade sobre o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o bom desempenho da produção textual escrita, procurando jogar luz sobre a forma como os mecanismos coesivos vêm sendo explorados nesses materiais, se as atividades propostas contribuem para que os estudantes possam sanar suas dificuldades de escrita e desenvolver estratégias que os ajudem a estabelecer relações entre as partes do texto, evitando repetições, promovendo progressões e estabelecendo o máximo de coesão e coerência nas suas produções.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Referenciação. Sequenciação. Material Didático. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research addresses the processes of reference and textual sequencing in the official educational materials called "Currículo em Ação" and "Aprender Sempre" distributed by the São Paulo State Department of Education for High School starting in 2021. As a teacher in the state system, facing these materials, knowing that they would be practically mandatory for use throughout the network and therefore responsible for the education of millions of young people across the state; understanding the difficulty high school students face in terms of text production, especially regarding cohesion mechanisms, I set as the general objective of this research to investigate the characteristics of the activities related to textual cohesion proposed in the "Aprender Sempre" and "Currículo em Ação" booklets. Specifically, this work seeks to: 1) verify how and how often the "Aprender Sempre" and "Currículo em Ação" Portuguese Language booklets from the São Paulo State Department of Education propose activities for the acquisition of knowledge related to textual cohesion in High School; 2) identify if the activities proposed in the material have the potential to contribute to the acquisition of linguistic-discursive knowledge essential for the development of writing competence; 3) verify if the activities are in line with the prescriptions of the BNCC - National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), regarding textual cohesion. Theoretically, this research is based on the socio-interactionist discursive conception of language and on Textual Linguistics studies on textual cohesion and the processes of reference and sequencing, having its basis in Koch (2006) and Koch and Elias (2008, 2015, 2017), among other scholars of this theme. It is a qualitative interpretative documentary research. The results showed that the materials, despite frequently addressing cohesion mechanisms and providing activities in almost all grades throughout the year, the "Currículo em Ação" collection proved to be deficient in the first grade, allocating only one referencing activity and six sequencing activities for this teaching modality. The "Aprender Sempre" material, although it presented a greater number of activities for this grade, offers more consistent exercises in the second grade. In addition, the activities do not show variety, they are spread across the units of both materials that do not present any theoretical systematization on the subject and do not even recognize cohesion mechanisms as processes of reference and sequencing. The materials partially meet the BNCC prescriptions (Brasil, 2018), failing to address prescriptions related to thematic progression, topical organization, and deepening in the processes of reference. It is expected that this research can shed more light on the development of fundamental skills for the good performance of written textual production, seeking to shed light on how cohesive mechanisms have been explored in these materials, if the proposed activities contribute to students being able to address their writing difficulties and develop strategies to help them establish relationships between parts of the text, avoiding repetitions, promoting progressions, and establishing the maximum cohesion and coherence in their productions

KEYWORDS: Portuguese language. Referencing. Sequencing. Teaching Materials. High School.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Coesão lexical - remissiva ou referencial.....	28
Figura 2 - Coesão lexical - sequencial.	29
Figura 3 - Coesão referencial - repetição.....	31
Figura 4 - Anáfora associativa e indireta.....	36
Figura 5 - Hiperônimos e Hipônimos.....	43
Figura 6 - Sequência Hipônimo/Hiperônimo.....	43
Figura 7 - Sequência Hiperônimo/Hipônimo.....	44
Figura 8 - Paráfrase anafórica definicional.....	44
Figura 9 - Paráfrase anafórica didática.....	45
Figura 10 - Recategorização.....	53
Figura 11 - Sequenciação com recorrências.....	54
Figura 12 - Recorrência de estruturas por paralelismo sintático.....	55
Figura 13 - Recorrência por paralelismo, assonância e aliteração.....	56
Figura 14 - Recorrência de conteúdos semântico.....	56
Figura 15 - Recorrência de tempo verbal.....	57
Figura 16 - Sequenciação sem recorrências.....	58
Figura 17 - Progressão tema-rema.....	58
Figura 18 - Progressão linear.....	59
Figura 19 - Progressão com temas derivados.....	60
Figura 20 - Esquematização.....	60
Figura 21 - Texto expositivo e esquematizado.....	61
Figura 22 - Marcador de organização global do texto - Finalização.....	66
Figura 23 - Marcadores de nível intermediário - Articulação entre parágrafos.....	66
Figura 24 - Organização microestrutural - Articulação entre orações e períodos.....	67
Figura 25 - Agrupamento de articuladores de acordo com suas funções.....	68
Figura 26 - Orientações do Caderno do Professor.....	86
Figura 27 - Conectivos – Caderno do Estudante	90
Figura 28 - Caderno do Estudante – Marcadores linguísticos.....	91
Figura 29 - Link disponível no Caderno do Aluno.....	93
Figura 30 - Caderno do Estudante – Conjunções.....	94
Figura 31 – Orientações do caderno do professor.....	95
Figura 32 - Caderno do Professor – Conjunções.....	96
Figura 33 - Caderno do Estudante – Operadores argumentativos.....	98
Figura 34 - Caderno do Estudante – Linguagem verbal.....	103
Figura 35 - Caderno do Estudante – Oração subordinada adjetiva.....	105

Figura 36 - Caderno do Estudante – Quadro da atividade 2 Aula 1.....	106
Figura 37 - Caderno do Estudante – SA8 – Aula 1.....	107
Figura 38 - Caderno do Estudante –Contraposição de palavras.....	110
Figura 39 - Caderno do Estudante – Conjunções.....	111
Figura 40 - Caderno do Estudante – Quadrinho.....	114

Quadros

Quadro 1. Coesão remissiva ou referencial - Grupo 1.....	28
Quadro 2. Introdução, retomada e desfocalização.....	34
Quadro 3. Texto com coesão comprometida.....	35
Quadro 4. Principais estratégias de referenciação.....	37
Quadro 5. Rotulação prospectiva e retrospectiva.....	40
Quadro 6. Marcação de Parágrafos.....	42
Quadro 7. Remissão parafrástica e hipônima.....	45
Quadro 8. Hiperonímia, Homonímia e Sinonímia.....	46
Quadro 9. Sinonímia.....	47
Quadro 10. Uso de metáforas.....	47
Quadro 11. Reflexão e distanciamento do autor.....	49
Quadro 12. Categorização metaenunciativa.....	51
Quadro 13. Encadeamentos por justaposição.....	62
Quadro 14. Encadeamentos por conexão (relações lógico-semânticas).....	62
Quadro 15. Encadeamentos por conexão	63
Quadro 16. Articuladores de situação ou ordenação (tempo e/ou espaço).	69
Quadro 17. Articuladores de relações lógico-semânticas.....	69
Quadro 18. Articuladores discursivo-argumentativos.....	70
Quadro 19. Articuladores de organização textual.....	71
Quadro 20. Articuladores metadiscursivos.....	72
Quadro 21. Síntese das habilidades das práticas de produção textual	76
Quadro 22. Habilidades – coesão textual explícita no EM.....	79
Quadro 23. Habilidades – coesão textual explícita no Ensino Fundamental.	80
Quadro 24 Categorização lexical.....	87

Tabelas

Tabela 1. Resultado quantitativo das categorias por volumes.....	82
Tabela 2. Resultado quantitativo das categorias por volumes.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. COESÃO TEXTUAL: REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO	
1.1 Linguística Textual: uma retrospectiva.....	18
1.2 Coesão textual.....	27
1.3 Referenciação textual.....	31
1.3.1 Estratégias de Referenciação.....	34
1.3.2 Expressões nominais referenciais e suas funções.....	38
1.3.2.1 Ativação e reativação.....	38
1.3.2.2 Encapsulamentos e Rotulações.....	39
1.3.2.3 Organização Macroestrutural.....	41
1.3.2.4 Hiperônimos, Hipônimos, Sinônimos e Paráfrases.....	42
1.3.2.5 Orientação Argumentativa.....	47
1.3.2.6 Categorização Metaenunciativa, Metadiscursiva ou Metalinguística.....	48
1.4 Sequenciação textual.....	53
CAPÍTULO 2. COESÃO TEXTUAL: O QUE DIZ A BNCC?	
2.1 A coesão textual na BNCC.....	74
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DO CORPUS, ANÁLISE DO MATERIAL E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
3.1 Tipo de pesquisa e descrição do material de análise	83
3.2 Critérios de análise.....	86
3.3 Análise do corpus Coleção Currículo em Ação.....	88
3.3.1 Currículo em Ação – Coesão.....	88
3.3.2 Currículo em Ação – Referenciação	91
3.3.3 Currículo em Ação – Sequenciação.....	92
3.4 Análise do corpus: Coleção Aprender Sempre.....	98
3.4.1 Aprender Sempre: Coesão.....	99
3.4.2 Aprender Sempre: Referenciação.....	104
3.4.3 Aprender Sempre: Sequenciação.....	109
3.5 Discussão dos resultados.....	116
3.6 As prescrições da BNCC sobre coesão textual.....	123
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o ensino de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Trata-se, especificamente, de uma investigação sobre a abordagem da coesão textual em atividades de produção textual escrita apresentadas nos materiais didáticos oficiais de Língua Portuguesa do estado de São Paulo intitulados Currículo em Ação e Aprender Sempre, produzidos a partir de 2021, destinados a alunos do Ensino Médio, doravante chamado de EM.

Como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo, atuando de 1997 a 2004 em escolas diferentes, e de 2004, quando me efetivei, até os dias atuais em uma única escola, pude, com a experiência cotidiana, constatar que o ensino de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa há tempos se configura como um problema para os professores e professoras da disciplina.

Na prática do dia a dia, observo que diversos fatores têm levado o exercício da produção textual escrita a ser deixado em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa no EM. Dentre eles estão o desenvolvimento, dentro do prazo determinado, de todas as sequências de atividades trazidas pelos materiais didáticos oficiais abordando uma infinidade de gêneros discursivos, a disponibilização de tempo para a inúmera quantidade de provas digitais e simulados a que os alunos da rede estadual atualmente são submetidos, visando às avaliações de larga escala, e o fato de que quanto mais produção textual o (a) docente solicitar, mais trabalho extraclasse terá para correção se quiser dar uma devolutiva rigorosa aos estudantes sobre as dificuldades por eles apresentadas

Nessa conjuntura, percebo que os (as) profissionais da área, muitas vezes, acabam por utilizar como única referência para o desenvolvimento de suas aulas os materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominados Currículo em Ação e Aprender Sempre.

O Aprender Sempre é um caderno semestral de atividades de Língua Portuguesa e Matemática, destinado a todas as séries, e, no que diz respeito à Língua Portuguesa, traz diversas sequências de atividades com apontamentos sobre os objetivos das aulas, algumas imagens e ilustrações, apresentação de excertos de textos (literários e não literários), exercícios de reflexão linguística, posicionamento

peçoal e compreensão de texto, a maioria deles no formato de perguntas e respostas, alguns quadros organizativos e propostas de produção textual.

O Currículo em Ação também se configura como um caderno de atividades, dividido em quatro volumes anuais para cada uma das duas primeiras séries do EM, e um único volume para a terceira série, que contempla as áreas de Linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e Inova (Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida)..

Em relação aos mecanismos de coesão textual, fundamentais para a produção escrita, os problemas que me motivaram a realizar a pesquisa foram vários. O primeiro foi o fato de que escrever um texto coeso, dentro do rigor da norma, atraente, bem elaborado e que cumpra efetivamente a função para a qual foi dedicado não é uma tarefa fácil, muitas vezes, nem mesmo para professores e professoras da área, quanto mais para os estudantes do EM que chegam a essa modalidade de ensino com muitas dificuldades de escrita, especialmente agora, no período pós-pandêmico, em que estas se acentuaram.

Outro problema refere-se ao fato de que, pela minha observação como professora, poucos são os estudantes que dominam mecanismos de coesão, como o processo de referenciação e o de sequenciação. Muitos têm pouco ou nenhum conhecimento sobre como, quando e quais recursos discursivos articular para fundamentar seus textos, retomando ideias, assegurando progressão e clareza às suas produções, tendo em vista que os estudos realizados ao longo do ensino fundamental nem sempre são suficientes para que ampliem sua prática nesses quesitos ajudando-os a escrever com mais consistência e propriedade.

Somada a essas dificuldades está a implementação do material didático Currículo em Ação e Aprender Sempre distribuídos pelo Estado que, a partir de um levantamento preliminar feito por meio da observação de todas as sequências de atividades disponíveis para a primeira série do EM, revela não dedicar espaço consistente a atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso dos mecanismos responsáveis pela coesão textual, ou, mais especificamente, pelo processo de referenciação e de sequenciação textual. Mesmo assim, muitas vezes, por imposição de gestores escolares, por falta de experiência docente ou, ainda, por facilidade e disponibilidade de acesso e manipulação, acaba sendo o

material mais utilizado pelos professores e professoras da rede. Haja vista que, embora a Secretaria de Educação do Estado nem sempre disponibilize estes materiais fisicamente ao corpo docente, os manuais do professor estão disponíveis no site da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) para quem quiser acessá-los, até mesmo os próprios alunos que não se acanham em fazê-lo, trazendo respostas prontas para a sala de aula.

Considerando a complexidade dessas circunstâncias que afetam diretamente a produção textual nas escolas da rede estadual pública paulista, agravadas ainda mais com a suspensão de aulas presenciais por cerca de um ano e meio, devido à pandemia de covid-19, decidi desenvolver esta pesquisa.

Nesse sentido, as perguntas que nortearam a pesquisa foram:

- De que forma e com que frequência os Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõem atividades para a aquisição de conhecimentos relativos à coesão textual no EM?
- As atividades propostas no material têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguístico-discursivos imprescindíveis para o desenvolvimento da competência escritora?
- As atividades estão em consonância com as prescrições da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que diz respeito à coesão textual?

Esta pesquisa objetiva, de modo geral, investigar as características das atividades relativas à coesão textual propostas nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinados ao EM.

Especificamente, busca:

1) Identificar de que forma e com que frequência são propostas atividades envolvendo mecanismos de coesão textual responsáveis pelo processo de referenciação e de sequenciação nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação, distribuídos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo para as três séries do EM;

2) Avaliar se as atividades propostas têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, dessa forma, para o bom desenvolvimento da competência escritora;

3) Verificar se as atividades atendem às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018).

A hipótese inicial, a partir de um levantamento preliminar feito com o material, foi de que as atividades referentes à coesão textual são escassas e pouco contribuem para o desenvolvimento de estratégias fundamentais para o domínio da produção textual escrita, traduzindo-se em uma estreita e superficial abordagem da língua e dos mecanismos linguísticos responsáveis pelos processos de referenciação e sequenciação.

Teoricamente, esta pesquisa baseia-se na concepção sociointeracionista discursiva da linguagem e nos estudos da Linguística Textual sobre a coesão textual e os processos de referenciação e sequenciação, tendo sua base em Koch (2006) e Koch e Elias (2008, 2015, 2017), dentre outros estudiosos desse tema. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo e documental.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelas sequências de atividades de produção escrita envolvendo mecanismos de coesão propostas nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação nas três séries do EM, distribuídos para toda a rede pública do estado de São Paulo, a partir de 2021, aos alunos do EM. A seleção de dados foi feita no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, por meio de investigação de todos os cadernos destinados às três séries do EM.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto de pesquisa “Análise linguístico-textual-discursiva no ensino de língua portuguesa”, coordenado pelo Professor Dr. Orlando de Paula, cujo objetivo geral é apresentar, discutir e investigar, sob a perspectiva enunciativo-discursiva, os aspectos textuais, linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem de produção textual escrita de gêneros textuais/discursivos nos Ensino Fundamental, Médio e Superior. Tal projeto se insere na Linha de Pesquisa “Ensino e Aprendizagens de Línguas”, do Programa de Pós-graduação Mestrado em Linguística Aplicada/UNITAU, que tem como objetivo o estudo dos processos de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeiras e, em especial, do papel da linguagem no desenvolvimento desses processos.

Espera-se que este trabalho possa dar mais visibilidade sobre o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o bom desempenho da produção textual escrita, procurando jogar luz sobre a forma como os mecanismos coesivos

vêm sendo explorados, se de maneira suficiente, frequente, consistente e diversificada.

Esta dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro apresenta um histórico da Linguística Textual e os conceitos de coesão textual, referenciação e sequenciação. O segundo expõe um panorama sobre as habilidades que envolvem a produção textual, no que diz respeito à coesão textual, às prescrições da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) e o que se espera, de acordo com esse documento, que seja desenvolvido em relação a esse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa. O terceiro traz os procedimentos metodológicos adotados para análise do material e a análise e discussão das atividades propostas nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação. Por fim, apresentam-se a Conclusão e as Referências.

1. COESÃO TEXTUAL: REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO

Este capítulo apresenta um histórico da Linguística Textual, as preocupações que nortearam os estudos nessa área desde seu surgimento, bem como o quanto seu quadro teórico foi se ampliando com o passar do tempo, ao ponto de hoje ser considerada uma ciência ínter e multidisciplinar. Delineia também as bases que fundamentam esta pesquisa, apresentando o conceito de coesão textual e esquadrinhando os mecanismos pelos quais é constituída, ou seja, a referenciação e a sequenciação.

1.1 Linguística Textual: uma retrospectiva

Perto de completar seus 60 anos de existência, a Linguística Textual (LT) surgiu em meados da década de 60 e assim foi denominada pelo autor alemão Harald Weinrich, que, desde o princípio, considerou que toda a Linguística é essencialmente Linguística de Texto (BENTES, 2001, p.245). No entanto, a origem do termo, menciona Koch (1997), “remonta a Cosériu (1955), embora só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich (1966, 1967)” (KOCH, 1997, p. 67).

Apesar de ter nascido em berço estruturalista, desde o seu surgimento, abrangeu estudos sobre o texto que visavam à constituição de um novo campo teórico, diferenciando-se da Linguística Estrutural que, conforme Bentes (2001, p.245), “compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa”.

Segundo Bentes (2001), o desenvolvimento desses estudos não se deu de forma homogênea, ocorrendo, simultaneamente, dentro e fora do continente europeu com diferentes propostas teóricas, que podem ser, em linhas gerais, divididas em três momentos: o primeiro voltado para a análise transfrástica; o segundo dedicado à criação de gramáticas textuais e o terceiro direcionado à elaboração de uma teoria do texto.

A Linguística Estrutural não conseguia explicar, por meio das teorias sintáticas e/ou semânticas, fenômenos linguísticos que não estavam limitados ao nível da frase,

por isso a necessidade da análise transfrástica, que, nas palavras de Bentes (2001, p.247), “parte da frase para o texto”.

Nessa fase inicial, explica Koch (2006), os estudiosos debruçavam-se sobre a análise de mecanismos interfrásticos (constituintes do sistema gramatical) que ao serem empregados dariam a duas ou mais sequências frasais o estatuto de texto. Segundo Koch,

Entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção de artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico - rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. (KOCH, 2006, p. 3)

Nesse período, o estudo de relações entre enunciados priorizava as relações referenciais, especialmente a correferência, importante fator de coesão textual, a qual englobava a coerência, vista, até então, como uma simples propriedade ou característica do texto. Os pronomes ganhavam destaque e eram tidos, de acordo com Koch (2006, p.4), como “toda e qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de *substituens*, outra expressão linguística correferencial (*substituendum*)”.

Os estudos, conforme Koch (2006), limitavam-se a processos referenciais que analisavam anáforas e catáforas e pouco se observava análises de remissões não correferenciais, anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual ou, ainda, a retomada anafórica de maiores ou menores porções textuais. Muitos autores, focando na análise da progressão, dedicaram-se ainda a estudar encadeamentos, especialmente quando não marcados por conectores, a articulação tema-remas, a seleção de artigos na contiguidade de enunciados.

Com o passar do tempo, influenciada pelo sucesso do gerativismo de Noam Chomsky, inaugura-se a descrição da competência textual do falante e, a partir disso, passam a ser construídas gramáticas de textos, que, em suas primeiras propostas de criação, tentaram, conforme Marcuschi (1998a apud BENTES, 2001, p.249), construir “o texto como objeto da Linguística”.

Com base na ideia de que o texto era superior à sentença, portanto a unidade linguística mais alta, surgiram as gramáticas textuais que tinham por tarefas elementares:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos (KOCH, 2006, p.5).

O método ascendente de estudo partindo da frase para o texto foi abandonado e passou-se a realizar uma operação inversa, ou seja, partindo da unidade hierárquica mais alta, o texto, chegava-se, pela segmentação à classificação de unidades menores: “O texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma unidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis de cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual” (KOCH, 2006, p.6).

O estruturalista Harald Weinrich, conforme explica Koch (2006), postulou, nesse período, o método heurístico da partitura textual que unia a análise por tipo de palavras e estrutura sintática do texto em um único modelo e, em 1982, lançou a Gramática Textual da Língua Francesa, seguida, em 1993, pela Gramática Textual da Língua Alemã.

Janos Petöfi, acrescenta Koch (2006), apresentou um modelo de base textual constituída por uma representação semântica indeterminada relativa às manifestações lineares do texto que são determinadas pela parte transformacional. “Segundo ele, este modelo torna possível: a) a análise de textos, isto é, a atribuição a uma manifestação linear, de todas as bases textuais possíveis; b) a síntese de textos, ou seja, a geração de todas as bases textuais possíveis; c) a comparação de textos (KOCH, 2006, p.7).

Todavia, para Petöfi, esclarece Koch (2006), a gramática de textos era apenas um dos elementos de sua teoria textual, já que ele reconhecia também um componente contextual, que continha um subcomponente semântico e um subcomponente pragmático, responsáveis pela interpretação semântica e relacionados à situação de produção e recepção dos textos.

Entre os pioneiros da LT, de acordo com Koch (2006), Teun van Dijk também construiu gramáticas textuais, cujo modelo inseriu-se no quadro teórico gerativo, utilizou o instrumental teórico da lógica formal e buscou integrar a gramática do enunciado na gramática do texto, alegando que não bastava estender a gramática da frase, mas que era tarefa essencial especificar as macroestruturas textuais (estrutura profunda), pois estas é que explicitam a coerência dos textos. Segundo ele, “Uma

gramática textual gerativa seria, portanto, um algoritmo que gera infinitas estruturas textuais profundas” (KOCH, 2006, p.9).

Segundo Koch (2006), van Dijk apresentou os seguintes argumentos em favor das gramáticas textuais:

1. Cabe à teoria linguística em geral e às gramáticas textuais em particular dar conta da estrutura linguística de enunciados completos, isto é, também de enunciados constituídos de sequências de frases.
2. Existem propriedades gramaticais além do limite das sentenças, por exemplo, as relações semânticas entre elas.
- 3 O estudo do texto/discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e sequências de frases.
4. Certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades suprassentenciais, como, por exemplo, fragmentos de texto, parágrafos, sequências, bem como a macroestrutura textual.
5. O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição gramatical tanto de sequências de frases, como de propriedades do discurso como um todo, para dar conta de fenômenos como a relação entre atos de fala e macroatos de fala.
6. Uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a estilística, a retórica, a poética, entre outras
7. Uma gramática de texto oferece melhor base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem.
8. Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do texto e da conversação em contextos sociais, interacionais e institucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos da linguagem entre culturas. (KOCH, 2006, p.8).

Outros estudiosos da época também orientaram suas pesquisas por uma perspectiva semântica, exemplifica Koch (2006), entre eles Dressler (1972), Brinker (1973), Rieser (1973,1978), Viehweger (1976, 1977), Isenberg (1970), Berllet (1970). Entretanto, não demorou para que os linguistas de textos percebessem que era necessário ultrapassar a abordagem-sintático-semântica, tendo em vista que “o texto é a unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2006, p.13).

Na terceira fase de estudos da LT, em meados da década de 70, a teoria do texto, o contexto de produção passou a ser levado em conta nas análises de textos, que deixaram de ser concebidos como produtos acabados e passaram a ser entendidos como um processo, consoante Bentes (2001, p. 247), resultante de “operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas”.

As pesquisas sobre textos passam a adotar a perspectiva pragmática, fatores contextuais passam a ser considerados na descrição dos textos e ocorre o surgimento de teorias de base comunicativa, o impulsionamento da Psicologia da Linguagem e

da Filosofia da Linguagem. À LT caberia, então, esclarece Koch (2006, p.14), “provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo de textos e de sua produção/recepção”.

A pragmática vai sendo incorporada no estudo de textos e passam a ser analisadas questões de ordem enunciativas como a dêixis, especialmente a dêixis espacial, os atos de fala e a interação face a face. O aspecto pragmático começa a ser visto como determinante do aspecto sintático-semântico. Referindo-se ao método apresentando por Isenberg (1976), Koch (2006) escreve:

A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto. (KOCH, 2006, p.15)

Koch (2006) elenca e esmiuça vários autores que adotaram a perspectiva pragmática nos estudos da LT, entre eles Wunderlich (1976), Schmidt (1973), Motsch (1983), Motsch e Pasch (1987), van Dijk (1980), Heinemann e Viehweger (1991).

Teun A. van Dijk, de acordo com Koch (2006), além de ser uns dos pioneiros no que a autora chama de “virada pragmática” nos estudos da LT, também está entre os pioneiros na introdução de questões responsáveis pela “virada cognitivista”.

O autor postula que junto à macroestrutura semântica do texto, que resulta na coerência semântica, está a macroestrutura pragmática, que resulta na coerência pragmática, caracterizando o que chamou de macroato de fala, ao qual encontram-se subordinados, de maneira hierárquica, todos os atos de fala, fundamentais para o processamento do texto. Para ele,

[...] a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem levar em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências as normas e os valores dos interlocutores. (KOCH, 2006, p.19)

Em decorrência dessas compreensões, a coerência textual deixa de ser vista como mera propriedade e característica dos textos e passa a incorporar fatores sintáticos-semânticos, bem como de ordem pragmática e contextual.

A partir de 1980, os linguistas dedicados à LT começam a tomar consciência que toda ação está acompanhada de processos cognitivos e o texto passa a ser visto como resultado de processos mentais. Trata-se da abordagem procedural:

[...] segundo a qual, os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2006, p.21)

Em referência a Heinemann e Viehweger (1991), Koch (2006) assinala que para o processamento textual contribuem outros sistemas de conhecimento, isto é, o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento enciclopédico (semântico ou de mundo, armazenado na memória individual) e o conhecimento sociointeracional (conhecimento sobre ações verbais, sobre as formas de *inter-ação* (grifo da própria autora) por meio da linguagem, ou seja, conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicacionais e superestruturais).

Define o conhecimento ilocucional como aquele que permite o reconhecimento das finalidades ou propósitos que o enunciador pretende alcançar. Ressalta que os objetivos do emissor podem apresentar-se de forma indireta exigindo mais esforço do interlocutor para captá-los.

O conhecimento comunicacional engloba normas comunicativas, quantidade de informação, tipos de texto, seleção da variedade linguística que mais se adequa ao ato de comunicação a fim de que o interlocutor seja capaz de compreender o objetivo do enunciador.

O conhecimento metacomunicacional compreende várias possibilidades de ações linguísticas que o produtor do texto pode lançar mão para evitar conflitos e perturbações na comunicação, e monitorar o fluxo verbal, assegurando a compreensão do texto, a aceitação do interlocutor.

O conhecimento superestrutural é o que concede aos usuários da língua reconhecer exemplares de textos de tipos ou gêneros específicos. Diz respeito à macrocategorias ou unidades globais que diferenciam os diversos tipos de texto em relação a sua ordenação ou sequenciação e sobre a ligação entre objetivos, bases e estruturas de textos globais.

Esses sistemas de conhecimento exigem dos interlocutores um conhecimento específico para ser colocado em prática, ou seja, de natureza procedural, isto é,

“procedimentos ou rotinas por meio dos quais são ativados quando do processamento textual”. (KOCH, 2006, p. 25).

Diante disso, assevera Koch (2006), o processamento textual é estratégico, exigindo a mobilização dos diversos sistemas de conhecimento. As estratégias necessárias para essa mobilização são classificadas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras. Como estratégia entende-se, nas palavras de Van Dijk e Kintsch (1983 apud KOCH, 2006, p. 26), “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”.

O desenvolvimento das estratégias cognitivas depende não somente das características dos textos, mas também das características dos interlocutores, de seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo armazenados em sua memória semântica ou enciclopédica. Portanto, ressalta Koch (2006, p. 26), “estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento”.

A autora explica que, essas estratégias,

em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Exemplo prototípico são as inferências, que como já foi dito, permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2006, p.27)

As estratégias interacionais, explica Koch (2006), são as de natureza sociocultural e têm por objetivo estabelecer a contento a interação verbal. Trata-se das estratégias referentes à realização dos atos de fala, de polidez, de negociação, de preservação das faces (que se manifestam de forma linguística com o uso de eufemismos, rodeios, mudança de tópicos, atenuação), de atribuição de causas às incompreensões e mal-entendidos. Enquanto as estratégias textualizadoras, que em sentido amplo também são interacionais e cognitivas, afirma Koch (2006), são as escolhas textuais definidas pelos interlocutores de acordo com seus objetivos de produção de sentidos.

Após a incorporação da perspectiva cognitiva nos estudos da LT, começaram a surgir questionamentos sobre a separação entre interioridade e exterioridade presente nas ciências cognitivas clássicas. O objetivo dos cognitivistas clássicos,

segundo Koch (2006), era explicar como os conhecimentos dos indivíduos se estruturam nas mentes destes e como são acionados para resolver problemas externos, apresentados pelo ambiente. Concebiam a mente desvinculada do corpo e essa visão predominou, por decorrência, também na linguística, mas entrou em declínio quando várias áreas científicas (neurobiologia, antropologia e a própria linguística) passaram a investigar essa relação e verificaram que muitos processos cognitivos estão baseados na mesma percepção e capacidade de atuação física no mundo.

Segundo Koch,

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais (KOCH, 2006, p. 30)

Koch (2006) afirma que a cognição não acontece apenas dentro da mente e que não é fácil delimitar o quanto exatamente está fora ou dentro da mente, pois trata-se de uma inter-relação bastante complexa. Portanto, não é viável buscar explicações para comportamentos inteligentes e estratégias de construção de conhecimento exclusivamente dentro da mente.

Enfatiza que:

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os atos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. [...] As ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas dos sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. (KOCH, 2006, p.31 e 32)

A esta altura já se percebe que a LT mergulhou na perspectiva sociocognitiva-interacionista, na qual se estreita e internaliza a relação entre linguagem e cognição, constituída de forma mútua, uma vez que, conforme KOCH (2006), se supõe não haver possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora da interação humana.

Nessa concepção, valoriza-se ainda mais a noção de contexto, o qual, na fase das análises transfrásticas, era reconhecido apenas como cotexto (segmentos

textuais antecedentes ou subsequentes ao objeto em estudo). Porém, essa noção passa a ter outro sentido, constituindo, como assevera Koch (2006, p.32), “a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se em grande parte na própria interação”.

Na perspectiva interacional-dialógica da língua, Koch (2006) destaca que os sujeitos são atores e construtores sociais, e o texto é o próprio lugar da interação: “Os interlocutores são os sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p.36).

Em decorrência do enorme interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem, conforme demonstra Koch (2006), abriu-se um leque de possibilidades de estudo para a LT com questões sobre as diversas formas de progressão textual, a dêixis textual, os processos sociocognitivos do texto, os gêneros, incluindo os eletrônicos, a intertextualidade, o hipertexto e muitos outros.

Bentes (2001) destaca que as mudanças sobre as concepções de língua - vista agora como um sistema atual efetivamente em uso em situações comunicativa -, as mudanças sobre as concepções de texto - visto como um processo -, e em relação ao alcance de objetivos (o funcionamento do texto e não a explicação de uma unidade formal, abstrata) transformaram a LT em uma disciplina essencialmente interdisciplinar, devido à abrangência das perspectivas por ela adotadas e dos interesses que a fazem se mover.

Marcuschi (2012) propõe que se veja a LT, mesmo que em caráter provisório e genérico como

[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (MARCUSCHI, 2012, p.33).

O autor ainda destaca:

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais

que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos. (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Segundo Marcuschi (2010), as diversas vertentes da LT hoje aceitam as seguintes posições:

- aborda uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso;
- Funda-se em uma concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto;
- Dedicar-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como a concatenação de enunciados, a produção de sentidos, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua;
- Opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional, porém, para uma análise textual, os aspectos estritamente linguísticos são imprescindíveis para a estabilidade textual.

Em razão da importância dos estudos da LT, uma área do conhecimento salutar e essencial ao desenvolvimento da competência leitora e escritora e ao desenvolvimento do próprio ser humano, que constrói e também é construído pelo exercício dialógico da linguagem, esta pesquisa tem o intuito de investigar como os estudos dessa ciência relativos à coesão textual tem sido explorados nos manuais didáticos oficiais do estado de São Paulo e se esses materiais têm potencial para contribuir para a capacitação dos jovens estudantes da rede pública paulista. Nesse sentido, a seguir, será apresentado e discutido o conceito de coesão textual.

1.2 Coesão textual

Designa-se coesão textual a forma como os elementos linguísticos se organizam e se interconectam na superfície de uma produção escrita de modo a constituir uma tessitura, ou seja, tecer um texto. Essa interligação se dá também por meio de recursos linguísticos (KOCH, 2006).

Fundamentando-se em Halliday e Hasan ([1976] 1990), Koch (2006) explica que esses autores consideram como ponto de partida a existência de cinco tipos de coesão: a que ocorre por meio de referências; por substituições; por elipses; por conjunções e pelo uso do léxico (coesão lexical).

Entretanto, devido a questionamentos feitos pela própria autora sobre a diferença existente entre referências e substituições, e o fato de os autores definirem as elipses como substituições por zero, a classificação dos elementos que constituem a coesão textual passou a ser dividida em dois grandes grupos “responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção do texto: a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva ou referencial) e a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido” (KOCH, 2006, p. 36).

No primeiro grupo, são incluídas a coesão por referência, por substituição, por elipse e parte da coesão lexical. No segundo, a outra parte da coesão lexical e a coesão por conjunção, intitulada por Koch (2006) de conexão. Exemplos desse primeiro grupo são apresentados no Quadro 1 e no texto retirado do canal Brasil Escola reproduzida do Youtube (Figura 1), na qual a referência à escritora Maria Wistawa Anna Szymborska é feita por meio das expressões em destaque, para evitar repetições e tornar o texto coeso.

Quadro 1. Coesão remissiva ou referencial - Grupo 1.

Suas <i>encomendas</i> chegaram. <i>Elas</i> estão sobre a mesa.	Coesão por referência - o leitor automaticamente retoma o termo referido pelo pronome “elas”.
Suas encomendas chegaram. (Ø) Estão sobre a mesa.	Coesão por elipse - o leitor retoma o sujeito do verbo “estão” e, por conseguinte, o termo referenciado pelo próprio contexto de comunicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 1. Coesão lexical - remissiva ou referencial.



Fonte: Brasil Escola (2020)

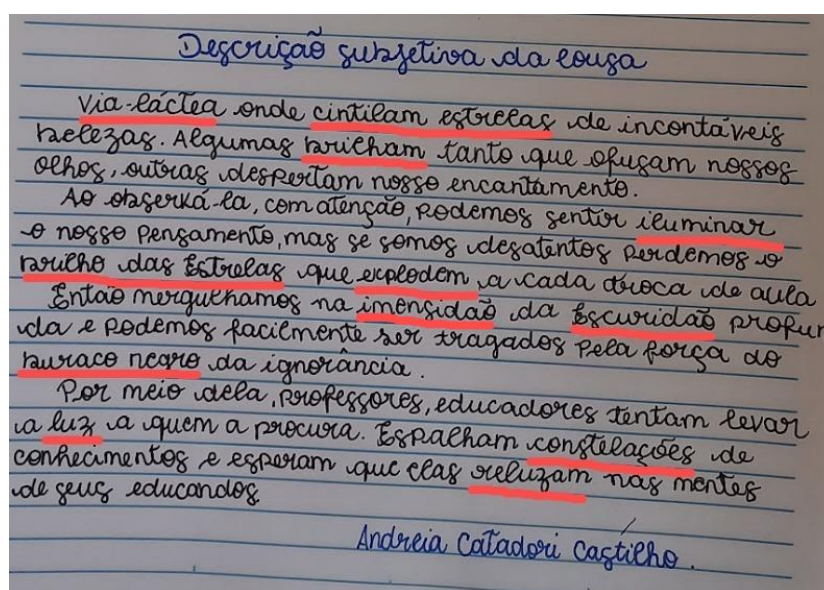
Importante ressaltar que a coesão por substituição, também conhecida como coesão lexical, permite, como explica Abreu (2000), que o produtor de texto ou o emissor/locutor manifeste atitudes apreciativas ou depreciativas em relação aos termos que serão retomados. A título de exemplificação pode-se comparar o texto reproduzido do Canal Brasil Escola, em que a escritora Szyborska é enaltecida pelos referentes empregados (em destaque) com o período (Exemplo 1) a seguir, em que o ex-presidente brasileiro é rebaixado à categoria de ladrão:

(1) Jair Messias está internado para exames em São Paulo. Foi só a situação se complicar para o *ladrão de joias* correr para o hospital.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A coesão lexical se divide entre os dois grupos porque, conforme postulado por Halliday e Hasan ([1976] 1990), ela é responsável por movimentos de reiteração e colocação. O primeiro movimento tem função remissiva, como nos exemplos anteriormente apresentados, e diz respeito a repetições de referentes, uso do mesmo vocábulo, sinônimos, hiperônimos, generalizações e expressões nominais, ou seja, enquadra-se na coesão referencial. O segundo faz o texto progredir promovendo, de forma simultânea, a manutenção do tema, enquadrando-se na coesão sequencial, como ocorre na Figura 2, a seguir.

Figura 2. Coesão lexical - sequencial.

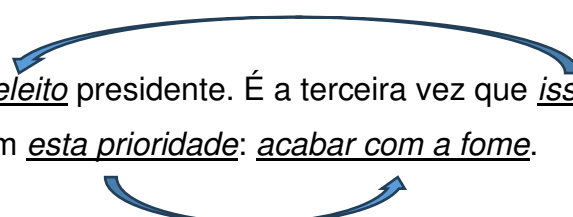


Fonte: Elaborado pela autora

Nesse texto, as expressões em destaque, por meio de *frames* (conhecimento de senso comum ativado por pertencer ao mesmo campo semântico ou lexical de um objeto-de-discurso) não estão substituindo o vocábulo “Via-láctea” com o intuito remissivo-progressivo, mas, sim, sendo utilizados para dar progressão ao texto, isto é, estrelas, brilho, imensidão, buraco negro, constelações não substituem Via-láctea para retomá-la, acrescentando-lhe novas informações. Trata-se da coesão lexical sequencial.

Koch (2006) ressalta que, nos primórdios da LT, a coesão referencial era entendida pelo mecanismo que permitia, por meio de um recurso linguístico, que o autor do texto se remetesse a termos anteriores ou posteriores ao que estava escrevendo, ou seja, as chamadas anáforas e catáforas, respectivamente.

No exemplo 2, a seguir, o pronome “isso” refere-se anaforicamente à expressão “é eleito”. E, no exemplo 3, a expressão nominal “esta prioridade” refere-se cataforicamente à expressão verbal acabar com a fome.

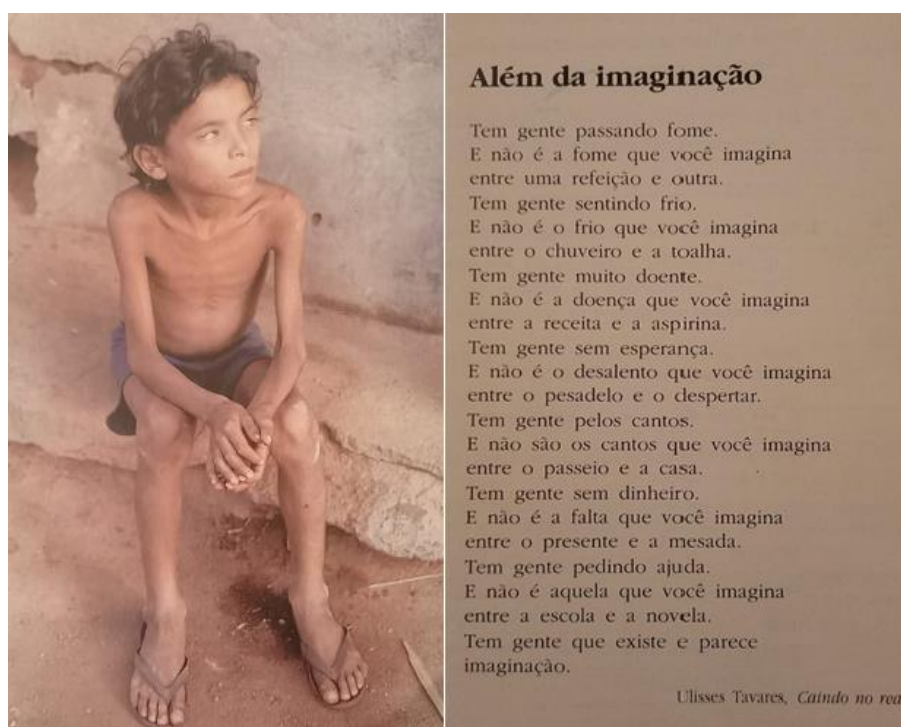
- (2) Lula é eleito presidente. É a terceira vez que isso acontece.
- (3) Lula tem esta prioridade: acabar com a fome.
- 

Fonte: Elaborados pela pesquisadora.

A coesão referencial, de acordo com Koch (2006), pode se dar a partir do uso de termos gramaticais que nem sempre funcionam como elementos de coesão como pronomes, numerais, artigos definidos e alguns advérbios de lugar; pelo uso de vocábulos com a função de reiteração de referentes, que ocorre pela repetição lexical, pelo uso da sinonímia, hiperonímia, expressões nominais, nominalizações e generalizações; e, ainda, por meio da supressão de termos facilmente identificados no contexto, as elipses. Esses conceitos serão retomados na seção 1.3, denominada A Referenciação Textual.

A seguir, na Figura 3, tem-se um caso de coesão referencial por repetição lexical.

Figura 3 - Coesão referencial - repetição.



Fonte: Sargentim (2007).

Na Figura 3, a repetição ocorre por meio da expressão nominal “tem gente”, a qual vai se repetindo e ampliando a compreensão do leitor sobre quem é essa gente que vive em condições tão sub-humanas que ultrapassam o nível de imaginação do interlocutor, pressuposto pelo autor como um leitor de classe média que não conhece de perto a exclusão e vulnerabilidade social.

A coesão sequencial, explica Koch (2006), é responsável pelo estabelecimento de relações de cunho semântico (Figura 2, p. 29), pragmático-discursivo entre parágrafos, enunciados ou parte deles, sequências textuais, ao mesmo tempo em que promove a progressão textual. Os mecanismos utilizados para tanto são tratados na seção 1.4 - A Sequenciação Textual - e se classificam como sequenciação com recorrências, sequenciação sem recorrências, sequenciação por encadeamento e progressão/continuidade tópica (KOCH; ELIAS, 2008).

1.3 Referenciação textual

Conforme demonstrado na primeira subseção deste trabalho, a coesão textual, responsável pela tessitura de um texto, em um primeiro momento foi constituída pela coesão referencial e pela coesão sequencial, como explicado em 1.2.

Na perspectiva sociocognitiva-discursiva, o que se conhecia como coesão referencial passou a denominar-se referenciação, uma vez que esta passou a ser considerada uma atividade discursiva, visto que a língua só existe porque há sujeitos sociais que a falam e eventos discursivos nos quais esses sujeitos intervêm e mobilizam sua faculdade de perceber, seus saberes linguísticos, sociocognitivos, seus paradigmas de mundo.

Conforme explica Koch (2006, p.57),

Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos - socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, situar-se dentro das contingências históricas para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

A referência, enfatiza Koch (2006, p.57), não pode ser entendida

no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental, mas sim como aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.

A autora esclarece ainda que o cérebro humano não funciona como se fotografasse ou espelhasse o mundo real, isto é, ele não vê e diz o que objetivamente existe: “Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso” (KOCH, 2006, p.57). A reelaboração em questão, de acordo com Koch e Marcuschi (1998 apud KOCH, 2006) não é subjetiva, individual, mas sim obedece a restrições estabelecidas por condições culturais, sociais, históricas e linguísticas.

Koch (2006) defende que interpretar uma anáfora, nominal ou pronominal, não diz respeito a encontrar um termo linguístico antecedente ou um objeto no mundo real, mas a relacioná-la a informações guardadas na memória discursiva. Para tanto, a língua não pode esgotar-se no código nem em uma concepção que a considere um sistema comunicacional no qual são privilegiadas informações ou ideias. Segundo a autora: “A discursivização ou textualização do mundo por intermédio da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real” (KOCH, 2006, p.59).

Esse posicionamento requer, conforme a autora, a distinção entre as categorias referir, remeter e retomar, que são frequentemente tratadas como palavras sinônimas quando não são. Nessa perspectiva, retomar implica remeter e referenciar; remeter implica referenciar e não necessariamente retomar; e, por fim, referenciar não implica remeter de forma pontual nem retomar.

Para Koch (2006, p. 59),

Sendo a referenciação um caso geral de operação dos elementos designadores, todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não.

A referenciação e a progressão referencial “consistem na construção e reconstrução de objetos-de-discurso” (KOCH, 2006, p.60). Dessa forma, a autora, defende, reportando-se em Koch e Marcuschi (1998), que:

A discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de reconstrução do próprio real. Sempre que usamos uma forma simbólica manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa. É dessa assunção que decorre a proposta de substituir a noção de referência por referenciação. (KOCH, 2006, p.60)

A referenciação trata-se, portanto, de uma atividade discursiva em que o sujeito durante uma interação verbal faz uso de recursos linguísticos realizando escolhas que representem significativamente aquilo que busca para a concretização do sentido do que quer dizer (KOCH, 2006). Nesse processo, “os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação” (KOCH, 2006, p.61). Em outras palavras,

A realidade é construída mantida e alterada não somente pela forma que nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2006, p.61).

Como o discurso vai construindo aquilo a que se remete, simultaneamente, vai se subordinando a essa construção. Constrói representações públicas que funcionam como memória (discursiva, textual) compartilhada a qual se alimenta do próprio discurso. A sucessão de estágios dessas representações é responsável, em parte, pelas expressões referenciais selecionadas pelos interlocutores (KOCH, 2006).

Diante dessas considerações, a referenciação e a progressão referencial “consistem na construção e reconstrução de objetos-de-discurso” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 123).

1.3.1 Estratégias de Referenciação

Koch e Elias (2008) definem como estratégias de referenciação, a introdução, a retomada e a desfocalização. A introdução consiste em inserir um termo (objeto-de-discurso) novo no texto e colocá-lo em foco. A retomada é feita com a manutenção desse termo já presente no texto de forma referencial de modo a mantê-lo em foco. E a desfocalização ocorre com a introdução de um novo termo que passa, então, a assumir a posição focal. O texto do Quadro 2, a seguir, pode ser observado como exemplo.

Quadro 2. - Introdução, retomada e desfocalização.

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou?

Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.



MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras. In: HELENA, Maria; Bernadette. Novo Tempo: Português. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31.

No Quadro 2, em itálico, encontram-se as introduções (disfarce, bichos e galinha), em rosa as retomadas de “disfarce”, em vermelho as retomadas de “bichos”, em azul as retomadas de “galinha”. Em verde está a desfocalização. Importante ressaltar que galinha também não deixa de ser uma retomada de disfarce, tratado aqui como uma introdução para melhor visualização, por parte dos leitores, de seus referentes, ou seja, “graveto”, “raminhos de plantas” e “folhas”.

Sem as remissões aqui apresentadas, o texto examinado poderia ficar como no Quadro 3:

Quadro 3. Texto com coesão comprometida.

*O disfarce dos **bichos***

Você já tentou pegar um galinha seco e ele virou **bicho**, abriu asas e voou?

Se isso aconteceu é porque o galinha era um **bicho** conhecido como "**bicho-pau**". **Ele** é tão parecido com o galinha, que pode ser confundido com o galinha.

Existem **bichos** que se parecem com galinhas. E há **bichos** que imitam galinhas.

Muitos **bichos** ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. **Eles** fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Texto adaptado pela pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

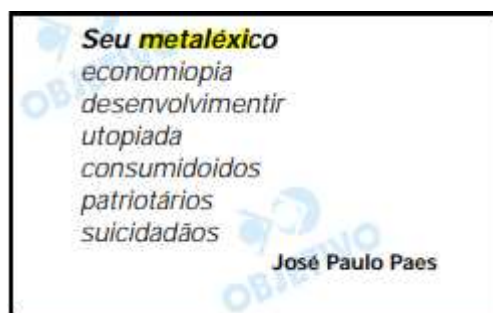
Conforme explicam Koch e Elias (2008), a introdução de novos referentes no modelo textual se dá por ativação ancorada e não-ancorada. A ativação ancorada ocorre quando um novo objeto-de-discurso é inserido, baseando-se em alguma associação feita com elementos encontrados no cotexto ou no contexto sociocognitivo. Este recurso diz respeito às anáforas indiretas e anáforas associativas.

Anáfora indireta é aquela que não possui no cotexto um antecedente explícito, mas possui um elemento com o qual se relaciona, denominado âncora. A anáfora associativa opera com a introdução de um elemento novo, por meio de relações meronímicas, ou seja, um elemento que pode ser considerado “ingrediente” de outro já presente no texto, como no caso de “galinha” e “bichos” que comportam como

ingredientes “gravetos” raminhos de plantas”, “folhas” e “bicho-pau”, “insetos”, “lagartas”, “grilos” e “animais”, respectivamente.

No poema “Seu metaléxico”, Figura 4, tem-se um exemplo de anáfora associativa e anáfora indireta.

Figura 4 - Anáfora associativa e indireta.



Fonte: Paes (apud CURSO OBJETIVO, RESOLUÇÃO COMENTADA, MACKENZIE, 2003)

No poema “Seu metaléxico”, Figura 4, os neologismos criados pelo poeta podem ser considerados ingredientes do neologismo que dá título aos versos, (anáforas associativas, portanto). Contudo, a compreensão plena do leitor se estabelece com a inferência da anáfora indireta, que está ancorada no contexto sociopolítico e econômico, isto é, se o leitor não possui conhecimento de mundo e enciclopédico sobre a sociedade capitalista, seus métodos de exploração e questões que envolvem economia e política, não conseguem inferir a crítica do poeta José Paulo Paes.

Também fazem parte da introdução ancorada as nominalizações ou rotulações, que se constituem, conforme Koch e Elias (2008, p.129), no “fenômeno pelo qual se transformam enunciados anteriores em objetos-de-discurso”, resumindo o que foi dito anteriormente ou subseqüentemente em uma expressão nominal. Trata-se do que as autoras denominam encapsulamento. Esses encapsulamentos ou rótulos podem ter caráter prospectivo ou retrospectivo.

O Quadro 2, já apresentado, traz como exemplo de nominalização o título do texto, ou seja, “O disfarce dos bichos”, que sumariza ou encapsula, a partir do uso do artigo definido “o”, o fato de os animais se mimetizarem com folhas e galhos de plantas. Trata-se de uma rotulação prospectiva ou ainda de uma catáfora (remissão para frente), uma vez que o conteúdo encapsulado se encontra posterior ao rótulo. No mesmo quadro, pode ser encontrado também um exemplo de rotulação retrospectiva.

É o caso das anáforas “isso” e “esses truques” que encapsulam os sintagmas nominais anteriores, isto é, “O disfarce dos bichos”, “se parecem com raminhos de plantas” e “ficam com a cor e a forma do lugar em que estão”.

A retomada responde pela manutenção em foco de elementos já inseridos no texto que dão origem ao que Koch e Elias (2008, p.131) chamam de “cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial”. Essa progressão pode se manifestar tanto pelo uso de recursos gramaticais, quanto pelos recursos lexicais. Como exemplo é possível, mais uma vez, retornar ao Quadro 2 em que os pronomes “ele” e “eles” retomam “bicho-pau” e “animais”, respectivamente. E os demais elementos referenciais foram empregados com a utilização do léxico.

Entre as principais estratégias de referenciação estão o uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal; o uso de expressões nominais definidas, constituídas, de acordo com Koch e Elias (2008, p.132) por um “determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo) seguido de um nome”, que servem, na maior parte das vezes, para ativar conhecimentos que o autor pressupõe como partilhados pelos interlocutores do seu texto, expressões essas que também podem revelar a esses interlocutores posições, credos e atitudes do autor do texto, contribuindo para a construção de sentidos; e o uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica sem a introdução de novos referentes.

A seguir, no Quadro 4, é possível acompanhar exemplos dessas estratégias:

Quadro 4. Principais estratégias de referenciação.

<i>Vá buscar as crianças na escola. <u>Elas</u> saem às 17h.</i>	Uso de pronome (pessoal reto)
<i>Todos os livros estão na estante. <u>Os meus</u> são os de capa azul.</i>	Uso de pronome (possessivo) mais artigo definido
<i>Já avaliei os trabalhos. <u>Alguns</u> são excelentes.</i>	Uso de pronome (indefinido)
<i>Muitos trabalhos foram premiados no concurso. <u>Os primeiros</u> deverão ser publicados ainda neste semestre.</i>	Uso de numeral mais artigo definido
<i>Você pode escolher a música para a festa. <u>Esta</u> é a mais alegre, <u>aquela</u> mais romântica.</i>	Uso de pronome (demonstrativo)
<i>O professor recomendou a compra de vários livros. <u>Quais</u> deverão ser lidos primeiro?</i>	Uso de pronome (interrogativo)

<i>O pobre moleiro possuía de seu apenas um burro. Um dia <u>o burro</u> apareceu morto.</i>	Uso de expressão nominal definida
<i>Entrei em casa e corri para o quarto. <u>Lá</u> estava o presente em cima da cama.</i>	Uso de advérbio
<i>“Um homem morre em plena rua, entre centenas de passantes. <u>Um homem</u> está caído na rua (?). É <u>um bêbado</u>. É <u>um vagabundo</u>. É <u>um mendigo</u>, <u>um anormal</u>, <u>um tarado</u>, <u>um pária</u>, <u>um marginal</u>, <u>um proscrito</u>, <u>um bicho</u>, <u>uma coisa</u> – não é <u>um homem</u>. E outros homens cumprem o seu destino de passantes, que é o de passar. (...)” (Sabino, F., <i>A mulher do vizinho</i>, 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1962)</i>	Uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica sem a introdução de novos referentes
<i>“A velha senhora desaba sobre a cadeira da cozinha. E quando sua amiga chega, não encontra a avozinha, mas <u>um montinho de infelicidade</u>, <u>uma coisinha danificada e confusa</u>.” (adaptado de Schwarz, 2000:59)</i>	Uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica sem a introdução de novos referentes
<i>Um grupo de crianças alegres entrou na sala. <u>Uma garotinha loira</u> veio na minha direção e entregou-me uma rosa.</i>	Uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica sem a introdução de novos referentes (com valor partitivo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com exemplos de Koch (2004, p. 6-7, 2006, p. 36-37).

1.3.2 Expressões nominais referenciais e suas funções

Pesquisas têm demonstrado, de acordo com Koch e Elias (2008), que as expressões nominais referenciais têm diversas funções cognitivo-discursivas muito importantes para a construção dos sentidos do texto. Dentre elas, conforme apontam Koch e Elias (2008) e (2015), estão a ativação e reativação na memória; o encapsulamento e rotulação; a organização macroestrutural; a atualização de conhecimentos por meio de retomadas pelo uso de hiperônimos e sinônimos, a especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo, a construção de paráfrases anafóricas definicionais e didáticas, a introdução de informações novas; a orientação argumentativa; e a categorização metaenunciativa de um ato de enunciação.

1.3.2.1 Ativação e reativação na memória

A ativação/reativação na memória é proporcionada pela remissão a elementos presentes no texto ou aventados pelo cotexto, que propiciam a chamada recategorização ou refocalização referencial, e, quando nominalizada, ou seja, ocorre por meio do encapsulamento e rotulação, tem função predicativa ao carrear informação nova, como se pode observar no exemplo 4.

(4) Exército diz ter dificuldade para desligar militares criminosos. O problema ocorre, porque, segundo afirma o comandante das Forças Armadas, é preciso esperar o trânsito em julgado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No exemplo 4, o encapsulamento da primeira oração, por meio da nominalização “o problema”, não somente rotula e referencia o segmento anterior, mas também permite a continuidade do texto estabelecendo um novo referente que pode se transformar no tema de enunciados subsequentes. Esse tipo de expressão referencial é uma forma híbrida, ou seja, exerce função referencial e, ao mesmo tempo, predicativa, conforme explicam, Koch e Elias (2008). As nominalizações se transformam em objetos-de-discurso que podem ser novamente referenciados, reforçam as autoras.

1.3.2.2 Encapsulamentos e Rotulações

Os encapsulamentos e rotulações podem abarcar segmentos textuais antecedentes ou subsequentes e ser produzidos por meio de uma expressão nominal ou por pronomes demonstrativos neutros, como “isto, isso, aquilo, o”, asseveram Koch e Elias (2015, p. 152). Vejamos o Quadro 5:

Quadro 5. Rotulação prospectiva e retrospectiva.

Texto 1 - Atento Rapazote

“Eram os primeiros anos do século passado, e aquele agente dos correios, recém-chegado de Maceió, foi recebido na cidade com admiração que misturava espanto e reverência, pois, de acordo com os comentários que logo correram, tratava-se de pessoa de vasto conhecimento, homem de muitas letras, um sábio. Por ser tudo isso, certamente, não foi hostilizado por seu jeito esquisito de se vestir e pela aparência amalucada que lhe davam os cabelos compridos sempre em desalinho. [...]”

(Em, Audálio Dantas, O Chão de Graciliano. Tempo d'Imagem, 2007. In: Revista: *Discutindo Literatura* – Ano 3, nº 18. p. 36.

Texto 2 - Resiliência

A arte de dar a volta por cima

[...] “Aquilo que não me destrói me fortalece”, ensinava o filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche. Este poderia ser o mote dos resilientes, aquelas pessoas que, além de pacientes, são determinadas, ousadas flexíveis diante dos embates da vida e, sobretudo, capazes de aceitar os próprios erros e aprender com eles. [...]

[...] O capitalismo, por seu lado, modelo econômico dominante em nossa cultura, sem nenhuma cerimônia empurra o cidadão para o consumo desnecessário, quer ele queira ou não. A propaganda veiculada em todas as mídias é um verdadeiro “canto da sereia”; suas melodias repetem continuamente o refrão: “comprar, comprar, comprar”.

Juntam-se a isso o trânsito caótico, a saraivada cotidiana de más notícias estampadas nas manchetes e as várias decepções que aparecem no dia a dia, e pronto: como consequência, ficamos frágeis, repetitivos, desesperançados e perdemos muita energia vital. [...]

KAWALL, Tereza. Revista *Planeta*, Fevereiro de 2010, Ano 38, Edição 449, p. 60-61. Fragmento.

Texto 3 - Poluição da água

O papel de chiclete jogado ali, a garrafa de plástico aqui, a lata de refrigerante acolá. No primeiro temporal, as chuvas levam esse lixo para bueiros e depois para algum rio que atravessa a cidade. Quem não viu um monte dessas coisas flutuando na água?

Mas essa é a poluição que enxergamos. [...]

Poluição Ambiental – Revista da Lição de Casa. In: O Estado de S. Paulo, encarte 5, p. 4-5 – adaptado

Texto 4 - Vida

[...] Logo chegou a velhice,
Aquela que tudo esclarece.
Que cochichou bem baixinho:
Sabedoria, só para quem a merece.

BELO, João. Disponível em: <www.mundojovem.com.br> - p.9, nº 384 - Março/2008.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com Warles (2017).

No quadro 5, no excerto do Texto 1, pode ser observado na expressão nominal “aquele agente de correio” tanto o encapsulamento retrospectivo quanto o prospectivo, haja vista que a rotulação se refere tanto ao atento rapazote, título do texto (rótulo retrospectivo, portanto), quanto às demais informações encadeadas subsequentemente, isto é, recém-chegado de Maceió, recebido com admiração, pessoa de vasto conhecimento, homem de muitas letras, sábio. Na sequência do mesmo excerto, a expressão referencial, composta por pronome indefinido mais pronome demonstrativo, “tudo isso”, referencia essas mesmas informações, mas de forma retrospectiva.

No mesmo quadro, no excerto do Texto 2, o pronome “aquilo” sumariza a informação subsequente “que não me destrói”, completando o sentido do aforismo nietzschiano, outro exemplo de rótulo prospectivo. Em seguida, o pronome “este” sumariza a máxima que abre o texto, destacando que ela deveria ser o lema dos resilientes, construindo um rótulo retrospectivo. Na sequência do mesmo excerto, a expressão definida “aquelas pessoas” aparece rotulando informações retrospectivas e prospectivas, visto que se refere aos “resilientes” acrescentando-lhes informações que melhor os definem e caracterizam-nos, sendo essas informações dispostas após o rótulo. No último parágrafo desse mesmo excerto, o pronome “isso” opera em caráter retrospectivo encapsulando todo o parágrafo anterior.

Nos excertos dos Textos 3 e 4, expressões definidas e pronomes atuam de forma semelhante, promovendo encapsulamentos retrospectivos, ou seja, “esse lixo”, “dessas coisas” e “essa” remetem aos diversos detritos que flutuam sobre as águas, constituindo a “poluição”; e a forma pronominal “aquela” retomando “velhice”, nos versos do poema, adiciona-lhe um aspecto semântico que ressignifica essa velhice, como se o pronome reforçasse que não se trata de uma velhice qualquer, mas a sábia velhice. Em outras palavras, o pronome transformado em objeto-de-discurso carregado de significado.

1.3.2.3 Organização Macroestrutural

A organização macroestrutural se realiza por meio das expressões referenciais, pois elas apontam os estágios argumentativos em que se encontra o autor, ajudando-o a introduzir, mudar ou desviar o tópico e estabelecer a ligação tópica e subtópica,

preservando a continuidade tópica. Assim, contribuem para a organização de parágrafos, como se pode observar no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6. Marcação de Parágrafos.

A nova minoria

É um grupo formado por poucos integrantes. Acredito que hoje estejam até em menor número do que a comunidade indígena, que se tornou minoria por força da dizimação de suas tribos. A minoria a que me refiro também está sendo exterminada do planeta, e pouca gente tem se dado conta. Me refiro aos sensatos.

A comunidade dos sensatos nunca se organizou formalmente. Seus antepassados acasalaram-se com insensatos, e geraram filhos e netos e bisnetos mistos, o que poderia ser considerada uma bem-vinda diversidade cultural, mas não resultou em grande coisa.

Os seres mistos seguiram procriando com outros insensatos, até que a insensatez passou a ser o gene dominante da raça. Restaram poucos sensatos puros.

Reconhecê-los não é difícil. Eles costumam ser objetivos em suas conversas, dizendo claramente o que pensam e baseando seus argumentos no raro e desprestigiado bom senso. ∅ Analisam as situações por mais de um ângulo antes de se posicionarem. ∅ tomam decisões justas, mesmo que para isso tenham que ferir suscetibilidades.

MARTHA, Medeiros. In: *Revista O Globo*. 31 jan. 2010, p. 38

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com Warles (2017)

No quadro 6, as expressões nominais em destaque determinam a divisão tópica dos parágrafos. Importante observar também que a recuperação anafórica realizada pelos pronomes “los” e “eles” e pelas elipses (∅) anafóricas dessas formas nominais que remetem à expressão nominal “poucos sensatos puros” e, indiretamente, às expressões nominais “A nova minoria”, “a minoria a que me refiro” e “a comunidade dos sensatos” também concorreram para a organização interna no último parágrafo, contribuindo, assim, para a organização microestrutural.

1.3.2.4 Hiperônimos, Hipônimos, Sinônimos e Paráfrases

As formas remissivas são responsáveis pela retroação e progressão textual e por efetuar a marcação cognitiva de parágrafos. Atualizam conhecimentos do interlocutor ao retomar um termo pouco usual ou de determinado gênero por meio da sequência hipônimo/hiperônimo, isto é, quando se utiliza um vocábulo de sentido mais amplo (hiperônimo) para esclarecer o leitor, conforme exemplifica a Figura 5; ou ainda se faz uso de um sinônimo ou uma definição que facilite o entendimento do destinatário.

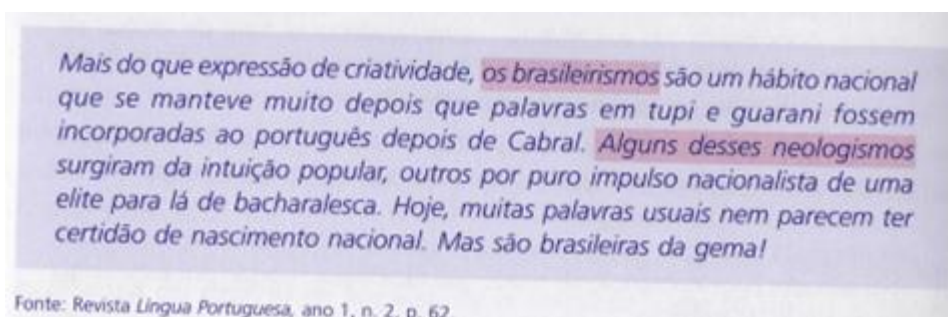
Na figura 5, alguns exemplos de hiperônimos e de hipônimos, e, na Figura 6, um texto com o uso desse recurso.

Figura 5. Hiperônimos e Hipônimos.



Fonte: Hiperônimo e Hipônimo (2023)

Figura 6 - Sequência Hipônimo/Hiperônimo.



Fonte: Koch e Elias (2008, p.142)

Os conhecimentos também podem ser ampliados por meio de anáforas especificadoras, nas quais se realiza operação inversa, ou seja, a sequência

hiperônimo/hipônimo, permitindo compactar informações novas sobre um objeto-de-discurso mais genérico especificando-o. Segundo Koch e Elias (2008), apesar de essa sequência não ser vista com bons olhos pela norma, que dá preferência à sequência hipônimo/hiperônimo (partindo do sentido específico para o genérico), ela é frequente, como ocorre na Figura 7.

Figura 7. Sequência Hiperônimo/Hipônimo.

Uma catástrofe ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. Uma epidemia de Ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva.

Fonte: Koch e Elias (2008, p.142)

Quanto às paráfrases anafóricas definicionais e didáticas, estas são os *definiens* (definindo, do Latim), isto é, as retomadas que definem um termo técnico ou um *definiendum* (a ser definido, do Latim). A diferença entre elas é que nas paráfrases definicionais, o termo *definiendum* é introduzido previamente. E, nas paráfrases didáticas, a definição é que é introduzida primeiro. As anáforas definicionais podem vir acompanhadas de expressões como “um tipo de”, “uma espécie de”, entre outras. A introdução de informações novas, portanto, como já mencionado, se dá por meio de retomadas hipônimas, hiperônimas, sinônimas e parafrásticas. Vejamos o texto da Figura 8 e o da Figura 9:

Figura 8. Paráfrase anafórica definicional

Entre os conjuntos musicais populares do nordeste brasileiro encontram-se, ainda, as bandas de pífaros. É bastante curioso ouvir esta espécie de flautim militar, que produz sons agudos e estridentes.

Observa-se que a expressão anafórica esta espécie de flautim militar, que produz sons agudos e estridentes define o termo técnico pífaros.

Fonte: Koch e Elias (2008, p.144)

Figura 9. Paráfrase anafórica didática.

O crescimento da população nos últimos séculos foi impressionante. Até o ano de 1500, cerca de 500 milhões de habitantes povoaram a Terra, número que pulou para nada menos que 1 bilhão em 1830. Esse boom provocou as mais variadas reações.

Fonte: Revista Discutindo Ciência, ano 1, n. 2, p. 18.

Fonte: Koch e Elias (2008, p.145)

Já o texto do Quadro 7, a seguir, parte de um hipônimo, ou ainda um *definiendum* (luthier), para uma paráfrase anafórica definicional, que o explica (reparador de violinos, violoncelos e outros instrumentos de corda), permitindo ao leitor, nas palavras de Koch e Elias (2008, p.144) “aprender um léxico novo”. Na sequência, traz um hiperônimo (profissões) para, em seguida, especificá-lo, dentro do contexto textual, com hipônimos (maître e sommelier), dando, assim prosseguimento ao texto, fazendo também o uso de paráfrases definicionais, introduzidas por expressões como “um tipo de” e “uma espécie de” para explicar as profissões de nomes de origem francesa, constituindo-se, assim, em retomadas parafrásticas.

Quadro 7. Remissão parafrástica e hipônima.

Que que é isso, meu amigo?!

- Ontem conversei com meu novo vizinho? O cara é **luthier, reparador de violinos, violoncelos e outros instrumentos de corda**. Eu nem sabia o que era isso. Fiquei com um pouco de vergonha quando ele teve de me explicar.

- Uai, vergonha, por que, qual o problema? Eu também nem imaginava o que era isso.

- Ah, como estou fazendo Letras, as pessoas acham que eu tenho que saber de tudo. Às vezes fico bravo com isso.

- Já eu nem ligo.

- É, sorte a sua que não precisa se preocupar. Depois dessa, eu corri pesquisar outras **profissões** com nomes franceses e descobri o **maître** e **sommelier**, o primeiro **um tipo de funcionário que gerencia o atendimento dos clientes em festas ou restaurantes**, e o segundo **uma espécie de especialista em bebidas alcoólicas, especialmente vinhos**.

- Aff! Esse povo é chique demais. Bora tomá um gorozinho?!

Andreia Catadori Castilho, elaborado para esta exemplificação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 8, a seguir, o Texto 1 apresenta o uso dos hiperônimos “vegetal” e “alimento” para retomar o “hipônimo” milho, não necessariamente no intuito de esclarecer seu significado, mas na intenção de evitar repetições. O Texto 2, se inicia

com o hipônimo “revendedora de automóvel”, que é retomado pelo hipônimo “concessionária” e, por último pelo hiperônimo “lojas”, demonstrando que esses recursos também podem ser usados como sinônimos. É possível observar, ainda, o vocábulo “automóveis” sendo substituído por sinônimos como, veículos e carros, além da forma pronominal “los”.

Quadro 8. Hiperonímia, Homonímia e Sinonímia.

Texto 1 - Sobre o milho

No Brasil, a venda do **vegetal** tem força principalmente no caso dos enlatados, que são utilizados, sobretudo, em saladas ou pizzas (cuidado com o sódio, inimigo do coração). Além disso, no entanto, as grandes empresas de distribuição oferecem o **alimento** na espiga, que é destinado à produção de curau ou pamonha, segundo o Centro Nacional de Pesquisa de Milho e Sorgo da Embrapa, órgão ligado ao governo federal. [...]

Vida Natural e equilíbrio. Escala, número 19. p. 25.

Texto 2 - Excerto

As **revendedoras de automóveis** não estão mais equipando os **veículos** para vende-**los** mais caro. O cliente vai à **concessionária** com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro pelo **veículo**, desiste de comprar o **carro**, e as **lojas** têm prejuízo.

Adaptado de ABREU, Antônio Suares de. Curso prático de Redação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com Warles (2017), e adaptado de Abreu (2000).

Por fim, no Quadro 9, a seguir, alguns dos vários sinônimos da palavra dinheiro, que além dos termos destacados no site da Rádio Câmara, usados para legendar um programa da emissora, que contou com uma hora de sambas explorando contextos em torno tema, ainda se poderia acrescentar os sinônimos, cascalho, cobre, caraminguá, gaita, tostão, tubo, *cash*, *money*, conto, merréis, pau, verba, onça, peixe, lobo-guará (em alusão às notas de 50, 100 e 200 reais) entre outros.

Quadro 9. Sinonímia.

Dinheiro

Bufunfa, pila, grana, pixulé, din-din, faz-me-rir... são vários os apelidos que o dinheiro vem colecionando ao longo dos séculos. O mundo do samba, é claro, não iria ignorar um tema tão rico em possibilidades poéticas e bem-humoradas.

Samba da Minha Terra exhibe um desfile de harmonias inspiradas no dinheiro: desde os perrengues impostos pelo “miserê” até as críticas sutis à ostentação.

O programa ainda traz um breve histórico do dinheiro no mundo e das moedas brasileiras.

Marcos Santos/USP imagens



Apresentação e Pesquisa - José Carlos Oliveira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com Oliveira (2018).

1.3.2.5 Orientação Argumentativa

A orientação argumentativa pode ocorrer pela utilização ou não de termos ou expressões metafóricas marcados por expressões anafóricas nominais que retomam metaforicamente conceitos apresentados pelo autor, como é apresentado no Quadro 10.

Quadro 10. Uso de metáforas.

Ela Tem Alma de Pomba

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida.

Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F.C. com o Estrela F.C. se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar o braço.

Só não acredito que televisão seja “máquina de amansar doido”.

Até acho que é o contrário: ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar doido, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...
- Mas você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?
- Não sou eu não, são as crianças!
- Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de **sua toca humilde** o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, **dos que a vida esqueceu para um canto**... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto das dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

(Rubem Braga, 200 crônicas escolhidas.)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Braga (2002).

No Quadro 10, a crônica argumentativa de Rubem Braga, apesar de um pouco desatualizada em relação ao contexto atual, uma vez que o papel da TV, apresentado no texto, hoje, passa a ser ocupado, cada vez mais, pelos celulares, ainda serve de exemplo para se verificar o uso de expressões metafóricas, anafóricas, encapsuladoras para conduzir a orientação argumentativa. É o que ocorre em “Muito lhe será perdoado, à TV”, referindo-se aos efeitos negativos que ela traz sobre a vida cotidiana, explicitados nos parágrafos anteriores (agora encapsulados por essa expressão). Também em “toca humilde” remetendo a “apartamentinho de quarto e sala” e a “casebre de subúrbio”. E em “os que a vida esqueceu para um canto” remetendo à “pessoa desimportante e só”, à “mulher velha” e ao “homem doente”, aos “entrevados”, “abandonados”. Destaca-se a mesma ocorrência em “corujinha da madrugada” e “alma de pomba” que remetem a elementos extralinguísticos, fora do contexto, exigindo do leitor certo conhecimento de mundo para entender a referência, associando as expressões nominais em questão, metafóricas e anafóricas, ao fato de as pombas serem aves fiéis, pois mantêm-se com os mesmos parceiros a vida toda e ao fato de as corujas passarem a noite acordadas, como as TVs que passam a noite inteira ligadas fiéis aos que, muitas vezes, é a única companhia.

1.3.2.6 Categorização Metaenunciativa, Metadiscursiva ou Metalinguística

A categorização metaenunciativa, metadiscursiva ou metalinguística encapsula segmentos textuais retomando-os por meio de outros nomes, como, por exemplo, fato,

acontecimento, cena etc. Pode também classificá-los como ações ou atitudes atribuídas a pessoas que os produziram, fazendo a remissão a eles com expressões como análise, declaração, advertência, comentário, avaliação etc. E ainda nomeá-los como entidades linguísticas, retomadas por palavras como frase, sentença, parágrafo entre outras. Caracteriza-se também por constituir-se em uma reflexão do autor do texto sobre o que acabou de dizer ou escrever ou sobre o dizer de outrem, demonstrando distanciamento, discordância, ironia. Essa reflexão, geralmente, aparece entre aspas, conforme pode ser verificado no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11. Reflexão e distanciamento do autor.

“Como se fora um coração postico”

Nasceu, na doce Budapest, um menino com o coração fora do peito. Porém – diz um dr. Mereje – não foi o primeiro. Em São Paulo, há 7 anos, nasceu também uma criança assim. **“Tinha o coração fora do peito, como se fora um coração postico.”**

Como se fora um coração postico... O menino paulista viveu quatro horas. Vamos supor que tenha nascido às cinco horas. Cinco horas! Um meu amigo, por nome Carlos, diria: “... a hora em que os bares se fecham e todas as virtudes se negam...”

Madrugada paulistana. Boceja na rua o último cidadão que passou a noite inteira fazendo esforço para ser boêmio. Há uma esperança de bonde em todos os postes. Os sinais das esquinas – vermelhos, amarelos, verdes – verdes, amarelos, vermelhos – borram o ar de amarelo, de verde, de vermelho. Olhos inquietos da madrugada. Frio. Um homem qualquer, parado por acaso no Viaduto do Chá, contempla lá embaixo umas pobres árvores que ninguém nunca jamais contemplou. Humildes pés de manacá, lá embaixo. Pouquinhos flores roxas e brancas. Humildes manacás em fila, pequenos, tristes, artificiais. As esquinas piscam. O olho vermelho do sinal sonolento, tonto na cerração, pede um poema que ninguém faz. Apitos lá longe. Passam homens de cara lavada, pobres com embrulhos de jornais debaixo do braço. Esta velha mulher que vai andando pensa em outras madrugadas. Nasceu, em uma casa distante, em um subúrbio adormecido, um menino com o coração fora do peito. Ainda é noite dentro do quarto fechado, abafado, com a lâmpada acesa, gente suada. Menino do coração fora do peito, você devia vir cá fora receber o beijo da madrugada. Vamos andar pelas praças desertas, onde as estátuas molhadas cabeceiam de sono. Menino do coração fora do peito, os primeiros bondes estrondam. Vamos ouvir de perto esses barulhos da madrugada.

6 horas. O coração fora do peito bate docemente. 7 horas – o coração bate... 8 horas – que sol claro, que barulho na rua! – o coração bate...

9 horas – morreu o menino do coração fora do peito. Fez bem morrer, menino. O dr. Mereje resmunga: “Filho de pais alcoólatras e sífilíticos...” Deixe falar o dr. Mereje. Ele é um médico, você é um menino do coração fora do peito. Está morto. Os pais **“alcoólatras e sífilíticos”** fazem o enterro banal do anjinho suburbano. Mas que anjinho engraçado! – diz Nossa Senhora da Penha. O anjinho está no céu. Está no limbo, com o coração fora do peito. Os outros anjinhos olham espantados. O que é isso “seu” paulista? Mas o menino do coração fora do peito está se rindo. Não responde nada. Podia contar a sua história: “o dr. Mereje disse que...” – mas não conta.

Está rindo, mas está triste. Os anjinhos todos querem saber. Então o menino diz:

– Oras, pinhões! Eu nasci com o coração fora do peito. Queria que ele batesse ao ar livre, ao sol, à chuva. Queria que ele batesse livre, bem na vista de toda a gente, dos homens, das moças. Queria que ele vivesse à luz, ao vento, que batesse descoberto, fora da prisão, da escuridão do peito. Que batesse como uma rosa que o vento balança...

Os anjinhos todos do limbo perguntaram:

– Mas então, paulistinha do coração fora do peito, pra que é que você foi morrer?

O anjinho respondeu:

– Eu vi que não tinha jeito. Lá embaixo todo mundo carrega o coração dentro do peito. Bem escondido, no escuro, com paletó, colete, camisa, pele, ossos, carne cobrindo. O coração trabalha sem ninguém ver. Se ele ficar fora do peito é logo ferido e morto, não tem defesa.

Os anjinhos todos do limbo estavam com os olhos espantados. O paulistinha foi falando:
 – E, às vezes, minha gente, tem paletó, colete, camisa, pele ossos, carne, e no fim disso tudo, lá no fundo do peito, no escuro, não tem nada, não tem coração nenhum... E quando eu nasci, o dr. Mereje olhou meu coração livre, batendo, feito uma rosa que balança ao vento, e disse, sem saber o que dizia: “parece um coração postiço”. Os homens todos, minha gente, são assim como o dr. Mereje.

Os anjinhos estavam cada vez mais espantados. Pouco depois começaram a brincar de bandido e mocinho de cinema, e aí, foi, acabou a história. Porém o menino estava aborrecido, foi dormir. Até agora, ele está dormindo. Deixa o anjinho dormir sono sossegado, dr. Mereje.

BRAGA, Rubem. Para gostar de ler. 2.ed. São Paulo: Editora Ática. 2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Braga (2010)

As expressões em destaque, foram colocadas entre aspas pelo autor para demonstrar seu distanciamento, sua discordância, sua ironia diante das opiniões do Dr. Mereje, o médico que julgou que uma criança deficiente, filha de pais doentes e viciados, fez bem em ter morrido. Percebe-se que a primeira citação, no corpo do texto, “Tinha o coração fora do peito, como se fora um coração postiço.”, não diz respeito a uma citação da fala do personagem. Não se trata de discurso direto citado. Não existem verbos *dicendi* precedendo as aspas.

Não se trata também de discurso indireto livre, pois se a intenção fosse esta não haveria necessidade, e nem poderiam constar as aspas, que descaracterizariam essa modalidade de discurso. É uma fala do cronista, indignada, com a situação. O mesmo pode-se dizer das aspas em “alcoólatras e sífilíticos”, que, mais uma vez, confirmam o quanto o cronista discorda do posicionamento do médico. E, por último, o título, também entre aspas, carregado de ironia, a ponto de que quando o leitor chega ao final da história, quase consegue ver o cronista “virando os olhos” para a cena do médico que, aos olhos de alguns (que comungam do posicionamento do cronista), insensível e sem coração, de outros, realista, que, ao que tudo indica, não fez absolutamente nada para salvar a vida da criança pobre e deficiente.

A seguir, no Quadro 12, são exemplificados outros tipos de categorização.

Quadro 12. Categorização metaenunciativa.

Excertos extraídos de notícias e artigos publicados na imprensa	Categorização de atos de enunciação
<p>O líder indígena e escritor Ailton Krenak afirmou no UOL Entrevista que o governo corre risco de Marina Silva deixar o Ministério do Meio Ambiente se a crise envolvendo a exploração de petróleo da foz do Rio Amazonas não for resolvida. O assunto colocou a pasta de Marina em conflito com o Ministério de Minas e Energia, chefiado por Alexandre Silveira, que defende a exploração. Fonte: Krenak (2023)</p>	<p>A afirmação do líder indígena é encapsulada na e nomeada como “<i>o assunto</i>”.</p>
<p>“Os observadores poderão notar uma lua mais brilhante do que outras luas. O fenômeno poderá ser visto em todas as regiões do planeta”, destacou Josina. A astrônoma explica que todas as luas cheias nascem no horizonte (a Leste), quando o sol se põe (a Oeste), e se põem (a Oeste) quando o Sol nasce (a Leste), portanto é possível ver a Lua durante toda a noite e de qualquer lugar do país. Uma boa hora para observar a Superlua é quando ela estiver mais próxima do horizonte, logo após o pôr do sol ou no dia seguinte antes do nascer do Sol. Nessa posição a lua parecerá ainda maior e poderá apresentar belas variações de tonalidade, devido às partículas suspensas na atmosfera. Fonte:METSUL.COM (2023)</p>	<p>A informação de que a lua estaria mais brilhante foi encapsulada e tratada como “<i>o fenômeno</i>”. O mesmo ocorre com a explicação de qual seria o melhor horário para o leitor observar a Superlua, retomado com a expressão nominal “<i>nessa posição</i>”.</p>
<p>A legislação eleitoral exige desde 1997 que todo candidato apresente a declaração de bens e valores que compõem o seu patrimônio para concorrer a um mandato. Em tese, a exigência legal torna o processo mais transparente e coíbe o enriquecimento ilícito. Na prática, porém, a realidade é outra: muitos candidatos omitem da Justiça eleitoral imóveis e outras propriedades, impedindo o eleitor de fiscalizar sua evolução patrimonial e abrindo margem para eventuais questionamentos sobre a origem desses recursos. [...] Fonte: Lemos (2023)</p>	<p>A informação de que a legislação eleitoral exige que todo candidato declare bens e valores de seu patrimônio foi encapsulada e rotulada como a “<i>exigência legal</i>”. E toda a informação do período, que se inicia em “A legislação” e termina em “mandato” é retomada na expressão nominal “<i>o processo mais transparente</i>”, ou seja, o pleito à eleição fica mais transparente com a declaração de bens antecipada.</p>
<p>(Sobre o beijo forçado (ou inesperado) do presidente da Federação Espanhola, Luis Rubiales na boca da jogadora Jenni Hermoso, atacante da Espanha, no final da Copa Feminina de 2023, e a greve de fome iniciada por sua mãe para defendê-lo)</p> <p>Muita gente avaliou o como exagero as acusações contra o dirigente, mais do mesmo daqueles que acham que o corpo da mulher vive numa prateleira à disposição do público. O que surpreende, ainda que não muito, foi a defesa almodovariana da mamacita machista, que ameaça morrer de fome pela honra do filho. O teatro da mãe de Rubiales ao negar a gravidade do fato não é apenas atitude de mulher de seu tempo, é reflexo de uma triste realidade: sexismo passa de geração para geração e as mães têm mais influência do que os pais do comportamento machista</p>	<p>A atitude da mãe do dirigente da Federação Espanhola foi nomeada pela colunista Mariliz Pereira, do jornal Folha de São Paulo, como “<i>o teatro</i>”. E a situação do beijo foi retomada como “<i>do fato</i>”.</p>

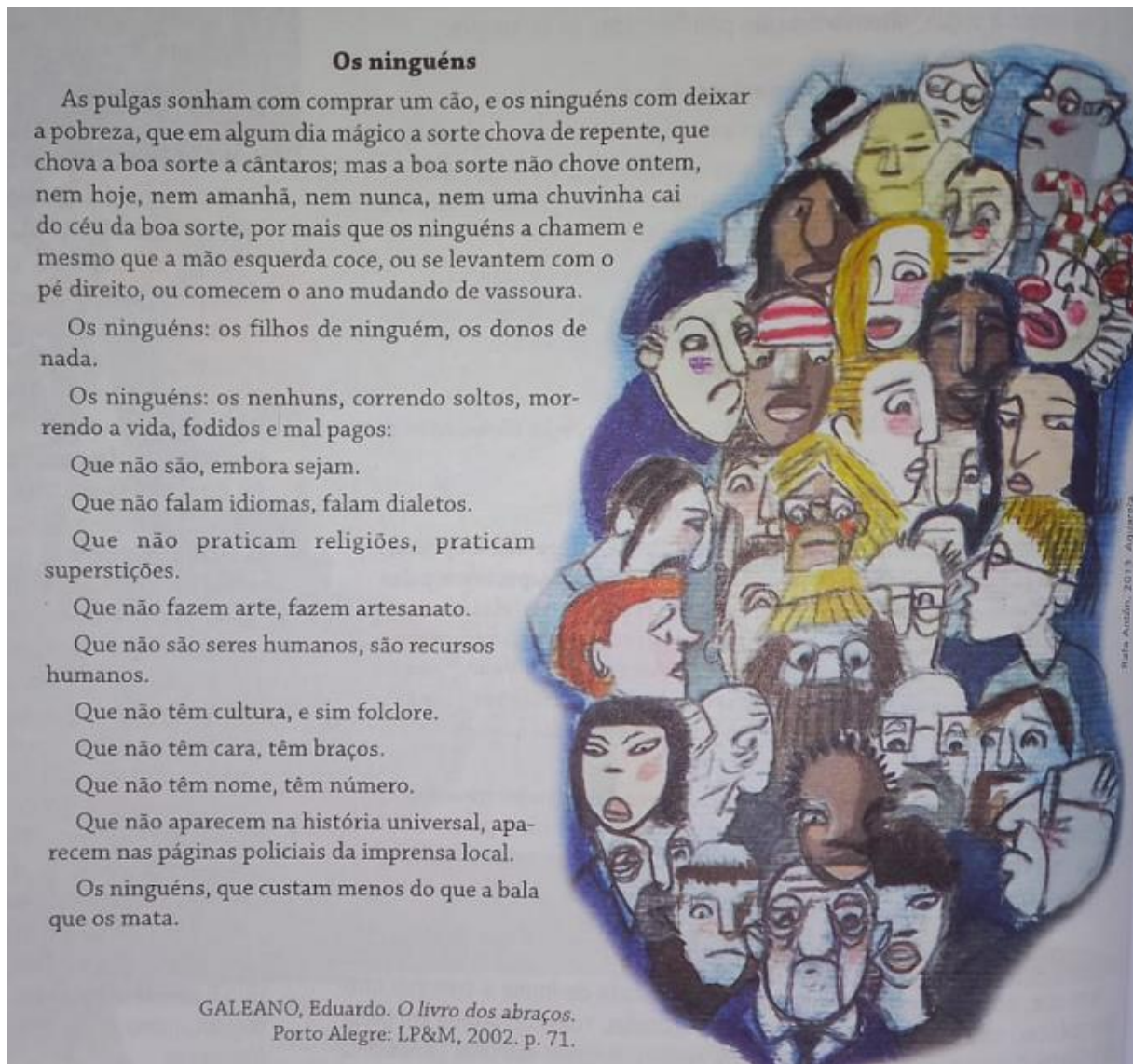
<p>herdado pelos filhos. Não sou eu quem diz, mas alguns estudos, como o conduzido pela Universidade do país Basco.</p> <p>Fonte: Jorge (2023)</p>	
<p>A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) protocolou uma representação na Procuradoria-Geral da República (PGR) contra Jair Bolsonaro pelo crime de racismo nesta sexta-feira (24). Em vídeo publicado nas redes sociais, o presidente defendeu que comunidades indígenas se integrem ao restante da sociedade e afirmou que “cada vez mais o índio está evoluindo” e se tornando um “ser humano igual a nós”. A declaração foi feita enquanto Bolsonaro anunciava, na quinta-feira (23), o vice-presidente Hamilton Mourão como chefe do Conselho da Amazônia. Nas palavras do presidente, o órgão foi criado para “coordenar ações em cada ministério voltadas para a proteção, defesa e desenvolvimento sustentável da Amazônia”.</p> <p>Fonte: Sudré (2020)</p>	<p>O jornalista do site Brasil de Fato encapsula as falas do então presidente e a retoma como “a <i>declaração</i>”. Na sequência, utiliza-se da expressão “<i>nas palavras do presidente</i>” para introduzir o discurso citado, reproduzindo a fala do indivíduo. Nesse exemplo, verifica-se o encapsulamento de conteúdo subsequente.</p>
<p>“Chega de frescura, de mimimi”: frase de Bolsonaro repercute na imprensa internacional</p> <p>[...] Deutsche Welle. A rede alemã DW, que ainda destacava a declaração de Bolsonaro na sua página inicial na manhã desta quinta-feira (5), diz que “os comentários do líder de extrema-direita ocorrem no momento em que o Brasil atravessa sua semana mais mortal da pandemia do coronavírus.</p> <p>Fonte: G1.globo.com (2023)</p>	<p>O redator da matéria publicada no site G1, nomeia as citações de falas do, até então, presidente com novas entidades linguísticas, isto é, “<i>frase e declaração</i>”. A imprensa alemã trata o mesmo assunto como “os comentários”.</p>

Fonte: citadas na coluna 1.

No Quadro 12, os próprios termos usados, na segunda coluna, para explicar os referentes encapsulados nos excertos dos textos analisados são categorizações metaenunciativas, ou seja, “a afirmação”, “a informação”, “a explicação”, “a atitude”, “a situação”, “a expressão”, “na expressão nominal”, “as citações”, “o assunto”. Como explica Koch (2006 p.79): “Os objetos-de-discurso são, portanto, altamente dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente transformados, reconstruídos, recategorizados no curso da progressão textual”.

Recategorizações também são possíveis utilizando expressões referenciais, ou seja, um mesmo referente pode ser recategorizado de várias formas por meio da atribuição de propriedades diferentes que revelam as diversas faces que pode ter um mesmo objeto, conforme ilustra a Figura 10, a seguir.

Figura 10. Recategorização.



Fonte: Hernandes e Martin (2015).

Koch e Elias (2008) e (2015), finalizam reforçando a importância das expressões referenciais e seu caráter multifuncional na progressão textual e construção dos sentidos dos textos e enfatizando as recategorizações por esses mecanismos proporcionadas como instrumento poderoso para o estabelecimento da orientação argumentativa.

1.4 Sequenciação textual

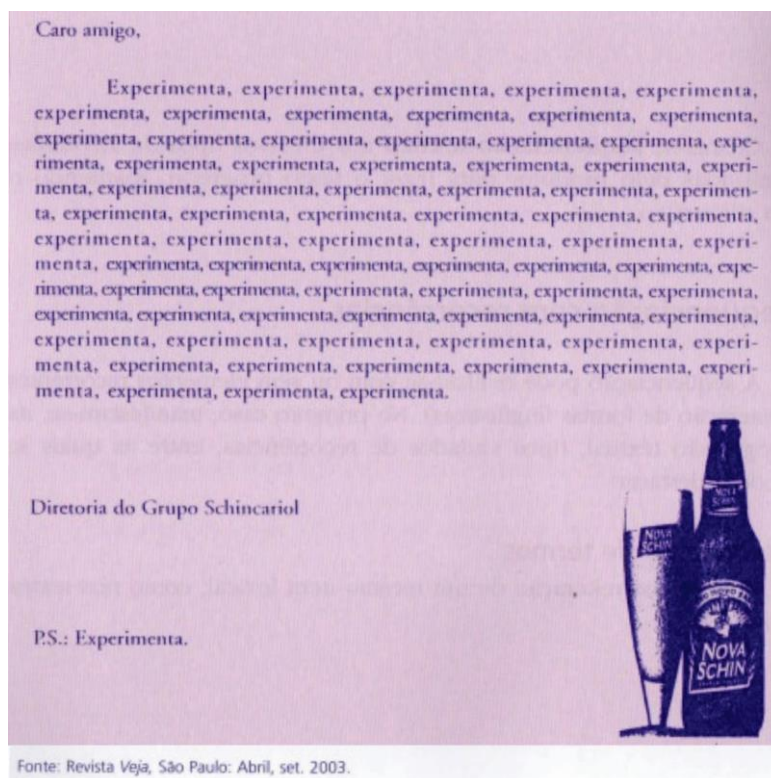
Denomina-se sequenciação textual ao conjunto de atividades e meios linguísticos realizados pelo produtor para garantir a progressão do texto escrito,

construindo o sentido sem perder o fio discursivo (KOCH; ELIAS, 2008; 2015). Koch e Elias (2008; 2015) detalham essas atividades e meios classificando-os como, sequenciação com recorrências, sequenciação sem recorrências, encadeamento e progressão por continuidade tópica.

1.4.1 Sequenciação com recorrências

A sequenciação com recorrências caracteriza-se pela repetição de termos, estruturas sintáticas, conteúdos semânticos, tempos e aspectos verbais. Na recorrência de termos uma palavra ou expressão é reiterada tantas vezes que acaba persuadindo o leitor, como no anúncio da cerveja Nova Schin (conforme Figura 11, a seguir), publicado na Revista Veja, em setembro de 2003, que se inicia com a saudação “Caro amigo,” e prossegue com a repetição de 77 vezes do imperativo “Experimenta”, entre vírgulas, seguida pela “assinatura” da Diretoria do Grupo Schincariol, um *pos scriptum* “Experimenta.” e termina com imagem de uma garrafa aberta da bebida gelada ao lado de uma taça cheia de cerveja. “Aquilo que é dito fica como que “martelando” na mente do leitor, tentando levá-lo a concordar com nossos argumentos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 152).

Figura 11. Sequenciação com recorrências.

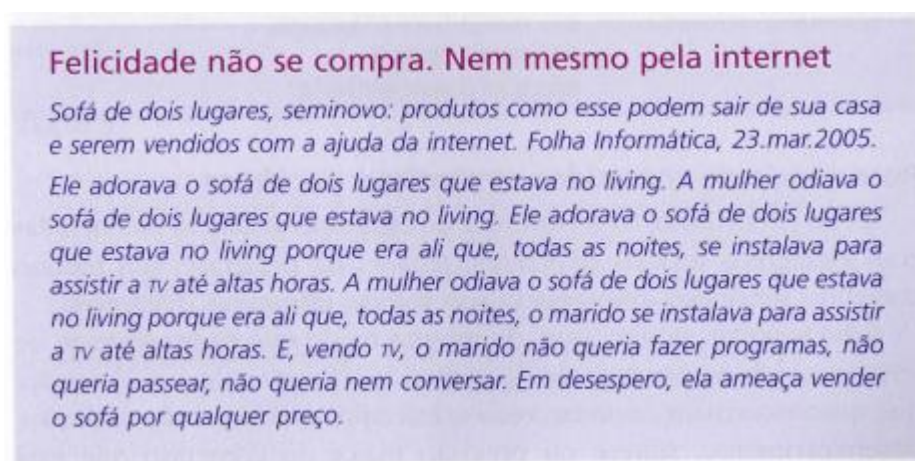


Fonte: Koch e Elias (2008, p. 152).

Sobre a Figura 11, as autoras chamam atenção para o fato de que mesmo o termo sendo repetido por diversas vezes não existe identidade total entre os elementos dessa recorrência, pois cada um traz o acréscimo de instruções semânticas.

A recorrência de estruturas se dá por paralelismo sintático de modo que uma mesma estrutura sintática é repetida, mas modificada pelo acréscimo de itens lexicais diferentes a cada repetição, como no exemplo apresentado por Koch e Elias (2008, p. 154), uma crônica de Moacyr Scliar, publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 28 de março de 2008, na qual pode ser observada a repetição da estrutura sintática “o sofá de dois lugares”, modificadas pela informação de que ele adorava o sofá e a mulher odiava, conforme Figura 12, a seguir.

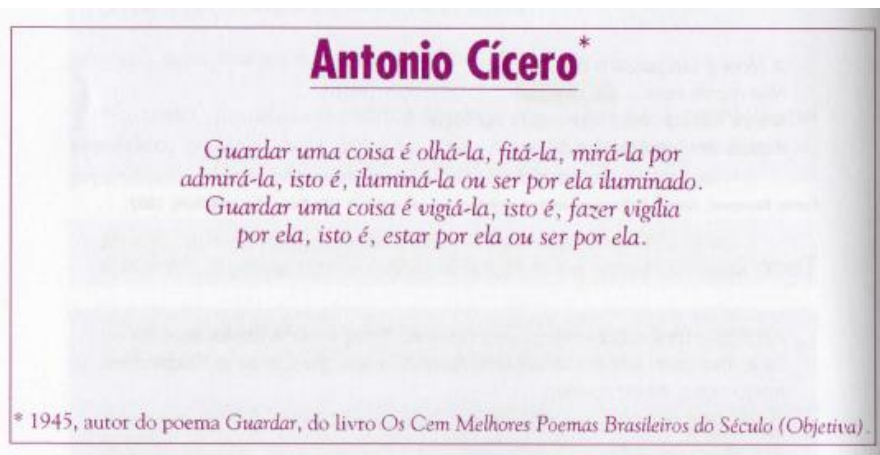
Figura 12. Recorrência de estruturas por paralelismo sintático



Fonte: Koch e Elias (2008, p. 154).

O paralelismo, acrescentam Koch e Elias (2008; 2015), muitas vezes pode vir acompanhado de recursos fonológicos suprasegmentais (entonação, identidade métrica, rítmica ou rimática e segmentais, aliterações, assonâncias). A título de exemplificação, as autoras trazem o poema de Antonio Cícero, publicado em 1945, no livro Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século, conforme pode observar na Figura 13:

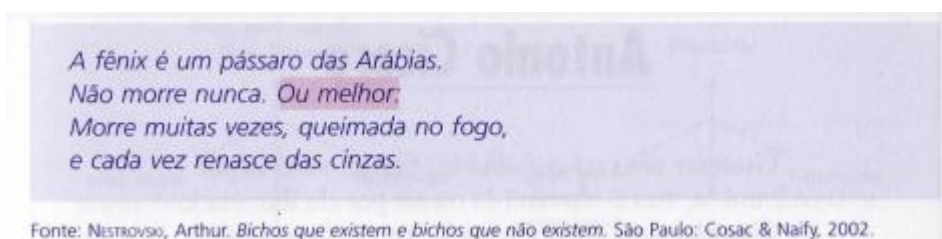
Figura 13. Recorrência por paralelismo, assonância e aliteração.



Fonte: Koch e Elias (2008, p 156).

A recorrência de conteúdos semânticos se concretiza por paráfrases introduzidas, geralmente, pelas expressões linguísticas, isto é, ou seja, em síntese, etc. Um dos exemplos apresentados por Koch e Elias (2008) é o poema de Arthur Nestrovski, que pode ser observado na Figura 14:

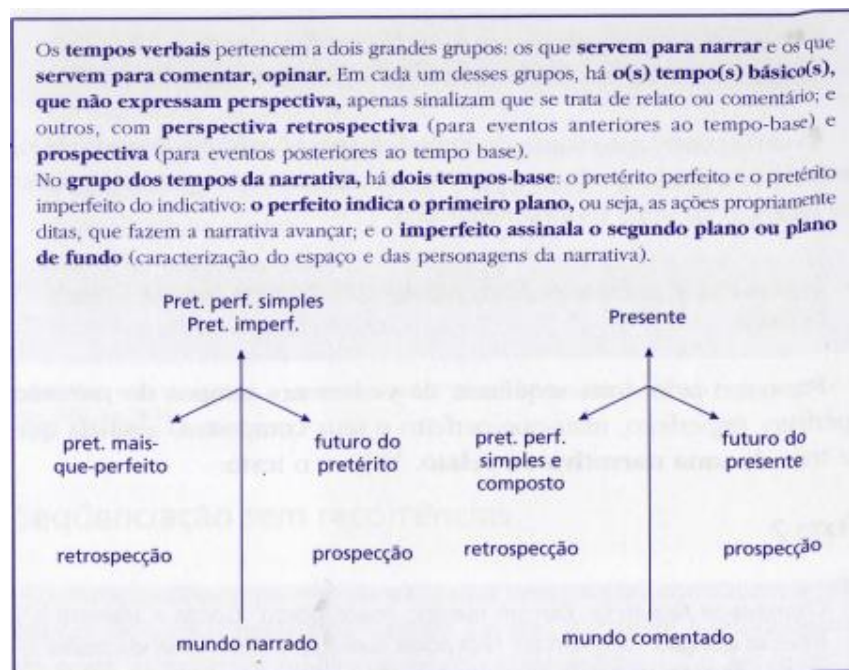
Figura 14. Recorrência de conteúdos semântico.



Fonte: Koch e Elias (2008, p 155).

A recorrência de tempo verbal indica ao interlocutor como determinadas partes do texto devem ser interpretadas (se caracterizam-se por um comentário ou um relato) se há uma perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zerada, se o trecho diz respeito ao primeiro plano ou ao plano de fundo. Koch e Elias (2015) destacam que os pretéritos perfeito, imperfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito do indicativo servem para narrar. E o presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo servem para comentar, apresentar críticas, reflexões. Em um texto narrativo, o pretérito perfeito indica o primeiro plano (as ações) e o pretérito imperfeito, o segundo (as caracterizações), conforme a Figura 15, a seguir.

Figura 15. Recorrência de tempo verbal.



Fonte: Koch e Elias (2008, p.157).

1.4.2 Sequenciação sem recorrências

A sequenciação sem recorrências garante a manutenção e progressão temáticas. A partir do uso de termos do mesmo campo lexical é possível criar um aparato cognitivo, baseado no conhecimento de mundo, que ativa a memória do interlocutor levando-o a interpretar outros elementos do texto dentro do mesmo esquema cognitivo, efetuando, dessa maneira, a manutenção temática.

Como exemplo, conforme Figura 16, a seguir, Koch e Elias (2008) apresentam um anúncio publicitário em homenagem ao Dia do Meteorologista. Nele, os enunciados trazem expressões como “faça chuva ou faça sol (...) em meio a tantas variações climáticas (...) o CREA-SP deseja a todos os meteorologistas um dia de céu aberto”, todas relacionadas ao ramo dos profissionais homenageados.

Figura 16. Sequenciação sem recorrências.



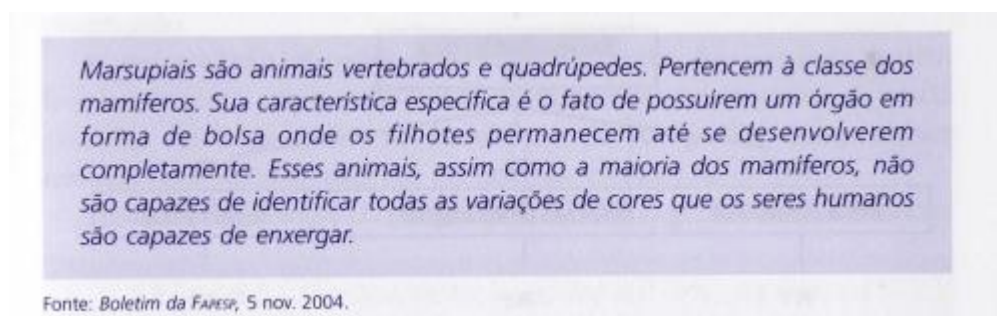
Fonte: Koch e Elias (2008, p. 160).

A progressão temática pode se realizar pela progressão tema-rema linear, por tema constante ou temas derivados (tema subdividido) e variados (rema subdividido). Esses modelos de progressão costumam aparecer combinados dentro dos textos.

Koch e Elias (2008; 2015) asseveram que os enunciados apresentam um tema e um rema. O tema é aquilo de que se fala e o rema é aquilo que se fala do tema. Esclarecem que esses termos podem coincidir com o sujeito e o predicado, no entanto, não podem jamais ser confundidos com eles.

No âmbito da progressão tema-rema, é possível promover a progressão com tema constante, como na Figura 17, a seguir, em que o tema “marsupiais” é mantido e a progressão do texto se dá pela apresentação de novos remas:

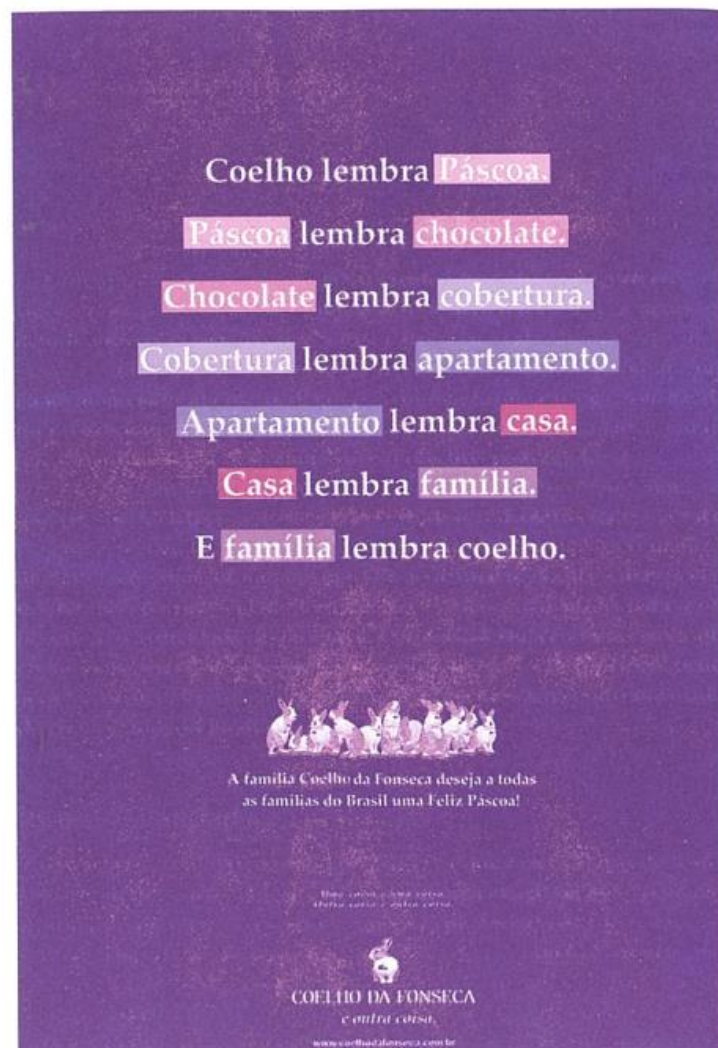
Figura 17. Progressão tema-rema.



Fonte: Koch e Elias (2008, p. 163).

A progressão linear se efetiva quando o rema de um enunciado vai se tornando o tema do seguinte e assim sucessivamente. Para exemplificar, Koch e Elias (2015, p. 180) escolheram um anúncio publicitário da construtora imobiliária Coelho da Fonseca, cuja propaganda foi veiculada no jornal O Estado de São Paulo em março de 2008. Vejamos na Figura 18:

Figura 18. Progressão linear.



Fonte: O Estado de S. Paulo, 23 mar. 2008.

Fonte: Koch e Elias (2015, p.180)

A progressão com temas derivados avança com a divisão do tema do enunciado inicial (um hipertema) que se subdivide levando o texto a progredir pelo desenvolvimento dessas subdivisões, como no exemplo “As bacias hidrográficas brasileiras são extensas (...) A Bacia Amazônica ocupa (...) A do São Francisco nasce

(...) A Bacia Platina é constituída (...)” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 163), apresentado na íntegra na figura 19 e esquematizado na figura 20.

Figura 19. Progressão com temas derivados.

As bacias hidrográficas brasileiras são extensas e, em sua maior parte, navegáveis. A Bacia Amazônica ocupa toda a região norte, estendendo-se por parte da região centro-oeste. A do São Francisco, o “Rio da Unidade Nacional”, nasce em Minas, atravessa Minas e Bahia e separa Bahia de Pernambuco e Alagoas e Alagoas de Sergipe. A bacia Platina é constituída pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, que juntos formam o estuário do Prata.

Fonte: Koch e Elias (2008, p.163)

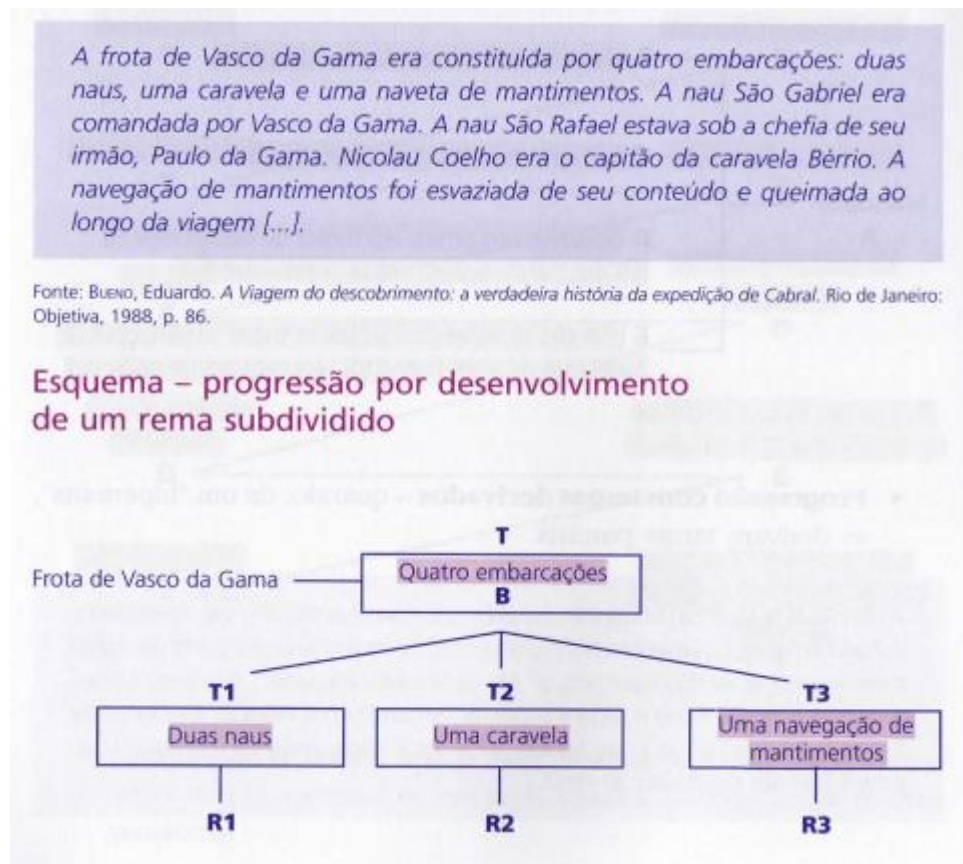
Figura 20. Esquematização.



Fonte: Koch e Elias (2008, p.164).

E, por último, dentro da progressão tema-rema ainda é possível realizar a progressão pelo desenvolvimento de um rema subdividido. É o modelo utilizado em “A frota de Vasco da Gama era constituída por quatro embarcações. (...) A nau São Gabriel era (...) A nau São Rafael estava (...) A navegação de mantimentos foi esvaziada (...)” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 164), disponibilizado na Figura 21, a seguir.

Figura 21. Texto expositivo e esquematizado.



Fonte: Koch e Elias (2008, p.164).

1.4.3 Encadeamentos por justaposição e por conexão

A sequenciação textual também apresenta como recurso para a progressão do texto os encadeamentos por justaposição e por conexão.

Encadeamentos por justaposição consistem na colocação de enunciados lado a lado visando a estabelecer entre eles relações semânticas ou discursivas sem fazer uso explícito de uma conjunção (KOCH; ELIAS, 2015).

As relações estabelecidas entre eles podem denotar causalidade, motivo, interpretação diagnóstica, especificação, agrupamento metalinguístico, temporalidade, pressuposição, contraste adversativo, comentário, confronto/comparação, correção/retificação (KOCH; ELIAS, 2008).

O Quadro 13 a seguir apresenta alguns exemplos desse tipo de encadeamento demonstrados por Koch e Elias (2006):

Quadro 13. Encadeamentos por justaposição.

A luz não acende. A corrente elétrica está interrompida.	Causalidade
João desceu à adega. Ele foi buscar uma garrafa de vinho.	Motivo
Geou durante a noite. Os canos de aquecimento estão rachados	Interpretação diagnóstica
Aconteceu um desastre. José atropelou uma criança.	Especificação
Meu irmão ganhou um cachorro. Minha tia quebrou a perna. A cozinha faltou. Fiquei sabendo tudo isso ao chegar em casa à noite.	Agrupamento metalinguístico
O atacante avança. Um jogador do time adversário impede-lhe a passagem e tira-lhe a bola.	Temporalidade
As crianças foram tomar sorvete. Alguém deve ter-lhes dado dinheiro	Pressuposição
Maria é uma garota simpática. Seu irmão, pelo contrário, é muito carrancudo	Contraste adversativo
Os índices de desemprego continuam altos. É um escândalo.	Comentário
Luís tem cabelos compridos. Seu irmão os tem ainda mais longos.	Confronto/comparação
Aí, Maria viu João. Não, foi João que viu Maria	Correção/retificação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Koch (2006, p. 85-86).

As relações de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo estabelecidas entre enunciados, por meio de conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais, responsáveis pela interconexão, recebem o nome de encadeamento por conexão (KOCH; ELIAS, 2008). As relações lógico-semânticas podem ser de causalidade, mediação (causalidade intencional), condicionalidade, temporalidade, conformidade, disjunção e modo, dentre outros. O Quadro 14 a seguir traz exemplares desse tipo de encadeamento apresentados, por Koch (2006) e Koch e Elias (2008), com os articuladores em destaque.

Quadro 14. Encadeamentos por conexão (relações lógico-semânticas).

Nosso candidato foi derrotado <i>porque</i> houve infidelidade partidária.	Causalidade
Farei o que estiver ao meu alcance <i>para que</i> nosso plano seja coroado de sucesso.	Mediação (causalidade intencional)
<i>Se</i> os resultados forem positivos, poderemos pedir prorrogação do prazo para a pesquisa.	Condicionalidade
<i>Enquanto</i> você termina o trabalho, vou regar as plantas.	Temporalidade

Os investimentos deverão ser feitos <i>conforme</i> o programa pré-estabelecido.	Conformidade
Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? <i>Ou</i> perdemos?	Disjunção
Ela foi-se achegando de mansinho, <i>como</i> querendo refúgio nos seus braços.	Modo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Koch (2006, p.88-89) e Koch e Elias (2008, p. 169-170).

As relações discursivo-argumentativas encadeiam, de acordo com Koch e Elias (2008, p.170) “atos de fala, em que se anunciam argumentos a favor de determinadas conclusões”. Ocorrem, segundo as autoras, quando são produzidos atos de fala que poderiam ser independentes aos quais se adiciona um segundo ato com o objetivo de “justificar, explicar, atenuar, contraditar etc. o primeiro” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 170).

Nessas relações, se destacam a conjunção por soma de argumentos, a disjunção argumentativa, a justificação ou explicação, a comparação, a conclusão, a comprovação, a generalização, a modalização da força ilocucionária, a correção, a reparação, a especificação ou exemplificação, a contrajunção e a concessão que se apresentam exemplificadas no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15. Encadeamentos por conexão (relações discursivo-argumentativas).

A equipe brasileira deverá vencer a competição. <i>Não só</i> possui as melhores atletas, <i>como também</i> o técnico é dos mais competentes. <i>Além disso</i> tem treinado bastante e está sendo apontada pela imprensa como a favorita.	Conjunção (soma)
Acho que você deve reivindicar o que lhe é devido. <i>Ou</i> vai continuar se omitindo?	Disjunção argumentativa
Prefiro não sair, pois estou com gripe.	Justificação ou explicação
Acho que não há necessidade de convocar o Plínio. O Mário é <i>tão</i> competente <i>quanto</i> ele.	Comparação
Já enviamos a documentação necessária. <i>Portanto</i> , podemos contar com a aprovação do projeto.	Conclusão
A sessão foi muito demorada. <i>Tanto que</i> a maior parte dos presentes começou a retirar-se.	Comprovação
Lúcia ainda não sabe que carreira pretende seguir. <i>Aliás</i> , é o que está acontecendo com grande número de jovens na fase pré-vestibular.	Generalização

Vou entregar hoje os resultados da perícia. <i>Ou melhor</i> , vou fazer o possível.	Modalização ilocucionária
O professor não me parece muito compreensivo. <i>De fato (na verdade, pelo contrário)</i> , acho que deve ser rigorosíssimo.	Correção
Irei a sua festa de aniversário. <i>Isto é</i> , se eu for convidado.	Reparação
Muitos de nossos alunos estão desenvolvendo pesquisas no exterior. <i>Por exemplo (a saber)</i> , Mariana está na França e Marcelo, na Alemanha.	Especificação ou Exemplificação
Lutou o arduamente durante toda a vida, <i>mas</i> não conseguiu realizar seu projeto.	Contrajunção
<i>Embora</i> nada tivesse de seu, nunca reclamava e era feliz.	Concessão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Koch e Elias (2008, p.171-172).

Para finalizar a exposição sobre a sequenciação textual, a última forma de progressão, abordada por Koch e Elias (2008; 2015) nessa obra é a continuidade tópica.

Numa situação conversacional, os interlocutores, frente a frente, geralmente falam sobre diversos assuntos, no entanto, no final da conversa, é provável que consigam elencar os tópicos sobre os quais conversaram: “Tópico é aquilo sobre o que se fala” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 173).

O tópico discursivo (ou tema) é o ponto de partida para a produção de um texto. Ao desenvolver o texto, o autor vai dividindo o tópico em subtópicos, como por exemplo, ao tratar do tema ou tópico cinema é possível desenvolvê-lo tratando-o pela perspectiva artística, do entretenimento, do mercado de trabalho entre tantas outras. Se o autor optar por abordar apenas uma dessas perspectivas, delimitará o tema. No entanto, se decidir analisar várias, automaticamente, fará a divisão em subtópicos. Haverá, então, conforme explicam as autoras, “três focalizações diferentes do mesmo tópico discursivo. Cada um desses subtópicos, poderá ser dividido em blocos ainda menores, a que denominamos segmentos tópicos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 183).

Um texto coerente mantém a continuidade tópica e se o autor desejar fazer inserções ou digressões longas no decorrer da produção é importante que apresente justificativas para não perder a coerência. Isso pode ser feito, destacam Koch e Elias (2015, p. 184), por meio de expressões que funcionam como marcadores desse tipo de ação, tais, “como: abrindo um parêntese, por falar nisso... (...), desculpe interromper, voltando ao assunto, etc.”

Sobre a formação de quadros tópicos, Koch e Elias (2008, p. 174) explicam, para que não haja confusão, que podem ainda se denominar:

Aos fragmentos de nível mais baixo de segmentos tópicos; um conjunto de segmentos tópicos formará um subtópico; diversos subtópicos constituirão um quadro tópico; havendo ainda um tópico superior que engloba vários tópicos ter-se-á um supertópico.

Outro recurso importante para o desenvolvimento da topicalidade são os parágrafos. Eles podem indicar continuidade ou descontinuidade. Quando há continuidade de segmentos tópicos, esses podem continuar a serem tratados no mesmo parágrafo. Em caso de descontinuidade o mais indicado é que sejam separados.

Koch (2006, p.100) conclui que “a continuidade tópica envolve progressão e a progressão textual necessita garantir continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito, responsável pelo entretecimento dos fios do discurso”. Para tanto o autor precisa recorrer a estratégias de continuidade referencial, temática e tópica. A primeira, para manter a ativação dos referentes na memória por meio de cadeias referenciais. A segunda, para manter os encadeamentos, empregando termos do mesmo campo semântico/lexical para que o *frame* se mantenha ativado, garantindo que o que vem sendo abordado faça sentido para o interlocutor. E, a terceira, para garantir a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos em desenvolvimento. Sendo assim,

progressão/continuidade referencial, progressão/continuidade temática, progressão/continuidade tópica devem ser vistas como resultado de estratégias - cognitivo-discursivas, sociointeracionais de formulação textual - postas em ação pelos sujeitos sociais tendo em mira a construção textual dos sentidos (KOCH, 2006, p.101).

De acordo com Koch e Elias (2017, p. 121), para que um texto seja compreendido como uma unidade de sentido é necessário que haja articulação entre suas partes (parágrafos, orações, períodos e sequências textuais). Os marcadores responsáveis por estabelecer essa conexão são chamados de: “articuladores textuais, operadores de discurso, ou marcadores discursivos. Seus níveis de atuação dizem respeito, conforme as autoras, à organização global do texto (entre sequências ou partes maiores do texto), organização de nível intermediário (entre parágrafos) e à organização microestrutural (entre orações e termos das orações). Vejamos a Figura 22:

Figura 22. Marcador de organização global do texto - Finalização.

20 A falta de pensamento a longo prazo e de altruísmo refletem-se hoje também no meio
 21 ambiente, em que a utilização de combustíveis fósseis, o desmatamento de florestas e
 22 a poluição do ar, das águas e dos solos demonstram uma falta para com o destino do plane-
 23 ta e dos seus descendentes. Essas ações uncaixom-se também no idêio de lucros em grande
 24 escala e não reflexos de uma ideológico antiga, vê-se isso pela motivação de utilização em
 25 grande escala de recursos fósseis: economicamente é mais vantajoso do que outras fontes de
 26 energia, quanto à herança ideológico de colonização já citada, em que cada pro-
 27 duto que rende um lucro é explorado até o limite.

28 Portanto, podemos concluir que a falta de pensamento a longo prazo e de altruísmo
 29 não são exclusivos da sociedade contemporânea e sim uma herança de muitos séculos. É ape-
 30 nar de hoje pouco lugar para ombra atualmente, devido ao grande espaço que o idêio de lucros ocupa,
 31 uma é uma realidade que tende a mudar, pois a natureza já demonstra que não comporta
 32 mais tanta agitação, e as pessoas são miras de que também o quanto isso pode influir na
 33 velocidade das coisas que mantêm entre si.

34

Fonte: Melhores redações da Fuvest (2011)

Na Figura 22, o candidato da Fuvest (2011) conclui sua argumentação, articulando-a com o restante do texto, fazendo uso dos marcadores de finalização “portanto, podemos concluir que”, retomando sua tese e reforçando que a situação em questão na dissertação (falta de pensamento a longo prazo e de altruísmo) tende a mudar.

Já na Figura 23, o autor da dissertação utiliza marcadores de nível intermediário (nesse sentido, desse modo) para articular as ideias entre parágrafos, organizando o texto e apresentando suas ideias com clareza ao leitor.

Figura 23. Marcadores de nível intermediário - Articulação entre parágrafos.

20 Nesse sentido, fica evidente que o homem, de modo geral, não tem mais uma preocupação de desfrutar das coisas
 21 simples da vida, como a proposta de Burt Marx ao plantar palmeiras para que as futuras gerações possam
 22 presenciar este espetáculo da natureza. Isso ocorre devido à predominância de uma cultura de massa, alienada,
 23 preocupada em atingir parâmetros e um ritmo eloquente de consumo em detrimento de uma mentalidade coletiva
 24 de bem-estar, que tenha por objetivo amenizar os hediondos flagelos que ocorrem em todo o mundo, como
 25 por exemplo as guerras civis que ocorrem em ^{parte} solo africano.

26 Desse modo, há uma necessidade de desenvolver um mundo sustentável em vários aspectos como os sociais,
 27 os políticos e os ligados à preservação da natureza. Nesse aspecto, partindo de uma perspectiva socialista para ana-
 28 lisar o indivíduo, em que este pode autodeterminar-se independentemente do sistema em que está inserido,
 29 observa-se que, mesmo a maioria adotando um pensamento egoísta, alguns indivíduos destacam-se dessa realidade

Fonte: Melhores redações da Fuvest 2011

Na figura 24, pode-se verificar um exemplo de organização microestrutural, realizada por marcadores discursivos que articulam orações e termos da oração, no qual o redator utilizou os termos em destaque (pois, de fato, se antes, hoje se, isso, no entanto, a partir disso, ao passo que) para concatenar as ideias que objetivou defender.

Figura 24. Organização microestrutural - Articulação entre orações e períodos

07 Em "Amor Líquido", o sociólogo polonês Zygmunt Bauman discute a fragilidade, superficialidade e efe-
 08 meridade dos relacionamentos humanos. Para ele, em um mundo que se molda facilmente, pois vive em constante
 09 transformação, os laços humanos estão cada vez mais frágeis e instáveis. De fato, a sociedade pós-moderna está
 10 cada vez mais mecânica, mais indiferente e menos humana. Se antes a amizade prevalecia, hoje se moldece o
 11 dinheiro; se antes o sexo corava o amor, hoje encontram-se praticamente desvinculados. Isso, no entanto, não
 12 acontece impunemente; o respeito e a consideração com o outro, a partir disso, já nascem desfigurados, ao
 13 passo que o individualismo e o egotismo se começam a rigirar

Fonte: Melhores redações da Fuvest 2011.

Entre as funções assumidas pelos articuladores textuais, Koch e Elias (2017, p. 123) destacam:

Situar ou ordenar os estados de coisas de que enunciado fala no espaço e/ou no tempo; estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção etc.); sinalizar relações discursivo-argumentativas; funcionar como organizadores textuais; introduzir comentários ora sobre o modo como enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre anunciação (o ato de dizer).

Os articuladores são agrupados pelas autoras conforme a função que desempenham nos textos. E se subdividem em: articuladores de situação ou ordenação no tempo e/ou no espaço, articuladores de relações lógico-semânticas, articuladores discursivo-argumentativos, articuladores de organização textual e articuladores metadiscursivos.

Na Figura 25, os principais articuladores, de acordo com essa subdivisão e suas funções.

Figura 25. Agrupamento de articuladores de acordo com suas funções.

Funções dos articuladores textuais

Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço

antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.

Articuladores de relações lógico-semânticas

- Condicionalidade (se, caso, desde que, contato que, a menos que, a não ser que)
- Causalidade (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)
- Mediação/finalidade (para que, a fim de que)
- Disjunção ou alternância (ou)
- Temporalidade
 - tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que)
 - tempo anterior (antes que)
 - tempo posterior (depois que)
 - tempo simultâneo (enquanto)
 - tempo progressivo (à medida que, à proporção que)
- Conformidade (como, conforme, consoante, segundo)
- Modo (sem que)

Articuladores discursivo-argumentativos

- Conjunção/soma (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)
- Disjunção argumentativa (ou)
- Contração/oposição (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)
- Explicação/justificativa (pois, que, porque)
- Comprovação (tanto que)
- Conclusão (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)
- Comparação (tão... que; mais... que; menos... que)
- Generalização/extensão (aliás)
- Especificação/exemplificação (como, por exemplo)
- Correção/redefinição (ou seja, isto é, ou melhor)

Articuladores de organização textual

primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.

Articuladores metadiscursivos

- Modalizadores
 - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.)
 - obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.)
 - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.)
- Delimitadores de domínio (em termos de..., do ponto de vista... etc.)
- Formuladores textuais
 - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.)
 - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.)
 - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.)
- Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)

Para concluir esta subseção, seguem os quadros 16, 17, 18, 19 e 20 contendo, respectivamente, exemplificação de como promover a progressão textual por meio dos articuladores explicitados na Figura 21.

Quadro 16. Articuladores de situação ou ordenação no tempo e/ou no espaço.

<p>Antes de se casar, muita gente anda a procura de um casamento. Depois que se casam alguns se arrependem profundamente. Em seguida, já pensam em se divorciar.</p>	<p>Marcadores temporais</p>
<p>A primeira vez que fui a escola fiquei encantada com tudo. Na calçada em frente ao colégio meu coração disparava de tanta alegria. A última vez, pensei: o que vai ser de mim sem isso tudo?</p>	<p>Marcadores temporais e espaciais</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 17. Articuladores de relações lógico-semânticas.

<p>“Se você está vendo esse copo meio vazio, economize água. Se você está vendo esse copo meio cheio, economize também.”</p>	<p>Estabelecem relação de condicionalidade: se p então q, na qual se é a condição e então (que pode estar implícito conforme no exemplo), a consequência</p>	<p>caso desde que a menos que contanto que sem que a não ser que salvo se</p>
<p>“O tubarão ataca [...]. Caso a mordida não atinja os órgãos vitais, a vítima - normalmente banhista ou surfista - sobrevive.”</p>	<p>Estabelecem relação de condicionalidade: Caso é a condição e então (implícito), a consequência</p>	
<p>“Ela está com os olhos vermelhos porque chorou bastante.” “Já que lembrou da câmera, vê se não vai esquecer o sorriso no hotel.”</p>	<p>Estabelecem relação de causalidade: p porque q. Trata-se da relação causa-consequência ou causa-efeito. Quando as orações iniciadas por porque ou outro conectivo dessa modalidade são pospostas indicam informação nova. Quando antepostas, exprimem um fato pressupostamente conhecido do interlocutor.</p>	<p>como pois porquanto já que uma vez que dado que visto que</p>
<p>“Deputados vão ao STF a fim de anular a idade penal.”</p>	<p>Estabelecem relação de mediação ou finalidade</p>	<p>para que a fim de que</p>
<p>“[...] Devo ou não pintar o cabelo? [...]” Sabe quando duas pessoas estão brigando e chega alguém [...] tentando fazer que voltem a ser amigas? Ou quando duas pessoas que falam línguas</p>	<p>Estabelecem relação de disjunção ou alternância. O ou pode ter valor exclusivo (um ou outro, mas não os dois) ou inclusivo (um ou outro, possivelmente ambos)</p>	<p>ou</p>

diferentes e [...] é preciso que alguém resolva a situação?"		
<p>Assim que abri a torneira veio a decepção: não tinha água.</p> <p>Vou preparar o café antes que todos cheguem.</p> <p>Depois que a gente sai da casa dos pais, dificilmente quer voltar.</p> <p>Enquanto eu não chego, ela não dorme.</p> <p>À medida em que o tempo passa, a dor vai diminuindo.</p>	<p>Estabelecem relação de temporalidade Tempo exato, pontual</p> <p>Tempo anterior</p> <p>Tempo posterior</p> <p>Tempo simultâneo</p> <p>Tempo progressivo</p>	<p>quando, mal, assim que, nem bem, logo que no momento em que</p> <p>antes que</p> <p>depois que</p> <p>enquanto</p> <p>à medida que à proporção que</p>
<p>Conforme a Lei 14.126/21, a visão monocular é uma deficiência sensorial, do tipo visual.</p>	Estabelecem relação de conformidade	conforme consoante segundo como
<p>Sem que ninguém desse conta, entrou na sala e pegou o celular.</p>	Estabelecem relação de modo	sem que

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Koch e Elias (2017) e frases autorais.

Quadro 18. Articuladores discursivo-argumentativos.

<p>Carla é professora e contadora de história. Além disso, nas horas vagas, é costureira e desenhista.</p>	Conectam enunciados que apontam para uma mesma conclusão.	conjunção (soma) e, também, não só, mas também, tanto... como, além de, ainda, nem (= e não)
<p>“Você já ficou triste por qualquer motivo? Ou até mesmo sem motivo algum? Saiba que isso pode acontecer com qualquer pessoa [...]”</p>	Conecta dois atos de fala diferentes, cujo segundo busca levar o interlocutor a mudar seu ponto de vista ou a aceitar o ponto de vista expresso no anterior.	ou
<p>Tinha tudo para ser um passeio perfeito, mas a chuva impediu que entrássemos na água.</p> <p>Eles não treinaram juntos, entretanto conseguiram se classificar.</p>	Contrapõem enunciados de orientação argumentativa diferente, em que prevalece o introduzido pela contração “mas”, especialmente.	contração (oposição, contraste de argumentos) mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, apesar de (que), conquanto
<p>Embora não tenham treinado juntos, conseguiram a classificação.</p> <p>“Conquanto seja gritante a necessidade de preservação ambiental,</p>	No caso dos operadores embora e seus equivalentes, prevalece o enunciado que não foi introduzido por eles.	

atitudes voltadas para o futuro são raríssimas.”		
“ Porque são as pessoas que têm sempre 10 anos que mudam o mundo. Porque elas não envelhecem, têm os olhos e os ouvidos cheios de infância [...]”	Podem indicar explicação ou justificativa quando dão início à argumentação para a defesa de uma tese, opinião ou atitude expressa do enunciado anterior.	Explicação ou justificativa pois, porque, que
Estou muito indecisa. Tanto que não sei se vou levar essa ideia adiante.	Acrescenta em um segundo ato de fala a confirmação do primeiro.	tanto que
“As incoerências mundiais e a crise total dos valores exaurem os recursos naturais e coisificam o homem, além de não garantirem o futuro. Portanto a humanidade se encontra sob o risco de implosão e explosão. Logo o resgate de princípios coletivos é importante para que o homem não destrua a si mesmo.”	Introduzem enunciados de valor conclusivo em relação a dois ou mais enunciados anteriores.	Portanto, logo, por isso, por conseguinte, consequentemente, então
Embora seja menos conhecido que o mito de Narciso, o mito de Eros e Psique é mais interessante que narcísico.	Estabelecem relações que podem indicar a igualdade, a superioridade ou a inferioridade, entre o comparante e o comparado.	tão...que, mais...que, menos que...
Você já deveria estar pronto. Aliás deveria, estar me esperando na portaria.	Exprime uma generalização ou amplificação dos fatos exprimidos no primeiro enunciado.	aliás
Vindas do além-mar frases, como “Agora é tarde! Inês é Morta!” sobrevivem ao tempo e não perdem a atualidade.	Especificam ou exemplificam uma declaração apresentada no primeiro enunciado.	como, por exemplo
Para entendermos o presente é preciso mergulhar no passado, ou seja , conhecer mais a história do nosso país.	Estabelecem uma reação de correção ou redefinição. Podem acentuar, atenuar ou até questionar a legitimidade do que foi dito no enunciado anterior.	ou seja, isto é, ou melhor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Koch e Elias (2017), frases autorais e Melhores Redações da Fuvest 2011.

Quadro 19. Articuladores de organização textual.

Primeiro , lave bem as maçãs. Em seguida , espete-as com os palitos de sorvete. Depois prepare a calda. Por último mergulhe-as na calda quente e já estarão prontas para saborear.	Organizam o texto em uma sucessão de fragmentos complementares que dão orientação interpretativa.	primeiro, em seguida, enfim, por um lado/por outro lado, às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, primeiramente, por último etc.

<p>“Os anjinhos estavam cada vez mais espantados. Pouco depois começaram a brincar de bandido e mocinho de cinema, e aí, foi, acabou a história” (Rubem Braga)</p>	<p>Marcam o discurso dando continuidade, amarrando fragmentos textuais.</p>	<p>aí, daí, então, aí então, agora</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 20. Articuladores metadiscursivos.

<p>Indubitavelmente o Brasil precisa urgentemente de políticas públicas de combate à fome e à miséria.</p> <p>Cresceu significativamente o número de crianças e jovens fora das escolas depois da pandemia.</p> <p>Teoricamente, essa pesquisa se baseia em Koch e Elias.</p>	<p>Funcionam como modalizadores.</p>	<p>realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, significativamente, seguramente, absolutamente, indubitavelmente, indiscutivelmente, incontestavelmente...</p>
<p>Idosos, estudantes e professores precisam apresentar comprovantes, obrigatoriamente, na portaria do evento.</p>	<p>Indicam a necessidade ou obrigatoriedade do que foi dito.</p>	<p>necessariamente, obrigatoriamente, imprescindivelmente...</p>
<p>“Pra falar a verdade, na realidade, é que pra você o nosso amor desencantou.” (letra interpretada por Daniel)</p>	<p>Exprimem avaliação de eventos, ações e situações mencionadas pelo enunciado.</p>	<p>felizmente, infelizmente, surpreendentemente, sinceramente, francamente, para falar a verdade, com franqueza...</p>
<p>Do ponto de vista jurídico, ainda não há provas suficientes para a prisão do homem do rolex.</p>	<p>Delimitam o domínio, isto é, explicitam em que âmbito o conteúdo enunciado deve ser verificado.</p>	<p>em termos demográficos, do ponto de vista jurídico, na perspectiva dialógica, em termos biológicos, matematicamente...</p>
<p>A maioria dos textos foram produzidos pelo GPT. Em suma, perdi meu precioso tempo corrigindo-os.</p>	<p>Formulam o texto indicando o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores.</p>	<p>em síntese, em suma, em resumo, em oposição a, para terminar, por fim...</p>
<p>Fazer uma dissertação não é tarefa fácil. No que concerne à fundamentação teórica, quanto mais pesquisamos, mais queremos pesquisar e o trabalho não termina nunca.</p>	<p>Introduzem tópicos.</p>	<p>quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, relativamente a...</p>
<p>O Brasil voltou a ter protagonismo internacional, a economia tem apresentado resultados positivos, mas vale a pena ressaltar, que o Planalto continua cercado por ratos e pagando</p>	<p>Interrompem tópicos.</p>	<p>é interessante lembrar, vale a pena ressaltar, abrindo um parêntese, voltando ao assunto, “mudando de</p>

caro para conseguir aprovar pequenas melhorias.		pato para ganso”... <i>(acréscimo da pesquisadora)</i>
<p>O Brasil é a 11^a economia do mundo, quer dizer, melhor fazer uma consulta, não tenho tanta certeza.</p> <p>“E mesmo sem te ver Acho até que estou indo bem Só apareço, por assim dizer, Quando convém aparecer ou quando quero” (Renato, Dado e Bonfá)</p>	Evidenciam a propriedade autorreflexiva da linguagem.	digamos assim, por assim dizer, vamos dizer assim, quer dizer, em outras palavras...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Koch e Elias (2017)

Como se pode observar, a apropriação do conhecimento sobre os estudos da Linguística Textual e os mecanismos de coesão textual responsáveis pela textualização é de suma importância aos professores da Área de Linguagens, principalmente os de Língua Portuguesa, uma vez que lhes oferece diversos recursos para que possam desenvolver e ensinar com propriedade a, considerada por muitos, difícil tarefa de escrever. Com base nesse conhecimento teórico, serão elaborados os critérios para a análise dos materiais didáticos Aprender Sempre e Currículo em Ação, análise que será apresentada no capítulo 3 desta dissertação.

2. COESÃO TEXTUAL: O QUE DIZ A BNCC?

Este capítulo apresenta uma breve contextualização da organização do EM na BNCC (BRASIL, 2018), da estrutura adotada para descrição das habilidades, dos fundamentos que embasam o componente curricular Língua Portuguesa e das aprendizagens essenciais do eixo produção de textos em relação ao estabelecimento da coesão. Para tanto, apresenta uma lista de habilidades relacionadas a esse conteúdo, especialmente aquelas em que os mecanismos de coesão são explícitos.

2.1 A coesão textual na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular— BNCC— (BRASIL, 2018), aprovada pelo Ministério da Educação em 2017 e disponibilizada virtualmente em 2018 com a inclusão da etapa do EM (BRASIL, 2018), é o documento normativo que fundamenta a formulação de currículos escolares da Educação Básica nacional.

Tem por objetivo central definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem ter asseguradas em sua formação na Educação Básica. Essas aprendizagens devem garantir o desenvolvimento de competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

Apresenta como referências bibliográficas para sua construção apenas pesquisas realizadas por órgãos educacionais e documentos legais em notas de rodapé, não explicitando referencial teórico que embasa seus fundamentos e prescrições.

No que diz respeito ao EM a BNCC (BRASIL, 2018) estrutura-se em áreas do conhecimento, competências específicas de áreas, com destaque para Matemática e Língua Portuguesa em função de determinações da Lei nº 13.415/2017, conforme aponta o próprio documento, e habilidades.

Todas as competências e habilidades definidas na BNCC (BRASIL, 2018) compõem a Formação Geral Básica do EM, distribuídas em um limite 1.800 horas do total da carga horária dessa etapa ao longo de três anos. Os currículos do EM são compostos pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos.

O EM é organizado em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), que se desdobram em componentes curriculares e requerem trabalho conjunto e cooperativo dos professores para o planejamento e execução dos planos de ensino. Somente são garantidos nas três séries dessa etapa os componentes de Matemática e Língua Portuguesa.

Cada área está associada a competências específicas, às quais corresponde um conjunto de habilidades que os estudantes deverão ter assegurado ao longo do EM. Para Língua Portuguesa, somam-se ao conjunto de habilidades da área, conjuntos de habilidades específicos desse componente.

A estrutura adotada para descrever essas habilidades é a mesma utilizada para o Ensino Fundamental, ou seja, as áreas de Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se estruturam a partir da definição de competências específicas das áreas e de habilidades a elas correspondentes. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, além dessa estruturação, estão definidas habilidades de Língua Portuguesa.

O componente Língua Portuguesa está ancorado em uma abordagem dialógica da linguagem, apesar de nenhuma referência teórica ser mencionada ao longo de todo o texto da BNCC (BRASIL, 2018). De acordo com Lopes-Rossi (2021, p.8):

o documento manifesta-se por uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Embora não explicita suas fontes, é possível identificar uma filiação teórica ao Círculo de Bakhtin em várias passagens a respeito da concepção de texto e de gêneros discursivos.

Além disso, demonstra-se também embasado em fundamentos da Linguística Textual e de uma perspectiva sociocognitiva da aprendizagem. Mesmo sem apontar nenhuma referência a teóricos que desenvolvem essas correntes científicas, é possível depreender a presença dessas abordagens nas descrições das habilidades definidas pelo documento.

A estruturação do componente é dividida em quatro eixos de integração, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o EM: o eixo da oralidade, o eixo da leitura, o eixo da produção de textos e o eixo da análise linguística/semiótica.

O eixo da produção de textos não se encontra definido para o EM, pois seu tratamento é mencionado como um aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, este eixo contempla atividades de linguagem interativas e autorais (individuais ou coletivas) de produção textual escrita, oral, multissemiótica com diversas finalidades e propostas enunciativas tais como: criar álbuns de personagens facilmente reconhecidas, almanaques sobre práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos por meio de crônicas, recomendar ou não produtos culturais por meio de resenhas, *playlists* comentadas ou *vlogs*, criar verbetes de curiosidades ou científicos em canais digitais, relatar fatos e levantar assuntos de interesse social por meio de notícias, reportagens; apresentar posicionamentos por meio de cartas de leitor, artigos de opinião; fazer denúncias por meio de fotorreportagens, poemas entre outros (BRASIL, 2018, p. 76S).

As práticas de escrita apresentam-se inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, na BNCC (BRASIL, 2018), em seis dimensões conforme sintetizado no Quadro 21 a seguir, que segue o modelo apresentado por Lopes-Rossi (2021) ao apresentar uma síntese das dimensões das práticas leitoras e os conceitos teóricos a elas relacionados, mencionados no texto ou detectados por inferência:

Quadro 21. Síntese das habilidades das práticas de produção textual e conceitos relacionados.

Dimensões das práticas de produção de textos	Síntese das habilidades	Conceitos teóricos relacionados
“Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana”	Três habilidades referentes a reflexão e análise sobre os contextos de produção, diferenças formais, estilísticas e linguísticas por eles determinadas, bem como a multissemiose e conectividade relativas à circulação em meios digitais; lugar social assumido pelo autor, imagem que pretende passar de si, ao interlocutor pretendido, ao veículo em que a produção vai circular, ao contexto imediato ou sócio-histórico; aspectos sociodiscursivos, temáticos e composicionais dos gêneros propostos estabelecendo relação entre eles.	Gênero discursivo Multissemiose
“Dialogia e relação entre textos”	Duas habilidades sendo uma relacionada a orquestração das diferentes vozes presentes nas narrativas literárias e outra relativa à intertextualidade para sustentar e qualificar pontos de	Dialogia Intertextualidade

	vista, explicações por meio de citações e paráfrases.	
“Alimentação temática”	Uma habilidade referente à seleção de informações, dados, referências em fontes confiáveis dos meios impresso ou digital, e à organização do material pesquisado para sustentação de posicionamentos	Leitura Crítica Organização Textual
“Construção da textualidade”	Três habilidades relativas à organização e/ou hierarquia de informações, a partir do contexto de produção; relação das partes de um texto evitando repetições, articulando elementos coesivos que visem à coerência, continuidade e progressão temática; utilização de recursos multissemióticos a partir do contexto de produção, construção composicional e efeitos pretendidos.	Organização Textual Coesão referencial Coesão sequencial Multissemiose
“Aspectos notacionais e gramaticais”	Uma habilidade relativa a conhecimentos gramaticais, tendo em vista o contexto de produção que exija a norma-padrão.	Organização textual Gramática
“Estratégias de produção”	Duas habilidades relacionadas planejamento, revisão, edição, reescrita, avaliação, levando em conta o contexto de produção, a modalidade oral, escrita, imagética, a variedade linguística e/ou semioses, os enunciadores, o gênero, o campo de circulação, a utilização de softwares e a exploração de recursos multimídias.	Gênero discursivo Multissemiose Organização textual Referenciação Sequenciação Gramática Multiletramentos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Brasil (2018, p. 77-78) e Lopes-Rossi (2021)

O documento determina que as práticas de produção de textos sejam desenvolvidas de modo contextualizado por meio de situações efetivas de produção, abrangendo gêneros que circulam nas diversas esferas de atividades humanas. Prescreve que as produções textuais evoluam com “aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (BRASIL, 2018, p.80). Outra determinação é a de que seja garantida a diversidade de gêneros e manuseio

de ferramentas de edição de textos, de vídeos, de áudios entre outros ao longo dos anos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as finalidades do EM, recontextualizadas a partir do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) em seu artigo 35 são: garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimorar o educando como pessoa humana e garantir que compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática.

No que diz respeito à área de Linguagens, o documento estabelece que:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p.471).

Assim como estabelecido para o Ensino Fundamental, também para o EM as práticas de linguagem estão relacionadas a cinco campos de atuação: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Sete competências específicas são determinadas para a área de Linguagens e suas Tecnologias no EM e para o componente curricular de Língua Portuguesa. Três contemplam atividades de produção textual. Relacionadas a elas estão 28 habilidades de Linguagens e 54 habilidades de Língua Portuguesa. Dessas, respectivamente, 8 e 24 compreendem práticas de produção escrita. O documento não tem por objetivo explicitar como essas práticas devem ser implementadas.

Importante salientar que a coesão textual está proposta na BNCC (BRASIL, 2018, p. 98) como objeto de conhecimento desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando o documento apresenta junto à construção do sistema alfabético o “estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção

da coesão”. Além de se relacionar com o eixo Produção Textual, dialoga também com o eixo Análise Linguística/Semiótica que, conforme o documento:

Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (BNCC, BRASIL, 2018, p. 80)

A seguir, o Quadro 22 apresenta as habilidades prescritas na BNCC (BRASIL, 2018) que abrangem de forma explícita a coesão textual no EM, haja vista que, implicitamente, toda habilidade que diga respeito à produção textual carrega consigo o domínio de mecanismos de coesão.

Quadro 22. Habilidades – coesão textual explícita no EM.

EM13LP0 2	Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
EM13LP0 5	Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
EM13LP0 6	Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Brasil (2018, p. 506-507)

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 464), “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica”. Nesse contexto, o Quadro 23 apresenta as

habilidades prescritas na BNCC (BRASIL, 2018) que abrangem de forma explícita coesão textual no Ensino Fundamental.

Quadro 23. Habilidades – coesão textual explícita no Ensino Fundamental.

(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
(EF35LP08)	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
(EF35LP14)	Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
(EF05LP07)	Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
(EF05LP27)	Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
(EF06LP07)	Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
(EF06LP12)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
(EF67LP10)	Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
(EF67LP25)	Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação,

	definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
(EF67LP36)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
(EF67LP37)	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, seqüências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
(EF69LP18)	Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
(EF07LP11)	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
(EF07LP12)	Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
(EF07LP13)	Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
(EF08LP03)	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
(EF08LP12)	Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
(EF08LP13)	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

(EF08LP14)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
(EF89LP09)	Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
(EF89LP15)	Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
(EF89LP29)	Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
(EF09LP08)	Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. 189
(EF09LP11)	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Brasil (2018)

No Ensino Fundamental, o documento dedica 24 habilidades ao tratamento de mecanismos de coesão textual explicitamente abordados. Desde o primeiro ano de ensino, a coesão referencial já aparece como objeto de conhecimento e, a partir do terceiro ano da educação básica, o mecanismo como um todo (referenciação e sequenciação) figura na prescrição de habilidades. Trata-se, portanto, de um conhecimento essencial, exigido pela BNCC (BRASIL,2018) e, assim como outros conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, necessita ser consolidado e aprofundado no EM, conforme prescreve o mesmo documento.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DO CORPUS, ANÁLISE DO MATERIAL E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a descrição do corpus de pesquisa, os critérios de análise, a análise e discussão de resultados e a conclusão, concretizando o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, que são:

1) Identificar de que forma e com que frequência são propostas atividades envolvendo mecanismos de coesão textual responsáveis pelo processo de referenciação e de sequenciação nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação, distribuídos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo para as três séries do EM;

2) Avaliar se as atividades propostas têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, dessa forma, para o bom desenvolvimento da competência escritora;

3) Verificar se as atividades atendem às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018).

3.1 Tipo de pesquisa e descrição do material de análise

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo interpretativo, em que “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTI, 2003, p. 221). Também se define como documental, ou seja, aquela que trata do “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares (GODOY, 1995, p.24). É o caso do material didático selecionado para análise nesta pesquisa, ou seja, os materiais didáticos oficiais de Língua Portuguesa do estado de São Paulo intitulados Currículo em Ação e Aprender Sempre, produzidos a partir de 2021, destinados a alunos do EM.

O material didático intitulado Currículo em Ação configura-se como um caderno de atividades. É dividido em dois volumes anuais para a primeira série, quatro volumes para a segunda série e um volume para a terceira série do EM e contempla as áreas de Linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física),

Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e Inova (Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida).

A parte correspondente à Língua Portuguesa, na primeira série, se inicia na página 65 e vai até a página 155, no primeiro volume, e na página 59, seguindo até a 156 no segundo volume, isto é, um total de 189 páginas. A parte destinada à segunda série é distribuída em quatro volumes, o primeiro e o segundo correspondem ao intervalo das páginas 9 a 44, o terceiro das páginas 9 a 42 e o quarto das páginas 9 a 50, totalizando 148 páginas. E à terceira série são destinadas 60 páginas que compreendem o intervalo da página 39 a 98. No total, o material destina 397 páginas às três séries do EM para o componente curricular de Língua Portuguesa.

As páginas voltadas à Língua Portuguesa são compostas por quatro situações de aprendizagem, doravante chamadas de SAP, para cada bimestre, e essas se subdividem em subseções denominadas Momento 1 – Diálogos Possíveis, Momento 2 – Visões de Mundo nos Textos, Momento 3 – A Língua na Construção de Textos, Momento 4 e Momento 5 – nas quais os títulos variam de acordo com o tema de cada SAP, Momento 6 - #MÃONAMASSA. Essas subdivisões variam em cada SAP, sendo que a quantidade de momentos (subseções) pode ser maior ou menor, ou seja, para o primeiro bimestre da primeira série, a SAP1 contém seis Momentos; a SAP2, sete; a SAP3, cinco; a SAP4, cinco, por exemplo.

Importante salientar também que as subseções não são fixas, isto é, nem sempre a subseção é contemplada na SAP, assim como pode ocupar sequências diferentes dentro da proposta de aprendizagem, como o caso da subseção A Língua na Construção dos Sentidos, que pode aparecer no Momento 5, no Momento 6, a depender do conteúdo proposto em cada SAP.

Na abertura de cada SAP, o material traz um texto no qual saúda os estudantes e explica-lhes brevemente sobre o que a seção tratará, expondo-lhes uma prévia do que será estudado. Na subseção Momento 1 – Diálogos Possíveis, são apresentados dois textos ou excertos de textos para leitura. No Momento 2 – Visões de Mundo nos Textos, encontram-se questões que abordam o tema, as possíveis conexões entre as duas produções lidas, estudos de vocabulário, costumes da sociedade da época em que os textos foram escritos, comparações, descrições de personagem e outras questões de compreensão. A quantidade de perguntas varia de subseção para subseção. O Momento 3 – A Língua na Construção dos Sentidos, traz atividades

relacionadas à Morfologia, à Sintaxe, à LT, à Semântica, às Variações Linguísticas e é a seção que contempla as atividades analisadas nesta pesquisa. As subseções subsequentes tratam de atualidades, compreensão de textos, características de gêneros textuais e digitais, caracterização de personagens entre outros assuntos, no formato perguntas e respostas, sendo a última subseção, #MÃONAMASSA, sempre direcionada para desafios de produção textual escrita ou de conteúdos digitais, curadorias e intervenções artísticas. Essa subseção também aparecerá no corpus de análise desta pesquisa.

Por sua vez, o material didático denominado Aprender Sempre é um caderno semestral de atividades de Língua Portuguesa e Matemática para a primeira e segunda série do EM e de Língua Portuguesa, Matemática, Tecnologia e Inovação para a terceira série, voltado para o processo de recuperação e aprofundamento, conforme a apresentação do material no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2022), compreendendo, no que diz respeito à Língua Portuguesa, 210 páginas para a primeira série, 210 para a segunda e 232 para a terceira, totalizando 652 páginas para as três séries.

O Aprender Sempre se divide em oito sequências de atividades, doravante chamadas de SA, para o primeiro semestre de cada série, e seis para o segundo semestre, sendo que cada uma dessas sequências é proposta para ser desenvolvida em oito aulas, como mostra a Figura 26 a seguir, compreendendo 112 aulas anuais para cada série.

Figura 26. Orientações do Caderno do Professor.

CADERNO DO PROFESSOR 3

OLÁ, PROFESSOR!

Esta Sequência de Atividades trata do objeto de conhecimento Efeitos de Sentido. Para tanto, está embasada numa habilidade central que, para ser contemplada e explorada, faz-se necessário olhar para outras habilidades suporte, de modo que o conjunto todo fará parte dos estudos. Sugerimos que esta Sequência de Atividades seja trabalhada juntamente com o material do São Paulo faz Escola/Currículo em Ação.

- (EF69LP17) - Identificar recursos estilísticos e semióticos presentes em textos jornalísticos e publicitários.
- (EF89LP01A) - Analisar os interesses, no campo jornalístico e midiático, as influências das novas tecnologias e as condições que fazem da informação uma mercadoria.
- (EF89LP01B) - Desenvolver estratégias de leitura crítica frente aos textos jornalísticos, midiáticos entre outros.
- (EF69LP12B) - Analisar textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos.
- (EF69LP12A) - Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo).

PLANEJAMENTO PARA DESENVOLVER A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

HABILIDADES ESSENCIAIS		
(EF69LP04A) - Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários.		
(EF69LP04B) - Analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, considerando práticas de consumo conscientes.		
AULA	DURAÇÃO	PROPOSIÇÃO
1	45 minutos	Diagnóstico dos conhecimentos prévios e apresentação do texto publicitário.
2	45 minutos	As características do texto publicitário.
3	45 minutos	A linguagem empregada no texto publicitário.
4	45 minutos	As estratégias de persuasão no texto publicitário.
5	45 minutos	Aprimorando os conhecimentos acerca do texto publicitário.
6	45 minutos	Vamos planejar?
7	45 minutos	Revisando e divulgando nosso texto publicitário.
8	45 minutos	Hora de avaliar nossa produção.

Fonte: São Paulo (2022, p.3)

As atividades propostas nesse material versam sobre leitura, compreensão e produção de textos, literatura e análise linguística e se propõem a desenvolver habilidades do Currículo Paulista em defasagem na série em questão, como pode ser observado na figura 26, em que as habilidades essenciais desenvolvidas para a primeira SA da primeira série do EM são todas do Ensino Fundamental. Nesse material, o objeto de análise desta pesquisa encontra-se disperso e foi localizado por meio da leitura de todas as SA.

3.2 Critérios de análise

Fundamentando-se nos estudos da LT, foi feita uma seleção lexical relacionada à coesão textual. Integram essa seleção os seguintes termos e expressões: anáfora, articuladores textuais, catáfora, coesão, conectivos, conexão, conjunção/conjunções,

coordenação/justaposição, encadeamento, encapsulamento/sumarização, expressões nominais, manutenção temática, marcadores discursivos, marcadores linguísticos, mecanismos coesivos, mecanismos de textualização, Operadores lógico-semânticos/ argumentativos/ discursivos, progressão textual, progressão referencial, recorrência, recursos coesivos, referenciação, relações lógico-semânticas, remissão, repetição, sequências textuais, sequenciação, subordinação, substituição. Importante frisar que foram considerados também os derivados desses termos e expressões.

Com base nessa seleção lexical, e seus derivados, iniciou-se a leitura dos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação (material do aluno) das três séries do EM, em busca do levantamento de ocorrências desses termos e expressões. Essa busca dedicou-se também às ocorrências implícitas de propostas que, de alguma forma, aludissem à coesão textual. De acordo com esse levantamento, foram criadas três categorias: coesão textual, referenciação textual e sequenciação textual. Em seguida, a depender da falta de clareza (no caso de atividades encontradas) ou falta de informação suficiente para a compreensão da razão pela qual a ocorrência se manifestava, verificou-se no Caderno do Professor quais eram as orientações apresentadas. Assim, constituiu-se o corpus desta pesquisa.

A partir dessa etapa procedeu-se à análise do *corpus*, baseando-se nas ocorrências encontradas e divididas nas três categorias: coesão textual, referenciação textual e sequenciação textual. A composição de ocorrências para cada categorização baseou-se na seleção lexical e seus derivados conforme o disposto no quadro a seguir:

Quadro 24. Categorização lexical

Coesão textual	Referenciação Textual	Sequenciação Textual
Coesão	Anáfora	Articuladores textuais
Conectivos	Catáfora	Conexão
Mecanismos coesivos	Encapsulamento/sumarização	Conjunção/conjunções
Marcadores linguísticos	Expressões nominais	Coordenação/ justaposição
Mecanismos de textualização	Progressão referencial	Encadeamento
Recursos coesivos	Referência/Referenciação	Manutenção temática
	Remissão	Marcadores discursivos
	Repetição	Operadores lógico-semânticos/ argumentativos/ discursivos
	Substituição	Progressão textual
		Recorrências
		Relações lógico-semânticas
		Sequências textuais
		Sequenciação
		Subordinação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Resultados quantitativos das categorizações serão apresentados na Tabela 1 e na Tabela 2. A seguir, a apresentação e análise das ocorrências encontradas.

3.3 Análise do corpus: Coleção Currículo em Ação

A apresentação da análise se inicia pela Coleção Currículo em Ação. A Tabela 1, a seguir, aponta a quantidade de ocorrências encontradas relativas às três categorizações nas três séries, além de explicitar em que bimestres ou semestres o conteúdo sobre coesão é proposto para o desenvolvimento da competência escritora no EM nessa coleção.

Tabela 1. Resultado quantitativo das categorias por volumes.

Currículo em Ação	Coesão textual	Referenciação	Sequenciação
1ª série – vol.1	0	0	0
1ª série – vol.2	1	1	5
2ª série – vol.1	0	0	0
2ª série – vol.2	1	0	1
2ª série – vol.3	0	0	2
2ª série – vol.4	0	0	0
3ª série – vol.1	0	1	0
Total	2	2	8

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Conforme demonstra a tabela, foram encontradas 02 (duas) ocorrências relativas à Coesão textual, 02 (duas) ao processo de referenciação e 08 (oito) ao processo de Sequenciação na coleção Currículo em Ação.

A seguir, após a indicação do material didático, serão apresentadas as ocorrências de acordo com as categorizações: Coesão textual, Referenciação e Sequenciação textual.

3.3.1 Currículo em Ação: Coesão textual

Primeira Série – vol.2 – Total de ocorrências: 01

- 3º bimestre -SAP3 – p. 83: uma menção à “Coesão textual” pode ser observada no exercício 3, que solicita que o aluno faça, com o auxílio da internet e sites de busca, uma pesquisa sobre os conectivos inter e intraparágrafos. Nesse caso, de

acordo com o Quadro 1, essa ocorrência foi classificada como menção à Coesão textual. Chama atenção o fato de a proposta de pesquisa ser feita depois da atividade de reescrita do trecho (exercício 2). Mais produtivo seria se o exercício solicitasse a pesquisa antes da atividade de reescrita feita no exercício anterior.

Segunda Série – vol.2 – Total de ocorrências: 01

- 2º bimestre – SAP3 – página 30: A atividade aborda a produção de uma reportagem, enfatizando que se trata de um texto objetivo e que são os conectivos que colaboram para essa objetividade, pois auxiliam na construção de sentido e na ligação e uso de argumentos. Destaca ainda que neste momento haverá análise e reflexão sobre o uso de determinados conectivos para que a intencionalidade da mensagem seja atingida (grifo da pesquisadora). No entanto, apenas uma questão é disponibilizada para essa reflexão de forma explícita para o aluno, por meio de expressão em negrito, sobre a qual ele deve responder, após discussão em grupos ou pares, qual é a função desse conectivo em destaque e como ele se classifica, conforme pode ser conferido na figura 27, exercício 14, alternativa A. Essa é a única alternativa em forma de pergunta em que o termo “conectivo” também é explicitado.

Figura 27. Conectivos – Caderno do Estudante.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS

O Texto II “Mulheres lideram entidades estudantis dos cursos de Engenharia da USP” é uma reportagem, portanto é expositivo e informativo, trazendo um tema de relevância social e precisa ter uma linguagem clara e objetiva. O que colabora para essa objetividade no texto são os conectivos, auxiliando a construção de sentido na ligação e uso de argumentos, por exemplo.

Neste MOMENTO 3, analisaremos e refletiremos sobre como as orações foram construídas a partir da utilização de determinados conectivos, de modo que a intencionalidade almejada para a mensagem seja atingida.

SAIBA MAIS

CONECTIVOS. Disponível em: <https://cutt.ly/XOITX8S>. Acesso em: 31 jan. 2022.

- 13) Releiam o texto e transcrevam algumas palavras ou expressões presentes nas colocações das estudantes e professoras que demonstram suas opiniões.
- 14) A seguir, leiam a fala de Ana Catarina Silva, presidente do Centro de Engenharia Civil Professor Milton Vargas (CEC).

*“Ser mulher em cargo de liderança, **e ainda** uma mulher negra, em uma faculdade majoritariamente masculina e branca, é sinônimo de luta e de muito orgulho.”*

Em grupo ou em pares, respondam às questões:

- a) Qual função o conectivo em destaque “e ainda” desempenha na frase e como ele é classificado?
- b) Nesse trecho, as palavras *masculina* e *branca* são utilizadas como adjetivos, pois estão atribuindo qualidade ao substantivo *faculdade*. Analisem entre os colegas e justifiquem como é possível essa classificação.
- c) A palavra *majoritariamente* faz parte de qual classe gramatical e qual função ela desempenha nessa frase?

Fonte: São Paulo (2022, p. 30)

Na sequência, a alternativa B traz os adjetivos “masculina” e “branca” e o substantivo “faculdade” destacados em itálico e indaga aos alunos como é possível essa classificação. Ou seja, o exercício abandona o estudo de conectivos e envereda para o estudo da gramática tradicional, o que pode ser conferido na resposta esperada apresentada no Caderno do Professor: “Espera-se que os estudantes percebam que as palavras estão modificando o substantivo “faculdade”, caracterizando-o.” (SÃO PAULO, 2022, p. 58).

Em seguida, a alternativa C traz em destaque, em itálico, o advérbio “majoritariamente” e pede que o aluno o classifique gramaticalmente e indique qual é sua função na frase. Como resposta esperada o Caderno do Professor apresenta: “Ela pertence à classe gramatical dos advérbios de modo. No trecho, ela está modificando os adjetivos “masculina” e “branca” e exerce a função sintática de adjunto adverbial de modo.” (SÃO PAULO, 2022, p. 58).

No Caderno do Professor, como orientação para esse exercício, o material destaca que é importante que os alunos compreendam a relação de sentidos criada

pelo uso de conectivos ínter e intraparágrafos associando ideias ao longo do texto, conforme demonstra a Figura 28.

Figura 28. Caderno do Professor – Conectivos.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS

Neste MOMENTO 3, a intenção é fazer com que os estudantes compreendam a relação de sentido criada na estrutura textual da reportagem pelo uso dos conectivos interparágrafos (elementos coesivos que ligam um parágrafo ao outro) e intraparágrafos (elementos coesivos dentro do parágrafo), e associam ideias ao longo do texto; bem como mostrar que podem se constituir por outros conectivos, tais como advérbio, conjunção, expressões adjetivas, dentre outras, presentes no Texto II. O intuito não é trabalhar com a classificação de todos os conectores, mas sim trazer a compreensão quanto às suas articulações. Para subsidiá-los, acesse o link no quadro disponibilizado aos estudantes na introdução deste MOMENTO 3.

Fonte: Currículo em Ação, Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2022, p. 57)

Todavia, o uso da terminologia gramatical, como adjetivos, substantivos e a solicitação para que o aluno classifique gramaticalmente as palavras indicando suas funções gramaticais, ou seja, uma atividade ligada à linguística estrutural, não se configura como um exercício que o ajude a estabelecer relações entre as partes do texto compreendendo o uso de conectivos, pois pressupõe que o aluno conheça essa terminologia. Importante destacar que, nem mesmo o professor, compreende muito bem qual a intencionalidade do exercício, haja vista que a atividade diz ter objetivo de trabalhar o uso de conectores, remete professores e alunos a uma pesquisa sobre conectivos por meio do link do site Educa+Brasil (que aparece no box “Saiba Mais” na Figura 27), mas, na prática, parte para a análise morfológica e sintática, deixando apenas a alternativa A para o estudo de conectivos.

3.3.2 Currículo em Ação: Referenciação

Primeira Série – vol.2 – Total de ocorrências: 1

- 4º bimestre – SAP3 – página 137: no exercício 3, foram sublinhados a expressão “altamente vulnerável” e o pronome relativo “que” e perguntado aos alunos, na alternativa a, qual é o significado da expressão e que outra poderia substituí-la sem alteração do sentido. Em relação ao “que”, na alternativa b, os estudantes foram convidados a também substituí-lo depois de responderem qual é a sua função no contexto frasal.

No Caderno do professor, a resposta esperada para o exercício 3 é a seguinte: “Neste caso, [sobre a expressão] tem a função de substituir os termos “fome” e “desnutrição”. O pronome relativo que é (1) usado como referência a pessoa ou coisa, no singular ou no plural, e pode iniciar orações adjetivas restritivas e explicativas” (SÃO PAULO, 2022, p.113). Não houve menção explícita ao processo de referenciação textual. Nem foi explorada essa categoria, uma vez que, quando trata do pronome relativo, não se explora, nem se enfatiza que se explore, o fato de ele fazer referência anafórica a termos presentes no texto. A resposta apresentada pelo Caderno do Professor se preocupa mais com explicações ligadas à terminologia e aspectos gramaticais. O exercício apenas pede que os alunos reflitam sobre os resultados obtidos. Trata-se de uma ocorrência implícita.

Terceira Série – vol. 1- Total de Ocorrências: 1

- 2º bimestre – SAP1 – página 73: o exercício 10 pede para que o estudante retome a leitura do texto lido na página 70 e responda a que se refere o pronome “isso”, destacado em um excerto do texto apresentado. No Caderno do Professor, há orientação ao docente para que explique que o pronome “isso” retoma as informações dadas nos parágrafos anteriores e que reveja com os alunos estudos sobre os usos de pronomes e suas aplicações na produção textual, sobretudo como mecanismo para evitar repetições na escrita. Não há menção explícita ao conceito de referenciação.

Essas foram as duas ocorrências implícitas, ambas em forma de exercícios, envolvendo a referenciação textual, encontradas na coleção Currículo em Ação, para todas as séries do EM.

3.3.3 Currículo em Ação: Sequenciação textual

Primeira série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 5

- 3º bimestre – SAP3 – página 83: o exercício 2 apresenta um excerto de uma crônica lida no início da SAP3, cujo trecho representa uma conversa informal entre mãe e filho na qual a palavra “daí” aparece repetidas vezes. A partir dessa apresentação, os alunos deverão destacar as palavras repetidas e explicar quais são as funções desses vocábulos no texto. Na sequência, reescrever o trecho em linguagem formal. Não há menção explícita ao conceito de sequenciação, apesar de

o exercício se enquadrar nessa categoria em razão da derivação da seleção lexical “repetição”.

• 4º bimestre – SAP1 – página 115: após uma introdução que precede o exercício 1, é mencionada a importância dos marcadores linguísticos que conectam o texto fazendo-o ter sentido, e que toda estrutura textual utiliza conectivos, portanto é preciso saber utilizá-los de forma adequada. Em seguida, o material disponibiliza um link (Figura 29) para que o aluno consulte uma lista de marcadores, que tão somente apresenta essa lista com vários conectivos e a sinalização de suas funções, porém sem nenhuma exemplificação prática.

Figura 29. Link disponível no Caderno do Aluno.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinaliza adição de informações 2. Sinaliza contraste 3. Sinaliza a adição de maneira mais específica 4. Sinaliza semelhança entre as informações 5. Sinaliza a reformulação da informação 6. Sinaliza um exemplo 7. Sinaliza a estrutura das informações 8. Sinaliza uma consequência 9. Sinaliza uma explicação 10. Sinaliza o argumento mais forte no sentido 11. Sinaliza uma restrição 12. Sinaliza uma graduação das informações 13. Sinaliza uma conclusão 14. Sinaliza uma contextualização 15. Sinaliza uma oposição 16. Sinaliza que um conteúdo justifica a pressão 17. Sinaliza uma comparação entre as ideias 	<p>Sinaliza a adição de maneira mais específica - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • em particular • principalmente • especificamente • essencialmente
<p>Sinaliza adição de informações - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • e • também • além de • além disso • ainda • tanto... como • tanto... quanto • bem como • assim como • não só...mas também • não somente...mas também • não apenas...mas também 	<p>Sinaliza semelhança entre as informações - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • da mesma forma • analogamente
<p>Sinaliza contraste - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • mas • entretanto • enquanto • por outro lado • no entanto • contudo • embora • mas também • ao invés de • apesar de • todavia • ainda que • apesar disso • ainda assim 	<p>Sinaliza a reformulação da informação anterior - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ou seja • em outras palavras • isto é
<p>Sinaliza uma consequência - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • consequentemente • neste caso • nesse caso • dessa forma • desta forma • desse modo • deste modo • dessa maneira • desta maneira • assim • logo • portanto 	<p>Sinaliza um exemplo - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • por exemplo • tais como
<p>Sinaliza a estrutura das informações em forma de lista - (Voltar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeiro, segundo... • primeira, segunda... 	

Na sequência, o exercício 1, alternativa A, propõe, questões acerca dos efeitos de sentido do termo em destaque “Desta forma”, conforme a Figura 30. Por fim, na alternativa b, é destacada novamente a expressão “Desta forma” e perguntado aos alunos se esse marcador discursivo se relaciona com alguma palavra ou com todo o parágrafo que o precede.

Figura 30. Caderno do Estudante – Marcadores linguísticos.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Agora que você já sabe para que serve um artigo de divulgação científica estudado no momento anterior, vamos ver se consegue identificá-lo? O Texto II “Por que os submarinos afundam?” é uma divulgação científica, portanto informa sobre algum assunto e, sendo assim, precisa ser claro e objetivo. Em sua construção, as relações entre os parágrafos precisam transmitir a informação de forma objetiva, sem causar ambiguidade. Para isso, os marcadores linguísticos são muito importantes, pois conectam o texto, fazendo-o ter sentido. Lembrando que toda estrutura textual se utiliza de conectivos e, utilizá-los de forma adequada, é essencial para passar a mensagem correta.

A seguir, refletiremos sobre qual foi a intenção do autor ao utilizar determinados conectores no momento de escrever o Texto II “POR QUE OS SUBMARINOS AFUNDAM?”.

SAIBA MAIS

NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional). **Lista de marcadores discursivos.** Disponível em: <https://cutt.ly/IPz1JbO>. Acesso em: 17 fev. 2022.

1. Leia o trecho a seguir, presente no primeiro parágrafo e responda:

“Desta forma, uma designação referente a um navio submersível originou-se para reduzir o termo *barco submarino*, e obras literárias clássicas e antigas, como do autor Júlio Verne, “*Vinte Mil Léguas Submarinas*”, acabaram utilizando estas denominações.”

- a) A expressão em negrito apresenta sentido de adição, conclusão ou consequência de uma ideia? Explique.
 - b) O marcador discursivo “Desta forma” se relaciona com uma palavra ou com todo o parágrafo anterior a ele? Justifique a sua resposta.
2. Releia o segundo parágrafo, prestando atenção aos marcadores discursivos presentes nele, transcreva-os e explique qual a função que eles exercem.
 3. Localize, no último parágrafo, um marcador de contraste, circule-o e transcreva o trecho substituindo por outro marcador com o mesmo sentido.

Fonte: São Paulo (2022, p.115)

Apesar de explicitar os termos marcadores discursivos, usados para compor o quadro de ocorrências dessa categoria nesta pesquisa, não houve nenhuma menção explícita ao fato de essa ser uma atividade de sequenciação, o que poderia ajudar os alunos a irem se apropriando desse recurso de forma mais consistente. Embora apresente uma atividade de sequenciação textual, nem as explicações do Caderno do Aluno, nem o link disponibilizado (Figura 30), nem o Caderno do Professor (Figura 31) trazem comentários categorizando esse mecanismo linguístico. Importante salientar que o “box explicativo” mencionado nas orientações dadas ao professor, como mostra a figura a seguir, refere-se ao link, cujo *print* de tela, está demonstrado na Figura 30.

Figura 31. Orientações do Caderno do Professor.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Nesse MOMENTO 3, a intenção é fazer com que os estudantes identifiquem e compreendam a relação de sentido existentes nos marcadores discursivos e qual a ideia que eles transmitem, como a de conclusão ou explicação, por exemplo. Não há necessidade de aprofundamento no estudo dos marcadores linguísticos (a não ser que você deseje, professor), pois o intuito não é a classificação dos conectores e sim a compreensão quanto à articulação dos marcadores discursivos ao longo do texto. Para subsidiá-los, acesse com os estudantes o box explicativo (vide na introdução do MOMENTO 3)

1. Leia o trecho a seguir, presente no primeiro parágrafo e responda:

“Desta forma, uma designação referente a um navio submersível originou-se para reduzir o termo barco submarino, e obras literárias clássicas e antigas, como do autor Júlio Verne, “Vinte Mil Léguas Submarinas”, acabaram utilizando estas denominações.”

- a) A expressão em negrito apresenta sentido de adição, conclusão ou consequência de uma ideia? Explique.

Fonte: Currículo em Ação, Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2022, p. 72)

- 4º bimestre – SAP1 – página 115: o exercício 2 pede que os alunos releiam o segundo parágrafo do texto lido na SAP1 (Por que os submarinos afundam? p. 110) com a finalidade de identificar, transcrever e explicar a função dos marcadores encontrados. A atividade espera que os alunos encontrem locuções conjuntivas “mas também” e “a fim de” e expliquem sua funcionalidade.

- 4º bimestre – SAP1 – página 115: o exercício 3, pede que os alunos encontrem, no último parágrafo do texto lido na SAP1 (Por que os submarinos afundam? p. 110), um marcador de contraste e o substitua por outro de igual sentido. Tendo em vista que as escolas não possuem acesso de qualidade à internet, que nem todos os estudantes têm celular e que nem todos podem ter vindo à aula e feito a pesquisa no dia em que os mecanismos de sequenciação foram abordados, no bimestre anterior, e, mesmo que tenham vindo e visto, podem ter se esquecido do que viram no ambiente virtual, a aula pode ficar comprometida, com a turma sem acesso à uma lista de marcadores, que seriam de grande valia se constassem em um apêndice no material e assim pudessem ser facilmente consultados.

- 4º bimestre – SAP3 – página 136: no exercício 2, alternativa a, o trecho de uma reportagem é retomado com a expressão “de acordo” sublinhada e é solicitado aos alunos que indiquem qual é a função dessas palavras no contexto frasal e que encontrem outras que possam substituí-las sem que haja alteração do sentido. A conjunção “se” também aparece grifada, mas esta deve apenas ser substituída por outro termo de igual sentido. A atividade não esclarece que, com esse tipo de estratégia, é possível enriquecer o repertório de conectores para uso futuro nos

próprios textos. E nem que o uso desses marcadores contribui para a progressão sequencial do texto.

Segunda série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 1

• 2º bimestre – SAP2 – páginas 22 e 23: o conteúdo se inicia com uma nota explicativa sobre “Conjunções e locuções conjuntivas”, na subseção Momento 3 “A língua na construção dos textos”. Essa explicação é seguida de um exercício com oito itens para o aluno responder, conforme indica a Figura 32:

Figura 32. Caderno do Estudante – Conjunções.

22 CADERNO DO ESTUDANTE – ENSINO MÉDIO

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS

1) Retomem o Texto I e pesquisem em dicionários as palavras desconhecidas. Transcrevam-nas no caderno.

Conjunções e locuções conjuntivas
As conjunções (ou locuções conjuntivas) são palavras invariáveis que têm a função de unir duas palavras com mesmo valor gramatical ou orações. Quando a conjunção liga orações independentes temos uma conjunção coordenativa.

Exemplos:
Saia agora **ou** chamarei a polícia. (alternativa)
Comprei balas **e** meu irmão comprou chocolates na padaria. (aditiva)
Ele é inteligente, **porém** ficou nervoso durante o exame. (adversativa)
Felipe correu muito, **por isso** chegou todo suado na escola. (conclusiva)
Vou para o quarto, **pois** preciso ficar sozinho. (explicativa)

Quando as orações ligadas são dependentes, ou seja, não têm sentido isoladas, temos uma conjunção subordinativa.

Exemplos:
Saí tarde **porque** tinha muito trabalho acumulado. (causal)
Caso decida viajar, compre uma mala nova. (condicional)
Ela trabalha bastante **para que** possa pagar seus estudos. (finalidade)
Tudo ocorreu **de acordo com** o previsto. (conformidade)
Ele arruma a casa **enquanto** estou no trabalho. (temporal)

Elaborado especialmente para este material.

SAIBA MAIS:

Conjunção. Brasil Escola, 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/PUonQjt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

2) Quais relações as conjunções destacadas estabelecem entre as orações:

- "Desde que anunciada a gravidade do novo coronavírus, quando ele ainda era um surto na Ásia (...)"
- "Por necessitarem de cuidado redobrado, diversas restrições e recomendações estão sendo feitas, especialmente o isolamento social. Mas, como estão sendo atendidos os idosos que vivem em asilos e casas de repouso?"
- "Yeda formulou um manifesto enviado aos órgãos públicos, que relatava a situação dos idosos nesses locais."
- (...) esses lugares surgiram com a conotação social de abrigar aqueles que não tinham família nem onde morar.
- Conforme a especialista, após o manifesto, vários grupos que trabalham com as Ilpis se reuniram para subsidiar a construção de protocolos específicos de atuação junto às instituições (...)"
- "(...) para evitar complicações ou situações de gerontocídio dentro desses locais, como ocorrido em outros países."

LÍNGUA PORTUGUESA 23

- "(...) vários grupos que trabalham com as Ilpis se reuniram para subsidiar a construção de protocolos específicos de atuação junto às instituições (...)"
- "Espero que a pandemia nos ensine a olhar para essas pessoas não só agora, mas de agora em diante."

Fonte: São Paulo (2022, p. 22-23)

A nota explicativa sobre as conjunções e locuções conjuntivas não apresenta nenhuma tabela que explicita as relações que cada uma pode exercer numa oração, apenas aponta exemplos e essas relações aparecem dentro de parênteses, como mostra a Figura 32. Ademais, apresenta o link do site Brasil Escola para que o aluno possa consultar e, em seguida, propõe oito excertos de citações retiradas de um manifesto estudado no início dessa SAP (página 17), com os conectivos destacados para serem analisados pelos estudantes quanto às relações que estabelecem entre as orações dispostas em cada excerto.

Segunda série – vol. 3 – Total de Ocorrências: 2

- 3º bimestre – SAP1 – página 14: o exercício 3, solicita na alternativa B, que os alunos expliquem a funcionalidade dos elementos destacados, no caso a conjunção “e”, e classifiquem-nos quanto ao tipo de conjunção a que pertencem. O material não retoma, nesse volume, esses conhecimentos nem no Caderno do Estudante nem nos links a que remetem o exercício (importante esclarecer que a pesquisadora não assistiu às videoaulas dispostas nos links). Nas orientações do Caderno do Professor, sugere que o docente pode retomar as conjunções trabalhadas na SAP2 do segundo bimestre, as quais são disponibilizadas, no caderno volume 2, e também por um link do site Brasil Escola que apresenta as conjunções, bem como uma videoaula sobre o tema.

- 3º bimestre – SAP3 – página 29: o exercício 6 apresenta a atividade demonstrada pela Figura 33, na qual solicita que o aluno faça uma busca on-line para preencher as funções dos operadores argumentativos extraídos de um excerto de texto discutido em atividades anteriores.

Figura 33. Caderno do Estudante – Operadores argumentativos.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS

- 6) No trecho seguinte, extraído do Texto II, são destacados alguns operadores argumentativos, ou seja, elementos que garantem a coesão do texto. Faça um levantamento *on-line* da função exercida por eles e preencha o quadro.

[...] No Brasil, a estratégia de disseminar notícias falsas auxiliou Eurico Gaspar Dutra a ser eleito presidente em 1945. O favorito à eleição na época era o candidato Eduardo Gomes, **porém** ele foi acusado de rechaçar os votos da população carente. Na época, vários folhetos com a informação de que ele teria dito que não precisava do voto dos "marmiteiros", ou seja, dos trabalhadores mais humildes, para ser eleito, foram distribuídos. A informação foi tomada como verdadeira, inclusive divulgada em rádios da época. **Embora** ele nunca tenha dito isso, como foi comprovado posteriormente, a notícia foi espalhada com muita intensidade na época. **Em decorrência disso**, suas possibilidades de ser eleito foram destruídas, **pois** provocou a ira da grande maioria dos eleitores, que se sentiram desprezados pelo candidato. Mais recentemente, nas eleições americanas, a estratégia de difamar os opositores ganhou ainda maiores proporções com a eleição de Donald Trump em 2016. [...]

Operador argumentativo	Função no texto
porém	
embora	
Em decorrência disso	
pois	

Fonte: Currículo em Ação, Caderno do Estudante, v. 3 (SÃO PAULO, 2022, p. 29)

Essas foram as 08 (oito) ocorrências, todas no formato de exercícios, envolvendo a categoria sequenciação textual na coleção Currículo em Ação, de forma explícita, de acordo com os termos e expressões lexicais elencados para o levantamento do corpus desta pesquisa, porém de forma implícita no que diz respeito a explicitar e explicar o conceito de sequenciação.

A seguir, serão analisadas as ocorrências encontradas na coleção Aprender Sempre para as primeiras, segundas e terceiras séries do EM.

3.4 Análise do corpus: Coleção Aprender sempre

No que diz respeito à Coleção Aprender Sempre, a tabela a seguir aponta a quantidade de ocorrências encontradas relativas às três categorizações nas três séries, além de explicitar em semestres os processos de coesão textual propostos para o desenvolvimento da competência escritora no EM nessa coleção.

Tabela 2. Resultado quantitativo das categorias por volumes.

Aprender Sempre	Coesão textual	Referenciação	Sequenciação
1ª série – vol.1	0	0	0
1ª série – vol.2	2	3	9
2ª série – vol.1	7	8	7
2ª série – vol.2	4	3	7
3ª série – vol.1	4	2	6
3ª série – vol.2	4	1	2
Total	21	17	31

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como pode ser visto na tabela, foram encontradas 21 (vinte e uma) ocorrências relativas à Coesão textual, 17 (dezessete) ao processo de Referenciação e 31 ao processo de Sequenciação textual nas três séries do EM.

De acordo com esse levantamento, apresentamos, a seguir, as ocorrências de acordo com a sequência das categorias: Coesão textual, Referenciação e Sequenciação textual.

3.4.1 Aprender Sempre: Coesão textual

Primeira série – vol. 2 – total de ocorrências: 2

- 3º bimestre – SA3 – Aula 8 – página 52: em uma atividade de produção de texto (exercício 1), o aluno deverá produzir um relato mencionando aprendizados e informações obtidos ao longo das conversas que ocorreram nas aulas da SA3 sobre a Cultura Digital, no qual poderá, se quiser, opinar sobre os usos dessa cultura, trazendo argumentos contra e a favor. Nesse contexto, o exercício 2 traz um roteiro de revisão textual para que o aluno verifique seu texto antes de enviá-lo ao professor. Nele estão as perguntas: trabalhei bem com os conectivos textuais de coesão? Cuidei da não repetição de palavras de modo abusivo e tive atenção aos erros gramaticais e ortográficos? Essa atividade foi considerada uma ocorrência relativa à coesão.

- 4º bimestre – SA6 – Aula 5 – página 103: de acordo com os objetivos da aula, dispostos no início de cada SA, os alunos deverão revisar a primeira versão de seus resumos de verbete de enciclopédia de forma compartilhada (trocando as produções

entre duplas ou trios), compreendendo que a produção textual de resumos exige um processo de planejamento, escrita e reescrita para que a primeira versão seja considerada um rascunho, que depois de algumas revisões podem tornar esse gênero textual mais conciso, coeso e coerente. O uso do adjetivo “coeso” foi considerado uma menção à coesão.

Segunda série – vol. 1 – Total de ocorrências: 7

1º bimestre – SA2 – Aula 3 – página 20: o segundo item do exercício 3 traz um excerto de um artigo lido na aula 3 com a expressão “Para ele”, que marca o início de um parágrafo, destacada e pergunta ao aluno que outra expressão poderia substituí-la e qual efeito de sentido essa expressão confere ao texto. O segundo item do mesmo exercício traz um segundo excerto com a expressão “Na sequência” destacada e indaga qual o sentido da expressão e como ela contribui para a coesão e coerência textuais. Portanto, ocorrências implícitas de coesão.

1º bimestre – SA4 – Aula 8 – páginas 52: o exercício 1 pede que o aluno reformule o texto. Mas o Caderno do Professor orienta o professor a, antes de o aluno reformular o texto, pedir que os estudantes troquem os textos entre si e façam marcações quanto as correções necessárias, marcando um x nos trechos em que houver falta de conectivos, por exemplo. Essa ocorrência foi considerada uma menção implícita de coesão.

• 2º bimestre – SA7 – Aulas 4, 5 e 6 – páginas 91 e 92: o aluno deverá planejar e produzir a primeira versão de um artigo de opinião sobre o tema “Doar sangue é um ato de amor”, atentando-se para observância aos elementos de coesão e coerência e articular os mecanismos linguísticos estudados

2º bimestre – SA7 – Aula 7 – página 93: o exercício 1 traz um “Quadro/Roteiro de Análise Textual” com vários aspectos que deverão ser analisados pelo aluno para que possa perceber falhas e fazer os ajustes necessários em seu próprio texto dissertativo-argumentativo. Um dos objetivos da atividade é “Reconhecer e efetivar o processo de revisão e reescrita do texto no intuito de melhorar sua argumentação/redação”. Entre esses aspectos estão as seguintes perguntas:

Como fiz a coesão? Há presença de conectivos de coesão referencial? Lexical? Repeti demasiadamente alguma palavra? Nesse exercício, a palavra “coesão” remete à coesão, e a expressão “coesão referencial”, à referenciação.

• 2º bimestre – SA8 – Aula 2 – página 99: o exercício 2 pede que os alunos com a orientação do professor comecem a planejar um seminário. Cada grupo ficará responsável por analisar um assunto em textos de diversos gêneros de temas de interesse da coletividade. Conforme orienta o Caderno do Professor, um grupo ficará com o assunto: analisar elementos de coesão e coerência em um artigo de opinião.

2º bimestre – SA8 – Aula 3 – página 100: o exercício 1 traz uma pauta de reunião para o planejamento e organização do seminário, com lacunas para que os alunos registrem o andamento do trabalho. Em uma dessas lacunas, eles deverão preencher quais foram os elementos de textualidade encontrados. Subentende-se que, nesse espaço, os alunos registrarão elementos que abordarão o assunto do grupo 1, ou seja, a coesão e coerência em artigos de opinião.

1º bimestre – SA4 – Aula 6 – página 50: cujo objetivo, dentre outros, é “utilizar adequadamente mecanismos de coesão e coerência na produção de textos em mecanismos de coesão e coerência na produção de textos em gêneros variados”. O exercício 1, alternativa A, apresenta dois quadros com duas colunas de cinco e quatro linhas cada um, os quais os alunos deverão completar, a partir de um artigo de opinião trazido pelo(a) professor(a), cujos parágrafos foram recortados e separados para que os alunos o rearticulem e, em seguida, preencham os quadros com as principais expressões articuladoras e seus sentidos e os principais “conectivos de coesão” e seus sentidos.

Segunda série – vol. 2 – Total de ocorrências: 4

• 3º bimestre – SA1 – Aula 6 – página 18: após terem realizado uma pesquisa na aula anterior e escrito a primeira versão de um artigo de opinião com questões polêmicas sobre o local onde vivem, os alunos deverão trocar os textos produzidos entre si e, de acordo com uma grade de correção proposta nos itens 5 e 7 dessa grade, e revisar o texto do colega, no qual deverão, dentre outras tarefas, circular os recursos de coesão utilizados pelo colega e verificar se existem palavras repetidas demasiadamente, marcando-as também, respectivamente.

• 3º bimestre – SA4 – Aula 3 – páginas 61 e 62: em uma sequência de atividades que visa ao desenvolvimento de estratégias de leitura, o exercício 1, alternativa B, pede que os alunos aprofundem os estudos de análise de texto registrando o que

encontraram nos textos (expositivos e narrativos) disponibilizados pelo professor na aula anterior sobre aspectos gramaticais, tipo de linguagem formal ou informal, palavras ou termos utilizados, ordenação dos fatos e elementos que ligam ideias. Trata-se de uma menção implícita à coesão.

3º bimestre – SA4 – Aula 5 – página 66: em outra sequência de atividades que visa ao desenvolvimento de estratégias de leitura, o exercício 1, alternativa C, remete a um parágrafo do texto “Sucos naturais sem açúcar são benéficos à saúde, mas consumo deve ser controlado”, localizado na página 65, em que as palavras ou expressões “essa variedade”, “tudo”, “eles” e “muitos” aparecem destacadas, segundo o exercício, indagando o aluno sobre a que elas se referem. Cabe salientar que os editores do material se esqueceram de destacar os termos em questão. O aluno terá de procurá-los para resolver o exercício. Na alternativa D, o exercício pede que o estudante escolha um parágrafo, circule os elementos coesivos e o reescreva substituindo esses elementos por outros sem alterar o sentido.

- 3º bimestre – SA4 – Aula 8 – página 69: em uma atividade de revisão da escrita de um resumo, o exercício 1, alternativa C, pede que o aluno escreva os mecanismos linguísticos que usou para gerar coesão e coerência.

Terceira série – vol. 1 – Total de ocorrências: 4

3º bimestre – SA1 – Aula 1 – páginas 3 e 4: baseando-se no texto da Figura 40 (Coleção), o exercício 3 questiona o aluno se este pode ser considerado um texto ou é apenas um aglomerado de frases. Indaga se há nele elementos de coesão e coerência e pede que o aluno justifique sua resposta.

- 1º bimestre – SA2 – Aula 8 – páginas 27 e 28: o exercício 1 tem como objetivo a revisão de um texto dissertativo-argumentativo produzido em aula anterior. Para tanto, apresenta uma grade de correção por meio da qual o aluno deverá avaliar, entre outros aspectos se empregou mecanismos linguísticos adequados para a estruturação do texto. De acordo com o conteúdo da grade, há o pressuposto de que os estudantes de terceiro ano já estão familiarizados com esses termos, uma vez que, nessa sequência de atividades destinada à produção textual, não traz mais nenhuma referência a tipos de argumentos e a elementos coesivos.

- 1º bimestre – SA4 – Aula 6 – página 55: após ter produzido três parágrafos argumentativos sobre sua opinião em relação ao preconceito linguístico, o aluno é

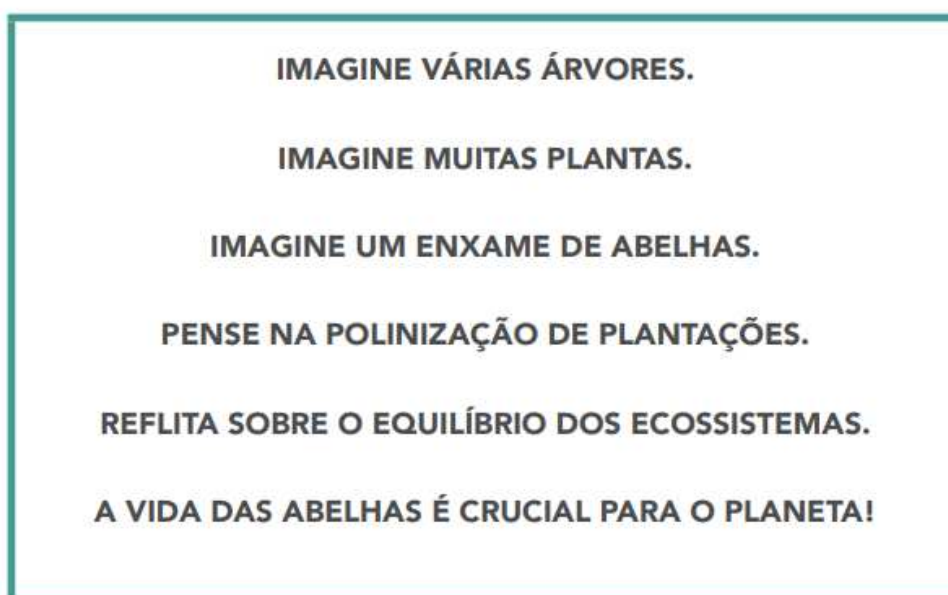
convidado a fazer a autocorreção desses parágrafos respondendo, entre outras questões, se utilizou elementos de coesão entre os períodos.

- 2º bimestre – SA7 – Aulas 7 e 8 – página 102: após produzir um resumo sobre o Romantismo literário, aluno deverá observar, entre outros aspectos, se fez uso adequado da coesão e coerência.

Terceira série – vol. 2 – Total de ocorrências: 4

- 3º bimestre – SA1 – Aula 1 – páginas 3 e 4: baseando-se no texto da Figura 34, o exercício 3 questiona o aluno se este pode ser considerado um texto ou é apenas um aglomerado de frases. Indaga se há nele elementos de coesão e coerência e pede que o aluno justifique sua resposta.

Figura 34. Caderno do Estudante – Linguagem Verbal.



Fonte: Elaborado pela
equipe pedagógica para uso
exclusivo deste material

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, 3ª série, v. 2 (SÃO PAULO, 2022, p. 3)

- 3º bimestre – SA1 – Aula 6 – página 15: após desenvolver um texto opinativo, defendendo um ponto de vista sobre a charge apresentada nessa aula, que trata da exposição de crianças na internet, o aluno deverá trocar seu texto com um colega e cada um deverá avaliar se o outro, entre outros aspectos, utilizou palavras repetidas no texto e se a produção textual apresenta coesão e coerência.

- 3º bimestre – SA2 – Aula 1 – página 21: faz parte dos objetivos da aula reconhecer, adequadamente, elementos e recursos diversos que contribuem para a construção de sentidos em textos coerentes e coesos, como sinopses, e em textos coerentes, mas não coesos, como fichas técnicas de filme. Conforme aponta o Caderno do Professor, o estudo da ficha técnica, entre outros motivos, se dará para que o aluno compreenda que nem todo texto apresenta elementos coesivos, uma vez que existem gêneros textuais que, em sua forma composicional, não têm conectivos e, mesmo sim, pelo sentido, são coerentes.

4º bimestre – SA6 – Aula 5 – páginas 109 e 110: o exercício 4, alternativa B, apresenta a seguinte informação ao aluno: “A coesão textual permite que a relação entre as palavras e as frases fique mais coerente, pois proporciona a interligação entre as diferentes partes de um texto”. Em seguida, pede que o aluno identifique a que se refere a expressão “Nesse texto” e quais elementos coesivos identificam as profissões de mulheres citadas na carta.

3.4.2 Aprender Sempre: Referenciação

Primeira série – vol. 2 – total de ocorrências: 3

- 3º bimestre – SA2 – Aulas 3 e 4 – páginas 23 e 25: as aulas 3 e 4 dessa sequência têm como um de seus objetivos, segundo o material, “inferir efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de coesão sequencial” (SÃO PAULO, 2022, p. 23). O exercício 2 pede que o aluno releia o primeiro parágrafo de uma entrevista que abre a SA2, atente-se à oração em destaque e responda qual é a função dessa oração, ao que ela se refere, que efeito [de sentido] confere ao texto e o que ela diz a respeito da posição do enunciador frente ao enunciado. Trata-se, portanto, de uma atividade de coesão referencial e não coesão sequencial como consta no objetivo das aulas. Vejamos a Figura 35:

Figura 35. Caderno do Estudante – Oração subordinada adjetiva.**2.** Do adjetivo à oração adjetiva

- a. Leia, mais uma vez, o primeiro parágrafo do texto. Atente-se ao seguinte período:

“Para ajudá-los a ter melhores condições de trabalho e de vida, em 2007, foi criado o projeto *Pimp My Carroça*, **que já ajudou mais de 2 mil catadores**, em 50 cidades.”

Qual é a função da oração destacada em negrito? A que ela se refere? Que efeito ela confere ao texto? O que ela diz a respeito da posição do enunciador frente ao enunciado? Explique.

Fonte: São Paulo (2022, p. 25)

• 4º bimestre – SA4 – Aula 8 – página 74: na aula 7, o aluno teve como objetivo criar uma produção de conteúdo digital sobre a produção literária de diferentes épocas. Nesse contexto, o exercício 1, da aula 8 voltada para a autocorreção, traz entre outras questões na grade de avaliação: substituí palavras repetidas e eliminei as desnecessárias?

Segunda série – vol. 1 – Total de Ocorrências: 8

• 1º bimestre – SA2 – Aula 8 – página 26: o exercício 3 apresenta uma grade de correção para que o aluno revise e a partir dessa revisão possa reescrever um artigo de opinião, cuja primeira versão foi feita na aula anterior. Essa grade apresenta entre suas perguntas: há repetição de termos?

• 1º bimestre – SA3 – Aula 1 – páginas 30 e 31: o exercício 1, alternativa B, explica ao aluno que para que um texto seja articulado ele precisa contar com elementos que o façam ter sentido. Solicita que o estudante retorne para notícia lida na página anterior, transcreva os elementos que nela encontram-se em destaque (“especificamente”, “nela”, “na maioria das vezes”, “essas nuances”, “ele”, “esses”, “no entanto”, “seu corpo”, “nesses aplicativos”, “naquilo”) e preencham uma tabela, na qual, em uma coluna, colocarão os termos destacados e na outra a explicação sobre a que eles estão se referindo. Na alternativa c, o exercício pede que o aluno explique por que as palavras destacadas são importantes para o texto. Espera-se como

resposta que o aluno perceba que eles servem para dar articulação/ conexão ao texto tornando-o coerente e coeso. Nesta ocorrência, consideramos menção implícita à referenciação e à sequenciação, uma vez que dentre os elementos em destaque há elementos de sequenciação (“no entanto”, “especificamente”) e de referenciação (“nela”, “ele”...).

• 1º bimestre – SA4 – Aula 6 – páginas 50: com base em um artigo de opinião, o exercício 1, alternativa B, pede que o aluno dê exemplos de coesão referencial por sinônimos ou uso de pronomes.

• 1º bimestre – SA4 – Aula 7 – páginas 51: o exercício 1, que tem como um de seus objetivos utilizar mecanismos de coesão referencial em textos autorais, pede que o aluno monte um plano de escrita de uma notícia ou um artigo de opinião sobre o tema “Pode a sociedade fazer justiça com as próprias mãos?” em seguida produza o texto.

• 2º bimestre – SA7 – Aula 2 – páginas 87: o exercício E, alternativa B, traz uma tabela com a palavra “agora” e as expressões “o fenômeno”. “a mesma frente fria”, “no caso da tempestade de areia”, “tempestades de areia” e “não obstante” na primeira coluna e pede que o aluno preencha, na segunda coluna, dentro de um contexto de referenciação, a que elas se relacionam no texto “Tempestade de areia no interior paulista” que se encontra na página anterior. Na alternativa B, pede que o aluno comente a que conclusão é possível chegar quanto à importância das retomadas/substituições no texto. E, na alternativa C, pede que retorne ao quadro da Atividade 2 da Aula 1 e organize um parágrafo, interligando (com o acréscimo de palavras/elementos coesivos) as informações que estão em tópicos. O quadro está apresentado na Figura 36.

Figura 36. Caderno do Estudante - Quadro da Atividade 2 Aula 1.

2. Leia as informações que seguem e responda:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Marcou 1.282 gols, sendo que 1.091 foram feitos enquanto jogava pelo Santos.2) É o maior artilheiro da seleção brasileira de todos os tempos.3) É o único jogador da história a vencer três edições de Copas do Mundo.4) Foi eleito, no ano 2000, maior jogador do século 20 (1901-2000) pela Federação Internacional de Futebol (Fifa). |
|--|

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, v. 1 (SÃO PAULO, 2022, p. 86)

• 2º bimestre – SA7 – Aula 3 – página 90: o exercício 2, alternativa B, pede que o aluno retorne a um relato de entrevista lido na aula 1, circule os elementos que estabelecem a conexão e transcreva os que dizem respeito à coesão referencial. No Caderno do Professor, para esta aula, orienta que o professor, antes do exercício projete para a sala exemplos de “algumas conjunções, preposições, advérbios, pronomes e locuções, perguntando aos estudantes em que situações textuais, tais palavras, pertencentes a estas classes gramaticais, tendem a aparecer e que efeitos de sentidos elas produzem” (SÃO PAULO, 2022, v.1, p. 228).

• 2º bimestre – SA8 – Aula 1 – páginas 97 e 98: o exercício 2, alternativa A, com base na leitura do texto proposto no exercício 1, Figura 37, pede que o aluno responda a que se referem os destaques em amarelo e espera como resposta, conforme o Caderno do Professor, que o aluno responda que se referem à coesão referencial e coesão lexical.

Figura 37. Caderno do Estudante – SA8 – Aula 1.

1. Leia o texto que segue e ative seus conhecimentos prévios para responder à sequência de questões:

Vídeos sobre cursos da USP ajudam na escolha da carreira e a fazer opção no vestibular

Traçar um projeto de vida com a escolha de uma profissão, unindo gosto pessoal e mercado de trabalho, não é tarefa fácil, principalmente quando se tem tantas opções e faltam ferramentas para ajudar nessa tarefa. Para facilitar que estudantes do ensino médio planejem seu futuro, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da USP divulgou a série [Seu Curso USP](#) com vídeos explicativos sobre os 184 cursos de graduação da Universidade.

Os vídeos fazem parte do [Vem Pra USP!](#), iniciativa que inclui várias ações gratuitas para tornar a USP mais próxima dos estudantes da rede pública. Entre essas ações, está a [Competição USP de Conhecimentos \(CUCo\)](#) que é uma prova onde os estudantes participam de um processo que simula o que ocorre com o vestibular e com as escolhas que deverão fazer para o ingresso no ensino superior. No caso do Seu Curso USP, o objetivo é ser um guia on-line para auxiliar os alunos na escolha de um curso universitário.

“A ideia foi realizar vídeos de curta duração, mostrando como é cada curso, as suas características, perfil do aluno que se forma, incluindo imagens ilustrativas sobre a carreira e a unidade onde são realizadas as aulas, além de apresentar aspectos práticos da profissão”, explica o pró-reitor de Graduação da USP, professor Edmund Baracat. “Nosso objetivo é apresentar todos os cursos de forma atualizada e divulgá-los para todos os estudantes do ensino médio, principalmente os de escola pública, para que eles conheçam o que a USP oferece de possibilidades como universidade pública e gratuita”, completa.

Para colocar em vídeo os 184 cursos de graduação da USP foi necessário trabalhar ativamente com as diversas unidades, tarefa que teve início em 2018. “Todo o planejamento foi realizado em conjunto com as unidades e Comissões de Graduação, que ofereceram as informações, a documentação e todos os dados atualizados referentes aos cursos”, destaca o pró-reitor. Depois, toda a produção e edição dos vídeos foram realizados pela equipe do Núcleo de Mídias Digitais da PRG.

Os vídeos estão disponíveis na [página da Pró-Reitoria](#), na aba Seu Curso USP, com acesso por área do conhecimento (Biológicas, Exatas e Humanas) e por campus. O material também está sendo divulgado nas redes sociais da PRG, no [Facebook](#) e [Instagram](#), e nas páginas das unidades.

Fonte: **Vídeos sobre cursos da USP ajudam na escolha da carreira e a fazer opção no vestibular.** Jornal da USP, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/videos-sobre-cursos-da-usp-ajudam-na-escolha-da-carreira-e-a-fazer-opcao-no-vestibular%e2%80%8b/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, v. 1 (SÃO PAULO, 2022, p. 97)

Segunda série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 3

- 3º bimestre – SA1 – Aula 4 – página 16: com base no artigo “Como promover a autoestima das Crianças?”, localizado na página 13, com várias palavras e expressões em destaque, o exercício pede ao aluno que, baseado nas discussões feitas em aulas anteriores, explique a funcionalidade dos elementos destacados no texto. Os elementos destacados dizem respeito à referência e à sequenciação textual sem explicitar esses termos ao professor e ao aluno.

- 3º bimestre – SA1 – Aula 8 – página 20: um dos objetivos dessa aula consiste em “Relembrar os elementos de articulação linguística/textual e utilizá-los adequadamente”. Para isso, o exercício 1 propõe um bingo de palavras. Por sua vez, conforme sugere o Caderno do Professor, o docente, antecipadamente, poderá selecionar um dos artigos produzidos pelos alunos, de preferência um em que sejam visíveis os elementos de articulação textual, opinião clara e fundamentada com o uso de exemplos, citações, dados, referências entre outros aspectos. A partir disso, com a autorização do aluno e o combinado de não o identificar, deverá digitar o texto, suprimindo algumas palavras e expressões. No início da aula, após informar os alunos sobre a atividade, deverá projetar os termos e expressões suprimidos e pedir que a turma anote, no quadro disponibilizado na página 20, seis palavras. As opções projetadas deverão ser em número maior que seis, para que os alunos tenham diferentes opções de escolha. Na sequência, após conferir se todos realmente preencheram o quadro, deverá projetar o texto com as lacunas, cujas expressões foram suprimidas, ler até que chegue a primeira lacuna e perguntar aos alunos quais palavras ou expressões preenchem esse espaço. Após, deverá aguardar um tempo e revelar a palavra correta. Os elementos dizem respeito à referência e à sequenciação

Terceira série – vol. 1 – Total de Ocorrências: 2

- 1º bimestre – SA4 – Aula 1 – página 45: o exercício 2 aponta que no excerto do texto 1, da obra Sagarana, de João Guimarães Rosa, o narrador apresenta uma caracterização da personagem do conto. Em seguida, indaga: quem é essa personagem e quais expressões no texto fazem referência a ela. Ocorrência implícita à referência.

- 1º bimestre – SA4 – Aula 8 – página 56: após ter produzido um artigo de opinião sobre o preconceito linguístico, o aluno deverá fazer a autocorreção verificando, entre outros aspectos, se usou articuladores textuais e se substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias. Ocorrência implícita à referenciação e à sequenciação.

Terceira série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 1

- 3º bimestre – SA1 – Aulas 4 e 5 – página 13: retomando a leitura do texto “Mídias sociais potencializam comunicação para o desenvolvimento, afirma estudo”, o exercício 4 pede que o aluno identifique quatro termos que se referem a jovens do sexo feminino, dois que se referem a jovens do sexo masculino e três que substituem a expressão “segundo a jornalista Clara Pugnali”. Ocorrência implícita à referenciação.

3.4.3 Aprender Sempre: Sequenciação textual

Primeira série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 9

- 3º bimestre – SA1 – Aulas 4 e 5 – página 10: o exercício 1, alternativa A, traz as palavras “proteção” e “contaminação” destacadas e pede que o aluno releia o texto que abre a SA1 e responda, assinalando o parêntese que completa coerentemente o período em que elas estão inseridas mostrando o tipo de relação que estabelecem entre si, conforme mostra a Figura 38.

Figura 38. Caderno do Estudante – Contraposição de palavras.

AULAS 4 E 5 – CONTRAPOSIÇÃO DE PALAVRAS E CONJUNÇÕES

Objetivos das aulas:

- Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela contraposição de palavras no gênero textual reportagem;
- Analisar efeitos produzidos pelo uso de recursos de coesão no gênero textual reportagem.

1. Contraposição de palavras

Releia o primeiro parágrafo do texto “Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos”, atentando-se às palavras destacadas. Em seguida, assinale a alternativa que completa corretamente os períodos abaixo:

- a. As palavras “proteção” e “contaminações” estabelecem entre si uma relação de:
- () Complementaridade, uma vez que “contaminação” é uma consequência lógica de “proteção”.
 - () Condição, pois só pode haver “contaminação” se houver “proteção”.
 - () Contraposição ou oposição, já que, logicamente, “proteção” e “contaminação” são ideias opostas. A proteção tem a intenção de evitar a contaminação.

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, 1ª série, v. 2 (SÃO PAULO, 2022, p. 10)

• 3º bimestre – SA1 – Aulas 4 e 5 – páginas 12 e 13: o exercício 2 (Figura 39) traz uma breve explicação sobre palavras ou expressões que ligam as partes de um texto, de acordo com os objetivos do redator. Explica que as conjunções são algumas delas. Em seguida, apresenta, nas alternativas A, B e C, excertos da matéria jornalística estudada no início da SA1, com as conjunções em destaque para que o aluno assinale o parêntese que indique o sentido da conjunção naquele contexto, conforme a Figura 38. Na alternativa D, o exercício traz um excerto em que aparece a expressão “além de” e a destaca, explicando que se trata de uma conjunção aditiva. Em seguida, pede que o aluno a substitua por outra que também expresse a ideia de adição, fazendo as alterações necessárias.

Figura 39. Caderno do Estudante – Conjunções.

12 | LÍNGUA PORTUGUESA

2. As conjunções na construção de coerência e coesão

Para que os textos tenham coesão e coerência, ou seja, uma organização lógica e clara de ideias, utilizamos palavras e expressões para ligar as diferentes partes do texto de acordo com os nossos objetivos. As **conjunções** são algumas dessas palavras. A seguir, assinale as alternativas corretas a respeito de algumas conjunções presentes na matéria do Jornal da USP.

a. Em “A utilização de máscaras e luvas tem sido um dos principais meios de proteção contra o novo coronavírus, mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição”, a conjunção “mas” expressa a ideia de...

() Contraste, ou seja, de algo que vai no sentido oposto do que foi apresentado antes. É chamada de conjunção adversativa. Outras conjunções adversativas são “porém”, “contudo”, “todavia” etc.

() Adição, ou seja, de algo a ser acrescentado ao que foi apresentado anteriormente. Outras conjunções que expressam a mesma ideia são “e”, “nem”, “não só...como também”, “bem como” etc.

() Alternância ou escolha. Outras conjunções que expressam a mesma ideia são “ou”, “ora...ora”, “seja...seja” etc.

b. Em “Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19”, a conjunção “segundo” expressa a ideia de...

() Condição, ou seja, quando algo só ocorre se outro fato também ocorrer. Outras conjunções condicionais são “se”, “caso”, “a não ser que”, “desde que” etc.

() Causa, ou seja, de que a fala do especialista causou o descarte incorreto das máscaras. Outras conjunções que expressam a mesma ideia são “porque”, “uma vez que”, “já que” etc.

() Conformidade, ou seja, que algum fato ocorre “conforme” havia sido previsto ou dito, ou “de acordo” com determinada ordem, ou ainda “como” já era de se esperar.

c. Em “O professor Alexander Turra (...) alerta que há graves riscos quanto ao impacto do descarte incorreto dos EPIs nos oceanos, uma vez que os organismos marinhos têm o potencial de ingerir esses materiais”, a conjunção “uma vez que” expressa a ideia de...

() Adição, ou seja, de algo a ser acrescentado ao que foi apresentado anteriormente. Outras conjunções que expressam a mesma ideia são “e”, “nem”, “como também”, “não só...como também”, “bem como” etc.

() Explicação, já que a segunda oração explica o que é afirmado na primeira. Outras conjunções explicativas são “pois”, “porque”, “já que” etc.

() Contraste, ou seja, de algo que vai no sentido oposto do que foi apresentado antes. É chamada de conjunção adversativa. Outras conjunções adversativas são “porém”, “contudo”, “todavia” etc.

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, 1ª série, v. 2 (SÃO PAULO, 2022, p. 12)

• 3º bimestre – SA1 – Aula 8 – página 18: após a produção de um abaixo-assinado o aluno deverá checar o texto com base em uma grade de correção por meio da qual responderá se utilizou em seu texto as conjunções adequadamente e de forma

intencional, se contrapôs palavras ou expressões, conforme objetivos que pretendia alcançar.

- 3º bimestre – SA2 – Aulas 7 e 8 – páginas 31 e 32: o exercício 1, alternativa B, explica que algumas palavras ou expressões podem ser usadas pelo enunciador para enfatizar ou minimizar o conteúdo do enunciado, como ocorre com a palavra “também”, usada repetidas vezes em um excerto de texto exposto na alternativa A. Depois dessa explicação, indaga o aluno sobre qual efeito ele acredita que a repetição gera no texto, se enfatiza ou minimiza o projeto “Pimp My Carroça”, tratado no excerto, e por que o aluno acha que este efeito é gerado. Na alternativa B, explica que a palavra “também” pode funcionar como advérbio ou conjunção coordenativa e que é comum que seja usada para acrescentar informações ao que foi dito anteriormente. Em seguida, pede que o aluno escreva outras palavras que tenham essa mesma funcionalidade e reescrevam o excerto, criando uma nova versão, em que a palavra “também” seja substituída por outras com o mesmo sentido, isto é, o de adição.

- 3º bimestre – SA2 – Aulas 7 e 8 – página 33: a SA2 termina com uma produção de texto coletiva, na qual os alunos deverão escrever um “textão” em resposta à situação fictícia de que, em um grupo de aplicativos de mensagens que os alunos têm com seus amigos e familiares, um dos membros do grupo, orgulhoso de sua atitude, postou um vídeo em que humilha, ameaça e escorraça um catador de resíduos que, na opinião dele, estava atrapalhando o trânsito. A função dos estudantes é, em grupo, elaborar uma mensagem em defesa do catador, dissertando sobre respeito às pessoas, a importância do serviço feito por esses trabalhadores e outros aspectos que o grupo achar interessante. É importante que usem os recursos linguísticos estudados nas aulas anteriores, entre eles as conjunções e orações adjetivas. Essa atividade abarca ocorrências de referenciação e sequenciação.

- 4º bimestre – SA5 – Aulas 1 e 2 – página 77: com o objetivo de elaborar estratégias de leitura, o exercício 3 (Parte 2) apresenta uma tabela com proposições para que o aluno marque com um x quais dizem respeito ao gênero notícia e quais dizem respeito ao gênero reportagem. Entre essas proposições aparece “Há seleção das palavras. Os operadores de coesão e de coerência são reduzidos para dar agilidade à leitura e facilitar a compreensão.”, que se referem ao gênero notícia.

- 4º bimestre – SA5 – Aula 5 – página 87: após escrever, em duplas ou trios, a primeira versão de uma carta de reclamação, o exercício 3 pede que os alunos

analisem entre outros aspectos linguísticos se não se esqueceram de utilizar conectivos de oposição como: “no entanto”, “mas”, “porém” etc.; de acréscimo tais como: “além disso”, “além do mais”, “e”, “nem (e não)”, “também”, “inclusive”; e as locuções, como: “mas também”, “senão também”, “bem como”, entre outras.

- 4º bimestre – SA5 – Aulas 6 e 7 – páginas 89 e 90: o exercício 2 traz um quadro orientativo para que os alunos revisem suas cartas de reclamação. Entre as grades do quadro está: “Em relação aos aspectos linguísticos e gramaticais, há a presença de conectores que articulam as ideias de maneira formal, coerente e concisa? Existem repetições desnecessárias? Usa gírias?”

- 4º bimestre – SA6 – Aula 4 – página 102: o exercício 1 propõe a produção da primeira versão de um resumo de verbete de enciclopédia. Para tanto, oferece um roteiro orientações e entre elas o item seis aponta que “na organização das ideias do resumo, deve haver elementos conectivos que interligam as orações: Nesse sentido..., A princípio..., por um lado... por outro..., Portanto... dentre outros.”

Segunda série – vol. 1 – Total de Ocorrências: 7

- 1º bimestre – SA3 – Aula 2 – páginas 31 e 32: o exercício 1 pede que os alunos se organizem em grupos e preencham as lacunas de um artigo de opinião que lhes será distribuído pelo professor com palavras ou expressões que foram previamente suprimidas por ele. Mas, antes de resolverem essa questão, precisarão resolver as atividades propostas nas alternativas A, B, C e D. A alternativa A pede que os alunos, por meio de uma pesquisa em material impresso ou online, encontrem a definição dos recursos linguísticos denominados como: articuladores, elementos de coesão, elementos enfáticos e retóricos. A alternativa B solicita que os alunos exemplifiquem esses recursos a partir do texto lido na aula 1 extraíndo dele ao menos três exemplos. A C questiona-os sobre o que é possível inferir a partir do uso dos articuladores “portanto” e “assim”. E a D indaga-os: que outras articulações seriam possíveis para os parágrafos do texto e pede que façam sugestões (por escrito)?

- 1º bimestre – SA3 – Aula 4 – páginas 33 e 34: o exercício 1, alternativa C, questiona qual é o papel do conectivo “porém” no excerto “O preconceito é algo muito ruim, porém acabou se espalhando entre as pessoas”, presente em um quadrinho elaborado para essa atividade, conforme a Figura 40.

Figura 40. Caderno do Estudante – Quadrinho.

1. Observe a situação das personagens no quadrinho que segue e responda às questões na sequência:



Fonte: elaborado para fins didáticos.

Fonte: Aprender Sempre, Caderno do Estudante, 2ª série, v. 1 (SÃO PAULO, 2022, p. 33)

- 1º bimestre – SA3 – Aula 8 – páginas 39 e 40: o exercício 1, alternativa D, pede que o aluno, após leitura coletiva do texto projetado em tela pelo professor, retire do texto elementos de coesão textual (sequencial/referencial) e/ou articuladores e explique seus efeitos de sentido.

- 2º bimestre – SA5 – Aulas 2 e 3 – página 60: o exercício 1, alternativa B, após a leitura de um trecho de Madame Bovary, pede que o aluno substitua o conectivo “como” em um excerto do trecho lido sem que haja alteração de sentido.

- 2º bimestre – SA8 – Aula 1 – páginas 97 e 98: o exercício 2, alternativa C, com base na leitura do texto proposto no exercício 1, pede que o aluno responda o que o destaque na cor verde no texto, ou seja, a expressão “além de”, mostra e que sentido ela passa. Espera como resposta, conforme o Caderno do Professor, que o aluno responda que o termo é um elemento de transição e que passa a ideia de continuidade. Esta é mais uma ocorrência implícita.

Segunda série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 7

- 3º bimestre – SA1 – Aula 2 – página 6: o exercício 1 apresenta o primeiro parágrafo do artigo de opinião estudado na aula 1 e solicita que o aluno identifique nele os elementos articuladores e explique os seus efeitos de sentido.

- 3º bimestre – SA1 – Aula 2 – página 7: o exercício 2 apresenta, nas alternativas A e B, o segundo e o terceiro parágrafo, com as expressões “no entanto” e “nesse sentido” destacadas em cada um desses parágrafos e pede que o aluno explique o tipo de relação que esses termos estabelecem e quais efeitos de sentido geram. Ocorrências implícitas de referência e de sequenciação.

- 3º bimestre – SA1 – Aula 2 – página 7: o exercício 3 apresenta mais um parágrafo do texto, desta vez com as expressões “a fim de” e “além disso” destacadas e pede que o aluno indique qual foi a intencionalidade do autor do texto ao empregar esses termos.

- 3º bimestre – SA1 – Aula 2 – página 8: o exercício 4 traz o último parágrafo do texto com a expressão “por fim” destacada e solicita, na alternativa A, que o aluno explique os efeitos de sentido produzidos por ela, e, na alternativa B, que insira articuladores relacionando os três períodos sintáticos que compõem o parágrafo, mantendo o sentido que o autor pretendeu dar ao trecho.

- 3º bimestre – SA1 – Aula 3 – página 9: a partir da leitura de uma reportagem jornalística, o exercício dois apresenta um quadro com três colunas com os seguintes tópicos: articuladores encontrados, efeitos de sentido produzidos no texto, parte do texto em que está o articulador; e pede que o aluno o preencha.

Terceira série – vol. 1 – Total de Ocorrências: 6

- 1º bimestre – SA2 – Aula 4 – páginas 20 e 21: após a leitura do excerto de um artigo, o exercício 1, alternativa A, pede que o aluno encontre exemplos de recursos linguísticos utilizados para conectar ideias, frases e parágrafos e aponte os efeitos de sentido produzidos no texto. Na alternativa C, pede que selecione, no texto, quatro conectivos e identifique os efeitos de sentido, considerando os contextos de uso. Nesse exercício, os conectivos são todos de sequenciação.

- 1º bimestre – SA2 – Aula 5 – páginas 22 e 23: o exercício 2, partindo do texto lido no exercício 1, que traz fragmentos de duas notícias com algumas conjunções coordenativas e subordinativas destacadas, pede que o aluno complete uma tabela em que informe quais são as duas informações conectadas pelas conjunções e expliquem em uma das colunas a ideia expressa por esses conectivos. Nesse exercício, os conectivos são todos de sequenciação.

- 1º bimestre – SA2 – Aula 5 – página 23: o exercício 3 pede que o aluno explique a diferença de sentido ocasionada pela mudança de conectivos nas duas frases a seguir: “O plano é fazer mais dinheiro circular na Alemanha **para que** as empresas se recuperem da crise gerada pela pandemia.” / “O plano é fazer mais dinheiro circular na Alemanha **ainda que** as empresas não se recuperem da crise gerada pela pandemia”.

- 1º bimestre – SA4 – Aula 7 – página 55: no exercício 1 Hora da produção, o aluno é convidado a produzir um artigo sobre o preconceito linguístico. Como sugestões para elaboração do artigo, dentre outras sugestões, estão: Utilize os elementos articuladores para estabelecer conexões entre as partes do texto; Atente para o uso dos modalizadores discursivos

- 1º bimestre – SA4 – Aula 8 – página 56: após ter produzido um artigo de opinião sobre o preconceito linguístico, o aluno deverá fazer a autocorreção verificando, entre outros aspectos, se utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois” e “porque”; expressões para anunciar a conclusão, como “então”, “assim” e “portanto”. Trata-se de uma ocorrência implícita.

Terceira série – vol. 2 – Total de Ocorrências: 2

- 3º bimestre – SA1 – Aulas 2 e 3 – página 10: o exercício 4, alternativa E, apresenta um excerto de texto em que a conjunção “porém” aparece destacada e pergunta: se a palavra “porém” for substituída por “porque”, a troca de elemento coesivo daria coerência ao parágrafo? Explique.

- 3º bimestre – SA2 – Aulas 2 e 3 – página 25: nos objetivos da aula apontados no início da SA2 consta estabelecer relações lógico-discursivas, analisando o valor argumentativo dos conectivos. No entanto, nada sobre conectivos é abordado pelos exercícios das duas aulas. Essa atividade abarca ocorrências explícitas e implícitas de sequenciação textual.

3.5 Discussão dos resultados

Finalizada a descrição e análise das ocorrências encontradas nos Cadernos Currículo em Ação e Aprender Sempre, constata-se que as duas coleções, no período de um ano, na primeira série do EM, registraram 03 (três) ocorrências relativas à

coesão textual e 04 (quatro) ocorrências relativas à referenciação textual, sendo estas quatro de caráter implícito. Dessas ocorrências, uma se configura como um exercício de substituição de palavras, outra analisa efeitos de sentido provocados por recursos de coesão e as demais são perguntas propostas para a revisão de textos e autocorreção a partir das quais o aluno, após ter desenvolvido uma proposta de produção textual, deverá verificar se utilizou corretamente recursos de coesão e se evitou repetição. Pode-se constatar que há menção explícita à coesão textual, mas não em relação ao processo de referenciação.

As coleções não trazem sistematização teórica sobre tais recursos, nem exemplos práticos que demonstrem sua aplicação e exponham os conceitos de forma clara aos alunos. Os exercícios e propostas de revisão são apresentados como se os recursos de coesão fossem conteúdos de total domínio dos alunos, isto é, pressupõem que os alunos conhecem tal conteúdo e sabem desenvolvê-los. No entanto, nossa experiência em sala de aula indica que não conhecem.

Para a segunda série, a coesão e a referenciação textual foram mais exploradas na coleção Aprender Sempre, com um total de 11 ocorrências em um ano, tanto para menções à coesão quanto para menções à referenciação. As ocorrências iniciam-se logo no primeiro bimestre com um exercício que ajuda o aluno a construir o conceito (1º bimestre – SA3 – Aula 1 – páginas 30 e 31: o exercício 1), pois traz em destaque termos que fazem referência a outros, pede que os alunos encontrem as palavras ou expressões referenciadas e expliquem por que os termos que fazem referência a outros são importantes em um texto. Entretanto, a construção do conceito de coesão e o de referenciação não é explicitamente abordado. O aluno só saberá, de forma consciente e objetiva, que esta é uma estratégia amplamente explorada para estabelecer a coesão em um texto se tiver um professor que tenha domínio sobre esse conteúdo para fazer a mediação, pois nem mesmo o Caderno do Professor trata o assunto de forma sistematizada. Caso contrário terá de inferir pela realização de exercícios e sem a ajuda do material didático, que não traz explicações teóricas sobre o processo de referenciação.

Ainda no primeiro bimestre, mais dois exercícios são direcionados para que os alunos encontrem exemplos de elementos coesivos referenciais nos textos e duas atividades envolvem a produção e reformulação textuais, com atenção voltada para o processo de referenciação, mas também sem menção explícita.

No segundo bimestre, mais dois exercícios, um nos mesmos moldes que o primeiro, do primeiro bimestre, ajudam na construção do conceito de coesão, mas de forma indireta. Um solicita que os alunos encontrem elementos coesivos em um texto e quatro abrangem a produção e reformulação de textos dos gêneros artigo de opinião e seminário, sendo o tema de um dos seminários o próprio processo de coesão.

No terceiro bimestre, mais dois exercícios nos moldes dos trazidos no primeiro e segundo bimestres são apresentados, ou seja, textos com expressões destacadas para que o aluno indique a que se referem essas expressões e, dessa vez, explique suas funcionalidades e as substitua por outras com o mesmo sentido. Um bingo linguístico também é proposto, além de um exercício em que o aluno deve encontrar elementos coesivos e duas atividades que abrangem produção e revisão textual.

Para a terceira série, a coleção Currículo em Ação apresentou uma ocorrência relacionada ao estudo de processos de referenciação textual no segundo bimestre. A coleção Aprender Sempre apresentou 07 (sete) relacionadas à coesão e 03 (três) à referenciação. A única ocorrência no Caderno Currículo em Ação configura-se em um exercício que solicita ao aluno que indique ao que se refere o pronome “isso”, destacado em um excerto de texto. A atividade ocorre sem nenhuma abordagem teórica para o aluno sobre o conceito de referenciação no próprio material.

O Caderno Aprender Sempre, para a terceira série, traz, no primeiro e segundo bimestres, exercícios para que os alunos identifiquem os termos referenciados, revisem e autocorrijam suas produções textuais. Com exceção de um exercício de autocorreção que pede que o aluno considere se houve repetições de palavras em seu texto, todos os demais não explicitam a abordagem de processos de referenciação, nem de acordo com os critérios de seleção lexical desta pesquisa, nem de forma contextualizada para o aluno, mas, pelo desenvolvimento das SA, as ocorrências implícitas vão se desvelando.

Levando em consideração a quantidade de aulas destinadas ao trabalho com o processo de referenciação, de acordo com as proposições do Caderno Aprender Sempre, 38 aulas foram propostas para abordar, entre outros conteúdos, os processos de referenciação no EM, sendo cinco aulas na primeira série, 20 na segunda e 13 na terceira. O total de aulas de Língua Portuguesa na primeira série é de 200, na segunda, de 120, e na terceira série, de 80, representando, portanto, 2,5% do total de aulas da primeira série, 16,7% do total das aulas da segunda série e 16,3% da totalidade de aulas da terceira série. Porém, os resultados demonstram ínfima

frequência de abordagem na primeira série, período em que seria de grande valia que os processos de referência e sequenciação fossem apresentados, sistematizados e explorados. Destarte, os alunos seguiriam para as séries subsequentes familiarizados com mecanismos linguísticos remissivos e responsáveis pela progressão, coesão e coerência textuais, quiçá escrevendo com mais competência e habilidade.

No que diz respeito ao processo de sequenciação textual, as coleções Currículo em Ação e Aprender Sempre apresentam para as três séries do EM 08 e 31 ocorrências, respectivamente. Das 08 ocorrências encontradas na coleção Currículo em Ação, 05 aparecem no segundo semestre da primeira série, 02 no primeiro semestre da segunda série e 01 no segundo. Todas configuram-se como exercícios.

Para o primeiro ano do EM, o primeiro exercício traz articulações repetidas para que os alunos as destaquem e as substituam por outras que garantam o sentido do fragmento de texto que deve ser ajustado. Na sequência, o segundo exercício orienta os alunos a fazerem uma pesquisa na internet sobre conectivos intra e interparágrafos. O material não menciona explicitamente o processo de sequenciação, não apresenta sistematização teórica impressa do conteúdo apresentado. Dessa forma, a ampliação de conhecimento do aluno fica totalmente a cargo de consultas online.

A sequenciação textual volta a ser tratada no quarto bimestre por meio de um exercício que comenta a importância de marcadores discursivos e disponibiliza um *link* no *box* Saiba Mais, no qual o aluno terá acesso a uma lista desses marcadores, classificados de acordo com sua função. Não há exemplificação de uso prático nesse endereço eletrônico. Depois disso, um exercício com questões acerca de efeitos de sentido e relação entre parágrafos é proposto. Não há menção explícita a processos de sequenciação.

Mais três exercícios são propostos no quarto bimestre e, em nenhum deles, o processo de sequenciação é explicitado. As atividades versam sobre releitura de parágrafos com o intuito de identificar marcadores, explicar suas funções e substituí-los sem alterar o sentido dos trechos.

Para a segunda série, no segundo bimestre, há uma breve nota explicativa sobre conjunções, seguida de um *link* do *site* Brasil Escola para que o aluno possa encontrar mais explicações e, na sequência, um exercício propõe oito excertos de textos com conectivos destacados para que os alunos analisem quais relações esses

conectores estabelecem entre as orações. Um exercício nesse bimestre diz visar à análise e reflexão sobre o uso de conectivos, no entanto, essa atividade acaba abordando aspectos gramaticais morfológicos e sintáticos.

No terceiro bimestre, após a disponibilização de mais *links* para pesquisa, que remetem à conceituação teórica e sistematizada sobre conjunções e a uma videoaula, dois exercícios trazem conectivos em destaque em fragmentos de textos e pedem que os alunos os classifiquem quanto ao tipo de conjunção e funções que desempenham.

Quanto às 31 ocorrências encontradas no Caderno Aprender Sempre sobre o processo de sequenciação, 09 aparecem no segundo semestre para a primeira série, 07 no primeiro e 07 no segundo semestre para a segunda série, e 06 e 02 no primeiro e segundo semestre, respectivamente, para a terceira série.

Na primeira série, o primeiro exercício sobre essa temática explora a contraposição de palavras, o segundo apresenta conjunções destacadas em trechos de um texto jornalístico e pede que o aluno indique o sentido de cada uma naquele contexto, substituindo uma delas por outra que expresse a mesma ideia. O terceiro exercício é uma proposta de revisão de texto (abaixo-assinado), na qual o aluno deverá atentar se utilizou conjunções e contrapôs ideias. O quarto exercício explora a intencionalidade do autor ao repetir determinadas palavras, nesse caso, a palavra “também”. Explica que “também” pode funcionar como advérbio ou conjunção coordenativa e solicita que os alunos a substituam por outras como o sentido de adição. O quinto e sexto exercícios desse bimestre abarcam revisões de produção textual em que o aluno deve estar atento ao uso de conjunções e de repetições abusivas de palavras. No quarto bimestre, um exercício aborda estratégias de leitura, e cinco dizem respeito à revisão de produção textual (carta de reclamação, conteúdo digital e verbete de enciclopédia), com atenção para o uso de conectivos que interligam orações.

Para a segunda série, um exercício traz articuladores em destaque e indaga qual é sua contribuição para o estabelecimento da coesão; um explora a revisão evitando repetição de palavras; um questiona a função do conectivo “porém”; um propõe uma pesquisa sobre o que são articuladores e elementos de coesão enfáticos e retóricos, e pede que os alunos encontrem exemplos desse recursos em um texto lido numa aula anterior, além do preenchimento de lacunas com palavras que foram suprimidas de um texto apresentado pelo professor e de fazer perguntas sobre inferências que podem ser feitas a partir de elementos articuladores; um pede que os

alunos localizem, a partir de texto projetado pelo professor, elementos de coesão; e um solicita que os alunos rearticulem um texto propositalmente desarticulado pelo professor por meio de recorte e separação de parágrafos. No segundo bimestre, um exercício propõe a substituição de conectivo, um questiona o sentido do elemento articulador destacado e um orienta revisão.

No terceiro bimestre, as ocorrências de sequenciação textual se configuram nos seguintes exercícios: 1) identificar elementos articuladores e analisar seus efeitos de sentido; 2) explicar efeitos de sentido e tipo de relações que estabelecem as expressões destacadas; 3) explicar a intencionalidade do autor a partir de expressões destacadas; 4) explicar efeitos de sentido de conectores destacados e inserir articuladores dentro de um período; 5) localizar conectores e preencher um quadro explicando efeitos de sentido; 6) indicar a funcionalidade de conectivos destacados; 7) revisar a primeira versão de um artigo de opinião; 8) participar de um bingo de articuladores textuais. No quarto bimestre, as ocorrências se manifestam em três exercícios: 1) registrar considerações sobre palavras ou termos usados, ordenação de fatos e elementos que ligam ideias; 2) encontrar elementos coesivos e substituí-los por outros reescrevendo o parágrafo; 3) revisar e reescrever de textos.

Para a terceira série, as seis ocorrências encontradas no primeiro bimestre, se manifestam em dois exercícios de autocorreção e revisão de produções próprias; um de localização de conectivos e explicação de seus efeitos de sentido; um de preenchimento de tabela, com indicação de informações ligadas por conjunções e explicação das ideias expressadas por elas; um de explicação de mudança de sentido ocasionado pela troca de elementos coesivos; e um de autoavaliação e verificação do emprego de mecanismos de coesão. No segundo bimestre, um exercício orienta a autocorreção e revisão, outros exercícios finalizam as ocorrências de sequenciação, um analisa a necessidade ou não de elementos coesivos e solicita justificativa da resposta, um analisa efeitos de sentido a partir da troca de conectivos e um propõe revisão de texto de opinião. Uma única ocorrência não se deu por exercício. Manifestou-se nos objetivos da aula e, implicitamente, no preenchimento de uma ficha técnica de filme, uma vez que a intenção da aula era mostrar que nem todo texto precisa de elementos de coesão.

Os resultados apresentados para as duas coleções revelam em termos quantitativos que a maior quantidade de aparições da categoria sequenciação textual encontra-se na segunda série com 17 ocorrências, seguidas de 14 ocorrências para

a primeira série e 08 para a terceira. Devido à importância da temática, como já foi comentado, uma abordagem mais consistente na primeira série poderia fazer bastante diferença.

A falta de teorização e sistematização dos conceitos de coesão, de referenciação e de sequenciação, ou mesmo o de coesão referencial e coesão sequencial, terminologia que remonta à década de 70, 80 e 90, também se caracteriza como um problema. O uso de uma terminologia nas atividades do material didático sem sua definição indica que o aluno, público-alvo do material, para executar as atividades, precisa dominar tal conteúdo. De outra forma, muito se ganharia se os alunos tivessem acesso, por meio do material didático oficial, a esses conceitos. Dessa forma, teriam um recurso a mais em mãos, não precisariam construir o conhecimento apenas baseados em inferências e consultas online.

De um modo geral, o que podemos destacar nessas coleções é o predomínio de uma terminologia gramatical nas atividades e exercícios. A terminologia utilizada não é a fundamentada nas correntes mais recentes dos estudos da LT, como a selecionada no Quadro 24, o que não desmerece o valor dos exercícios. Porém, o uso de uma terminologia gramatical e a solicitação para que o aluno classifique gramaticalmente as palavras, indicando suas funções gramaticais, ou seja, uma atividade ligada à linguística estrutural, podem indicar que a abordagem da coesão textual nesse material não se coloca em uma perspectiva sociocognitiva discursiva, e podem deixar dúvidas quanto à sua contribuição para que o aluno possa estabelecer relações entre as partes do texto e mostrar que compreende o uso e a função dos conectivos. Pode-se dizer que há uma pressuposição de que o aluno já conhece e está familiarizado com essa terminologia.

No que diz respeito a consultas online, a coleção Currículo em Ação configura-se como um material didático, cuja parte teórica sistematizada encontra-se fundamentalmente baseada em hipertextos e hiperlinks, aos quais o aluno é remetido. Esse fato pode criar um verdadeiro desafio para os professores, uma vez que nem todos, professores e alunos, possuem aparelhos eletrônicos e acesso à internet, considerando, ainda, que o acesso à banda larga nas escolas costuma ser bastante debilitado. Ademais, um fato que era corriqueiro, como tirar o celular das mãos de um aluno, atualmente, tem se mostrado uma tarefa bastante complicada, uma vez que o próprio material estimula o seu uso. Portanto, trabalhar com um material didático que remete o aluno à rede mundial de computadores a todo momento para consultar uma

teoria ou um conteúdo sistematizado, apesar de pressupor que o aluno já domina tal conteúdo, pode dificultar ainda mais o ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais.

3.6 As prescrições da BNCC sobre coesão textual

A partir da análise das Coleções Aprender Sempre e Currículo em Ação, constata-se que, em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, a coesão textual, se levadas em conta apenas as três habilidades em que os mecanismos de coesão foram explicitamente apresentados na BNCC, conforme o Quadro 22, intitulado “Habilidades – coesão textual explícita no EM” (p. 81-82, capítulo 2), é possível afirmar que, de certa forma, as coleções analisadas atendem às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, como o documento também preconiza a consolidação e o aprofundamento das habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, essa afirmação já começa a ficar comprometida, haja vista que as evidências encontradas na análise mostram, por exemplo, que em nenhum momento as coleções didáticas analisadas se dedicam, de forma explícita, ao estudo da referenciação e da sequenciação. Embora as coleções tratem de mecanismos de referenciação, mesmo sem denominá-los por essa nomenclatura/terminologia, em nenhum momento sistematizam, de forma clara e objetiva ao aluno, o que seria um movimento anafórico. Como exemplo, pode-se citar o caso das anáforas, conceito que também não é definido no material, o qual já aparece como objeto de conhecimento no primeiro ano do ensino fundamental e que, ainda assim, não é de domínio dos alunos do EM. Quanto às catáforas, foram totalmente esquecidas pelas coleções, pois em nenhuma delas há uma única menção a esse termo. Convém repetir e destacar que em várias partes dos materiais, o aluno é tratado como se dominasse tal conteúdo.

Além disso, outros temas prescritos pela BNCC também não foram abordados nas coleções do EM, como a progressão temática e a organização tópica. Ambas estão previstas na habilidade que visa ao reconhecimento e utilização dos critérios de organização tópica, partindo do aspecto geral para o específico ou do específico para o geral, a observação das marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática. A organização tópica, nem mesmo no seu sentido mais

elementar, ou seja, a organização de parágrafos, é abordada nas coleções do EM. Esse recurso está diretamente ligado à progressão textual e exige que o autor recorra a estratégias cognitivo-discursivas, sociointeracionais de formulação textual, segundo Koch (2006).

Diante dessa constatação, é possível afirmar que as coleções Aprender Sempre e Currículo em Ação não atendem de forma efetiva as prescrições da BNCC (BRASIL, 2018) sobre coesão textual, tendo em vista que devotam muita atenção à coesão por conexão, uma vez que a maioria das ocorrências encontradas nesse material didático diz respeito ao uso de articuladores textuais, responsáveis pela sequenciação textual, embora não usem dessa terminologia.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as características das atividades relativas à coesão textual propostas nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinados ao EM. Especificamente, buscou identificar de que forma e com que frequência são propostas atividades envolvendo mecanismos de coesão textual responsáveis pelo processo de referenciação e de sequenciação nos Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação, distribuídos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo para as três séries do EM, avaliar se as atividades propostas têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, dessa forma, para o bom desenvolvimento da competência escritora, e verificar se as atividades atendem às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018).

Em relação ao primeiro objetivo, constatou-se que as coleções dedicam pouco espaço ao desenvolvimento da coesão textual especificamente por meio de exercícios sem que esse conteúdo seja sistematizado. Na coleção Aprender Sempre não há nenhuma seção dedicada para o estudo de análise e reflexão linguística. A obra não apresenta sistematização teórica de conteúdos relacionados à coesão textual, conforme Quadro 24 - Categorização lexical, utilizado como base para a análise, apenas traz textos para estudo de compreensão leitora e são esses mesmos textos que servem de base para os exercícios referentes aos mecanismos de coesão. Na coleção Currículo em Ação, também não há espaço para sistematização teórica, a qual, quando proposta, é apresentada por meio de links disponibilizados entre as seções.

Quanto à frequência com que são propostas atividades envolvendo mecanismos de coesão, verificou-se que esse conteúdo é visto nas três séries do EM abrangendo o ano todo. Entretanto, na coleção Currículo em Ação, o estudo da coesão textual é bem deficitário na primeira série, tendo em vista que são dedicados apenas sete exercícios no decorrer de um ano para essa finalidade, sendo 01 exercício alusivo à coesão, 01 à referenciação e 05 abrangendo recursos linguísticos que remetem à sequenciação. O caderno Aprender Sempre apresenta 02 com menção à coesão, 03 à referenciação e 09 à sequenciação, para a primeira série, todos registrados no segundo semestre, o que significa que, no primeiro semestre do

primeiro ano, os alunos sequer ouvem falar sobre um conhecimento tão essencial para o desenvolvimento da produção textual.

Os exercícios de maior relevância para aquisição dos conhecimentos em questão foram verificados na segunda série, mas, novamente, a coleção Currículo em Ação não apresentou desenvolvimento satisfatório nessa série, uma vez que disponibilizou apenas 01 exercício relativo à coesão, 03 exercícios no âmbito da sequenciação e nenhuma atividade foi dedicada ao estudo da referenciação. A coleção Aprender Sempre apresentou o conteúdo com mais consistência, dedicando 11 exercícios para o estudo da coesão, 11 para o estudo dos processos de referenciação e 14 para os de sequenciação. A relevância se mostrou no tipo de exercício apresentado no início da segunda série, ou seja, a forma como a atividade foi proposta mostrou-se capaz de ajudar o aluno a pensar sobre a construção do conceito de referenciação, e, no caso da falta de um professor que apresente-lhe de forma sistematizada esse conhecimento, o próprio desenvolvimento da atividade (descrita no 1º bimestre – SA3 – Aula 1 – páginas 30 e 31, exercício 1) capacita o aluno a compreender processos de referenciação, o que não ocorre com as quatro atividades propostas sobre esse processo para a primeira na mesma coleção.

Na terceira série, a coleção Currículo em Ação mostrou-se totalmente irrelevante para os estudos da coesão, visto que apresentou apenas um exercício para essa modalidade de ensino, ou seja, uma atividade de referenciação. A coleção Aprender Sempre, apresentou 07 atividades relativas à coesão, 03 para abordar processos de referenciação e 08 para os de sequenciação. Cabe frisar que os termos “referenciação” e “sequenciação” não são explícitos nesses materiais, mas pode-se deduzir pelo enunciado da consigna elaborado para os alunos responderem.

Ainda no que diz respeito ao primeiro objetivo de pesquisa, isto é, de que forma são propostas atividades, as análises constataram que muitas das ocorrências são perguntas para os alunos responderem para revisão e reescrita de textos sobre uso de mecanismos de coesão, uso de palavras repetidas, com a intenção de chamar a atenção do aluno para a necessidade de substituir palavras e articular o texto, utilizando conectores e estabelecendo a partir deles diversas relações de sentido. Entretanto, sem definição dos conceitos de referenciação e sequenciação para apropriação dos alunos.

Quanto ao segundo objetivo de pesquisa, isto é, se as atividades propostas têm potencial para contribuir para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, assim, para

o bom desenvolvimento da competência escritora dos alunos, as análises levam à conclusão que têm um potencial parcial, haja vista que não há variedade e aprofundamento nos exercícios. Embora eles sejam trabalhados todos os anos, como já mencionado anteriormente, na primeira série, que seria de fundamental importância que os processos de referência e sequenciação fossem abordados com bastante consistência, muito pouco foi destinado nas duas coleções para a necessária apreensão.

Pelo fato de os exercícios estarem espalhados e a cada SAP ou SA serem apresentados, muitas vezes, por meio de um único exercício entre uma série de outras questões, pode-se dizer que não tendem a contribuir para a aquisição de conhecimentos e a competência escritora, haja vista que o aluno faz a atividade, provavelmente, de forma automática, sem ao menos refletir sobre o conteúdo da lição. A falta de sistematização impressa no material, ou seja, listas de marcadores discursivos, explicações sobre o que é um processo de referência, sobre a importância dos processos sequenciação e as diversas maneiras em que podem ocorrer, também podem dificultar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista que o acesso à internet ainda é um grave problema para muitos estudantes que se encontram privados de conexão, seja pela falta de aparelhos eletrônicos ou acesso à banda larga. Cabe ressaltar que nem mesmo as escolas estaduais têm conseguido resolver seus sérios problemas de conexão. Diante desse tipo de problema, um material didático que apresentasse uma sistematização dos conteúdos em suas páginas impressas, ao invés de disponibilizar uma série de *links*, seria de grande valia.

A respeito do terceiro objetivo de pesquisa, ou seja, verificar se as atividades dos materiais analisados atendem às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018), pode-se concluir que atendem parcialmente. Levando-se em consideração as habilidades do Quadro 22, intitulado “Habilidades – coesão textual explícita no EM” (p. 81-82, capítulo 2), o material didático focou muito os encadeamentos por relações lógico-semânticas, esquecendo-se dos encadeamentos por justaposição e também do aprofundamento dos mecanismos de referência, haja vista que anáforas e catáforas nem foram mencionadas nas obras, embora a anáfora tenha sido trabalhada, mesmo não sendo abordada com essa denominação, mas a catáfora foi totalmente preterida.

De modo geral, esta pesquisa foi de suma importância para a aquisição de conhecimentos e para o próprio desenvolvimento desta pesquisadora, que pouco conhecia sobre os processos de referência e sequenciação (apesar dos seus 20

anos de experiência como professora de Língua Portuguesa), dos quais muito se valeu para a produção desta dissertação, pois, conforme elaborava a fundamentação teórica da pesquisa, ia construindo o texto com os novos conhecimentos adquiridos sobre coesão e os vários mecanismos coesivos. Por isso, espera-se que este trabalho seja de grande valia também àqueles que estejam em busca de conhecimento e/ou aprofundamento sobre esta temática e tenham interesse em contribuir para o aprimoramento da educação básica e para o ensino de qualidade aos estudantes da rede pública.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática. 2000.

BRAGA, Rubem. **Para gostar de ler**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática. 2010.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. 18.ed. Rio de Janeiro: Editora Record. 2002.

BENTES, Ana Cristina. Linguística textual. *In*: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (Org.) **Introdução à linguística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, v.1, 7 ed.

BRASIL Escola. **Coesão textual: substituição**. YouTube, 27 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KjRh1xjBKnY&t=320s>> Acesso em: 26 ago. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)> Acesso em: 26 nov. 2023

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <[L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)> Acesso em: 25 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 8 ago. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>> Acesso em: 24 out. 2021.

G1.globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/03/05/chega-de-frescura-de-mimimi-frase-de-bolsonaro-repercuta-na-imprensa-internacional.ghtml>> 30 ago. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 jun. 2020.

HALLIDAY, M. A .K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 10. ed. New York: Longman, [1976]1990.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vilma Lia. **Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2015.

Hiperônimo e Hipônimo. Disponível em: <https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.271773609503284/556508987696410/?type=3&locale=pt_BR > Acesso em: 27 ago. 2023.

JORGE, M. P. **Mães criam filhos machistas**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marilizpereirajorge/2023/08/maes-criam-filhos-machistas.shtml> > Acesso em: 29 ago. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaca. As Expressões Nominais Indefinidas e a Progressão Referencial. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1, n. 26, p. 1-8, Jan-Dez 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266410593_AS_EXPRESSOES_NOMINAIS_INDEFINIDAS_E_A_PROGRESSAO_REFERENCIAL> Acesso em: 28 ago. 2023.

KOCH, I. G.V. **Introdução à Linguística Textual**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.1-79.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008, p.123-179.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015, p. 131-189.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KRENAK. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/08/30/ailto-krenak-crise-lula-marina-silva.htm> > Acesso em: 30 ago. 2023.

LEMOS, Iara. **Documentos revelam fazendas de lira não declaradas à justiça** Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/documentos-revelam-fazendas-de-lira-nao-declaradas-a-justica/>> Acesso em: 4 set. 2023.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala? **Linha D'Água**. São Paulo, 2021, v. 34, p. 5-26. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>.> Acesso em: 20 ago. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, (1983) 2012.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarce para defesa. Folhinha, 6 de novembro de 1993. In: BERNADETTE, Maria Helena. **Novo tempo**: Português. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

Melhores redações da Fuvest 2011. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/fuvest-divulga-as-melhores-redacoes-do-vestibular-2011.>> Acesso em: 20 ago. 2023.

METSUL.COM. **Superlua azul desta noite** será a maior de 2023. Disponível em: <<https://metsul.com/superlua-azul-desta-noite-sera-a-maior-de-2023-entenda-e-saiba-como-ver>> Acesso em: 30 ago. 2023

OLIVEIRA, J. C. Dinheiro. **Rádio Câmara.** Brasília, 25 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/548127-dinheiro/#:~:text=Bufunfa%2C%20pila%2C%20grana%2C%20pixul%C3%A9,colecio nando%20ao%20longo%20dos%20s%C3%A9culos.>> Acesso em: 24 out. 2023.

PAES, José Paulo. **Seu metaléxico.** Disponível em: <https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao-omentada/mackenzie/mackenzie2003_2_3dia.aspx> Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre Língua Portuguesa e Matemática 2022.** Caderno do Estudante. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 e 2., 1ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre Língua Portuguesa e Matemática 2022.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 e 2., 2ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre Língua Portuguesa e Matemática 2022.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 e 2., 3ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre Língua Portuguesa.** Caderno do Professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 e 2., 1ª a 3ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação.** Caderno do Estudante. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 e 2. 1ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação.** Caderno do Professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1 (parte1), v. 1 (parte 2), v. 2 (parte 1), v. 2 (parte 2). 1ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação.** Caderno do Estudante. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1, 2, 3 e 4. 2ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022, v. 1, 2, 3 e 4. 2ª série.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Estudante. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023, v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023, v. 1.

SARGENTIM, Hermínio. **Atividades de Comunicação, Leitura e Gramática**. São Paulo, IBEP- Editora Nacional. 2007.

SUDRÉ, Lu. **Articulação dos Povos Indígenas aciona PGR** contra Bolsonaro por crime de racismo. Disponível em:
<<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/24/articulacao-dos-povos-indigenas-aciona-pgr-contra-bolsonaro-por-crime-de-racismo> > Acesso em: 30 ago. 2023.

WARLES, P. Quiz 01: Port. 3ª série (Ens. Médio). *In*: Prof. Warles. **Blog do Professor Warles**. Goiás, 1 mar. 2017. Disponível em:
<<https://profwarles.blogspot.com/2017/03/quiz-01-portugues-3-serie-ens-medio.html>.> Acesso em: 28 ago. 2023.