

Estudo dos mecanismos de coesão em editorial de jornais e a necessária reorientação de práticas de ensino na escola

Study of cohesion mechanisms in newspaper editorials and the necessary reorientation of teaching practices at school

Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu¹
Bárbara Magalhães de Oliveira²

Resumo

Este artigo tem como proposta central a apresentação de um estudo amostral de cunho analítico de editoriais publicados em diferentes jornais. O objetivo principal da análise é verificar que elementos proporcionam a ligação entre as partes do texto, especificamente, intraparágrafos, a fim de analisar os mecanismos coesivos efetivamente utilizados no gênero selecionado. O interesse ocorre visto ser senso comum afirmar-se que predomina, nas relações coesivas, o uso das conjunções, elementos conjuntivos para fazer a ligação entre diferentes porções textuais. A hipótese do estudo é de que essa relação não está predominantemente calçada no uso de conjunções, mas nas retomadas por sintagmas nominais nas diferentes porções textuais, como “chaves sintáticas” que não só ancoram as informações a serem inferidas, mas também fazem o texto progredir. Baseia-se, teoricamente, em Koch (1989), Cavalcante (2013) e Weaver Bryant & Burns (1995). Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial, o que conduz a afirmar a necessidade premente de reorientação das práticas de ensino de leitura e de escrita na escola, inclusive dos critérios de avaliação e de ensino para a redação do ENEM.

Palavras-chave: *Coesão intraparágrafos. Elementos conjuntivos. Sintagmas nominais. Estratégias de ensino*

Abstract

The aim of this paper is to present an analytical sample study of editorials published in different newspapers. The main objective of the analysis is to verify which elements provide the link between the parts of the text, specifically, intraparagraphs, to analyze the cohesive mechanisms, effectively used. Our interest occurred because it is common sense to say that, the use of conjunctions predominates in cohesive relations. The study's hypothesis is that this relationship is not based predominantly on the use of conjunctions, but on the resumption of noun phrases in different textual portions, as “syntactic keys” that not only anchor the information to be inferred, but also make the text to progress. We are theoretically based on Koch (1989), Cavalcante (2013) and Weaver Bryant & Burns (1995). It is postulated that readers build situational models found, also, in their written practices. The results obtained corroborate the initial hypothesis, which leads us to claim the pressing need to reorient reading and writing teaching practices at school, including the assessment and teaching criteria for writing ENEM.

Keywords: *Intra-paragraph cohesion. Connective elements. Nominal phrases. Teaching strategies*

¹ Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Mestranda em Língua Portuguesa pela UERJ.

Recebido em: 23/09/2020

Aceito em: 20/11/2020

Introdução

Sabe-se que, no processo de construção textual, pensar no público-alvo de dado texto é parte primordial para começar o processo de escrita. Primeiramente, deve-se calcular quais são os possíveis leitores, qual seu conhecimento sobre o assunto e qual(is) informação(ões) pode(m) ficar subentendida(s). Após isso, são acionados os conhecimentos sobre o assunto, quais os temas principais e quais os periféricos, qual a hierarquia que se deseja dar às informações e como alocá-las nos parágrafos. Essa organização das informações é de extrema importância, pois não basta para a construção do texto que haja uma superposição de ideias. É preciso mais do que isto! É preciso que as ideias e informações estejam ligadas para formarem uma sequência lógica e inteligível no texto. Ainda que a coesão não seja a única condição para a formação do bom texto, dependendo do gênero, os elementos coesivos podem ser mais ou menos exigidos para esta boa formação. A coesão diz respeito às amarras, aos nós existentes no texto, sendo esses responsáveis por ligar, unir as informações em um texto.

Ao se pensar em como esse tema é estudado nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que, por vezes, ele fica em segundo plano. Quando não, ainda que se trate de um conceito concernente ao discurso, há predomínio de uma abordagem prescritiva do mesmo, inclusive com listagem de termos (tabelas com os principais conectores) que tomam esta ou aquela função textual, a exemplo do que se vê em livros didáticos e em material de estudos para o ENEM. Entende-se que o objetivo do ensino da língua materna é preparar o estudante para alcançar pleno domínio tanto na modalidade escrita quanto na oral, desenvolvendo, de forma a ampliar o repertório linguístico que traz consigo para que este possa se comunicar perfeitamente em diferentes registros (formal ou informal) e para diferentes públicos. Acredita-se que uma das razões dessa problemática repousa em ensino pautado na dicotomia de *certo x errado*, cujo cerne é a prescrição de usos e não a sua descrição, considerando o gênero textual, por exemplo, e para qual público-alvo ele se destina. Estes são dois elementos importantes para que o falante possa fazer escolhas dos recursos linguísticos a serem utilizados. Neste sentido, alude-se que privar o aluno de se expressar linguisticamente nas diversas situações de comunicação em que está (ou pode estar) inserido, é privá-lo de sua cidadania. Ele deve saber como e quando utilizar os diferentes recursos linguísticos que estão à disposição do falante para atingir a seus objetivos de comunicação.

Outro exemplo que ilustra as “perdas de oportunidades que se tem em sala de aula” é o postulado por Antunes (2005). A autora afirma que, no processo de escrita pelos estudantes, não importa o que vai ser escrito e como vai ser escrito, o foco principal é colocar as informações no papel. Ela afirma isso embasando que, na parte de revisão, a preocupação é, majoritariamente, de ordem linguística, ou seja, não se enfocam aspectos puramente textuais, mas se prioriza a correção ortográfica, de concordância nominal ou verbal, do uso do acento indicativo da crase e de outras tantas questões gramaticais, sem dúvida importantes, mas insuficientes para o tratamento de informações no texto para que possa ser compreendido pelos leitores. Tal perspectiva configura a problemática que será abordada neste artigo, especialmente, no que tange à coesão em um tipo textual frequente nas salas de aula do ensino básico: o texto argumentativo, no gênero editorial.

O conceito de texto e o de coesão

O arcabouço teórico da Linguística Textual (LT) permite afirmar que um texto não é um amontoado de palavras que se apresentam de forma linear. A formação de um texto ocorre na construção de sentidos hierarquizados de ideias e de informações, considerando a intenção comunicativa de quem o produz. Por isso, afirma-se que as escolhas feitas pelos falantes são motivadas pelo seu projeto de dizer. O produtor do texto tem de calcular os sentidos que deseja para poder proceder às escolhas que se fazem necessárias. Não se trata de uma estratégia intuitiva. Ao contrário: é algo que precisa ser apreendido nas práticas sociais de escrita, especialmente, na escola básica, que deve formar este produtor de texto competente. Entram em ação, por conseguinte, dois fatores primordiais, nesse processo de construção de sentidos: a gramática de uma dada língua e a competência textual do falante.

Todo falante de uma língua possui conhecimentos sobre as estruturas textuais e sabe como diferenciar certos gêneros porque vive as práticas discursivas de linguagem. Além disso, sabe, também, como diferenciar um texto coerente de um amontoado de frases que não possuem sentido. Isso se deve ao fato de que os textos ocorrem dessa interação entre autor-texto e leitor, em que alguém escreve com propósitos de comunicação e dentro de um contexto sociocomunicativo adequado. Nesse sentido, Antunes defende que

Escrever é como falar, uma atividade de interação de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar alguma ideia, dizer-lhes algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2005, p. 28).

Todo texto é um instrumento social e cabe a LT estudar os mecanismos de organização, produção, compreensão e funcionamento dentro da sociedade, como afirma Koch (2002). Aqui, não se verificam as normas gramaticais e os princípios que as gerem, mas prioriza-se o texto em sua concepção e como este atua.

Seguindo essa concepção, Fávero (1991, p.7) postula que um texto é um “contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.” Isso seria equivalente a dizer que um texto é escrito numa determinada situação, norteado de intenções comunicativas que são estruturadas por elementos gramaticais ordenados para que tenha sentido. Dessa forma, procura-se pensar quais os elementos capazes de fazer certas conexões dentro do texto e que são responsáveis pela progressão textual, isto é, quais elementos que fazem parte da tessitura do texto e que contribuem para a construção do sentido.

Segundo Cavalcante (2013, p.19), o texto é um lugar em que os “sujeitos são atores sociais, levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”. Dessa forma, não pode ser mais visto como mera decodificação, mas como um tecido em que estão entrelaçadas diversas informações que despertam conhecimentos da memória dos sujeitos que estão no processo de interação.

Partindo desses pressupostos, é no processo de produção e interpretação/ decodificação textual que se desdobram algumas estratégias para processar uma informação. Por isso, retoma-se a problemática do ensino de produção textual na educação

básica, uma vez que o ensino de língua deve priorizar a língua em uso, isto é, em práticas concretas, para que o estudante seja capaz de reconhecer certos fenômenos inerentes à língua e saber como e quando usar determinadas estratégias. Segundo Koch,

Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido (KOCH, 2010, p. 3-4).

A coesão textual, dessa forma, configura a possibilidade de remontar sentidos de forma lógica através das relações semânticas expressas entre as partes. Segundo Antunes (2005, p.47), a coesão é “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. É através dos elementos coesivos que se podem evidenciar mais precisamente as relações lógicas existentes num texto. No entanto, a não utilização destes elementos não exclui a possibilidade de um texto fazer sentido, pois o sentido é construído por meio da interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, o não uso dos conhecidos elementos coesivos, como as conjunções e conectores, não exclui a possibilidade de um texto fazer sentido, visto que pode haver elementos que estabelecem tais conexões, como sintagmas nominais que podem apresentar correferência, mas, sobretudo, porque ampliam o escopo de significação não só do termo, mas ampliam o sentido do que se quer dizer, promovendo os dois movimentos do texto, a saber: de prospecção e de retrospecção, o que leva à progressão textual.

O que promove a construção de sentidos de um texto é, justamente, a progressão temática. É por meio dela que se pode avançar e atribuir sentidos, ainda que não haja conectores. Assim, tem-se que a coesão, por meio de mecanismos nominais, pode ser feita para introduzir uma nova informação (unidade de significação) no contexto ou, justamente, para retomar algo expresso anteriormente (anáfora).

A função da coesão é, justamente, promover a continuidade de um texto, evidenciando os mecanismos lógicos responsáveis por essa sequenciação lógico-semântica. Todo texto possui sentido em determinado contexto, o que pode ocorrer é um mau uso de um elemento coesivo, podendo causar um truncamento pontual ou mesmo uma ambiguidade, por exemplo.

Segundo Halliday e Hassan (1976), há 5 (cinco) mecanismos de coesão. São eles: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. A hipótese que se traz aqui é a de que, diferentemente do que apontam diversos estudos, o uso de sintagmas nominais (doravante SN) tem sido cada vez mais presente como estratégia de retomada de porções textuais, sendo feita pela repetição de um mesmo item lexical ou por vocábulos semelhantes (sinônimos, hiperônimos, palavras de mesmo campo significativo, etc.). Na verdade, a coesão por referenciação tem uma responsabilidade maior pela ligação das partes do texto, mesmo dos textos do tipo argumentativo. As conjunções são importantes, fazem a ligação das porções textuais, exercem, entretanto, uma função mais localizada, em um uso de menor escala nos textos, estando muito mais no escopo interparágrafo.

Revisando os conceitos de coesão por referência e por sequenciação

A referência é considerada como “aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (Koch, 1999a, p. 5). As entidades discursivas designadas são como objetos-do-discurso, que vão sendo construídos, à medida que o discurso se desenvolve. Os elementos linguísticos que estão à disposição no texto vão sendo (re)elaborados a partir das relações que nele ocorrem, estabelecendo os sentidos que o produtor quer imputar. Assim, o aspecto central da textualização é a organização referencial, que confere ao texto continuidade e estabilidade, contribuindo de forma decisiva para a coerência discursiva. Entretanto, na ideia de continuidade do referente, no que se refere à progressão textual, não está embutida, necessariamente, a retomada deles ou a sua inteira manutenção. Sendo o texto uma tessitura, não existe uma ligação linear dos elementos. Na verdade, a textualização é um processo multilinear. Isso significa dizer que o processo de compreensão do texto ocorre em atividades de retomadas do que já foi dito – atividade retrospectiva – e de antecipações do que vai ser dito – atividades prospectivas. Essas atividades são marcadas pelo uso diversificado de estratégias de continuação textual no plano da referência. É esse ir e vir textual que permite ao leitor perceber a progressão e o fluir dos propósitos e das intenções comunicativas.

Remetendo a Koch (2002, p. 81), a textualização do mundo por meio da linguagem, concretizada no texto, é “uma (re) construção do real, daquilo que se vê, se entende, se percebe desse social em que estamos inseridos”. Portanto, ao resgatar o sentido do texto, o leitor aciona seu conhecimento de mundo para poder partilhar o sentido expresso, que será apreendido, por meio do conhecimento de mundo, inundado de suas práticas sociais, que revelam como se vê o mundo.

As estratégias de referência utilizadas exercem função de organização do texto, de extrema relevância, pois operam no nível da organização tópica e da progressão textual. Quando o produtor do texto sumariza um determinado ponto da exposição, por exemplo, está acionando no leitor frames de referência para a informação que virá a seguir, apontando, por exemplo, um novo estágio do texto, seja na base do narrar, seja na base do argumentar. Dentro do projeto de texto, o conjunto de informações expressas vai sendo elaborado, num processo de construção de sentidos, tomando os referentes como objetos-do-discurso. As estratégias podem ampliar a construção das informações que o produtor deseja imprimir ao texto. Constituem-se, portanto, de estratégias de leitura importantes, já que estão em nível da superfície textual, mas, certamente, apontam informações que precisam ser inferidas para um amplo entendimento do texto.

Por seu turno, a coesão é definida por Halliday e Hassan (1976) como um tipo de relação semântica que expressa significados diversificados, pressupondo outros componentes do discurso. Os autores, ainda, acrescentam que a conjunção é um tipo de relação semântica na qual o que se segue é sistematicamente conectado com o que vem antes.

Por isso, quando os autores falam em coesão por meio da conjunção – relações conjuntivas – referem-se às relações existentes entre os períodos (*sentences*) que compõem o texto. Desse modo, o caráter textual das relações conjuntivas extrapola o limite da oração, fazendo relação entre as frases, entre blocos intermediários, ao passo que a conjunção no está no âmbito da oração.

Assim, por ser uma relação semântica, o falante reconhece que a presença de uma relação conjuntiva mesmo quando a marca linguística – conjunção – não está claramente expressa no texto. Pode-se afirmar que, como falantes, é comum que se supra a possível falta da conjunção, assumindo a existência da coesão, quando da ausência dela. Isto ocorre não porque se é falante da língua e, por isso, preenchem-se os vazios do texto. O fato é que os elementos coesivos tomam, na verdade, uma dimensão discursiva no texto. Essa perspectiva discursiva tem de ser trazida aos bancos da escola básica e, evidentemente, nas abordagens nos cursos de formação de professores. Há de se pensar que, ainda, vigem as abordagens restritas à prescrição do uso, o que contradiz a realidade discursiva.

Os referidos autores postulam quatro relações que estão agrupadas sob o rótulo das conjunções – relações conjuntivas, a saber: aditivas, adversativas, causais e temporais. Acrescentam, ainda, os denominados itens continuativos por eles denominados *miscellaneous*. Optou-se por uma apresentação mais geral dos diferentes tipos postulados. As relações aditivas parecem ter o sentido de “algo mais a ser dito”. Sob este rótulo estão os elementos conjuntivos *e* e *ou*, além das relações negativas, as alternativas, as comparativas, incluindo as relações de similaridade e dissimilaridade. O sentido básico das relações adversativas é o contrário da expectativa que pode ser derivada do conteúdo do que está sendo dito ou do processo de comunicação, de interação falante/ouvinte. Sob o amplo rótulo das relações causais estão incluídas as relações de resultado, razão, finalidade. A relação temporal está indicada na linha de sucessão de fatos no tempo, sendo uma ação subsequente a outra ação. Esta relação temporal envolve a pressuposição de que a segunda oração se refere a um evento que ocorreu mais tarde, por isso há a ideia de sequenciação. Além dessa ideia, do ponto de vista temporal, pode-se prever uma simultaneidade de ações ou finalização de um processo. Há, ainda, a possibilidade de as relações temporais serem expressas por itens correlativos, sendo o primeiro catafórico, pois antecipa o anafórico (primeiro, em primeiro lugar), seguidos dos anafóricos (então, segundo, finalmente). Ainda, retomando a perspectiva Hallidiana, as relações temporais também se referem à sucessividade que envolve o processo de comunicação, como, por exemplo, o sentido próximo ao curso da discussão ou ao término do discurso (Em seguida, concluindo).

Por fim, os autores trazem uma importante contribuição para o capítulo da conjunção ao reunirem um grupo de palavras que não pertencem às categorias postuladas para a conjunção, mas atuam de forma coesiva em um texto, denominado itens continuativos. Hoje, pode-se fazer uma relação entre esses itens conjuntivos e os marcadores discursivos, propostos, por exemplo, por Silva e Macedo (1988), cuja delimitação diz respeito à função dessas partículas dentro do discurso. Na verdade, essas partículas não contêm informação referencial, mas são muito importantes por sinalizar informações, tais como o final de um trecho, o início de algo novo no discurso, a quebra da continuidade do que foi dito antes, apresentando ou refutando um argumento. Embora se possa afirmar que são marcadores típicos da fala, estes, também, são encontrados na escrita, inclusive, em seu registro formal. Sua função só fica bem compreendida ao nível do discurso, por isso não há um aprofundamento de seus usos na tradição gramatical.

O quadro delineado acerca dos dois tipos de coesão conduz a afirmar mais uma vez a necessidade de se considerar como elementos importantes para a ligação entre as porções textuais tanto os sintagmas nominais quanto os elementos conjuntivos, atuando em diferentes funções neste espectro discursivo. Neste sentido, ensinar aos estudantes da escola básica a escrever de forma coesa é expandir seu conhecimento em relação às possibilidades de uso do nome/pronome e das conjunções/marcadores discursivos, conscientizando-os sobre suas funções discursivas e seus valores semânticos. Vislumbra-se

na abordagem realizada nas aulas de língua portuguesa dois caminhos que não se coadunam com a visão aqui defendida: (i) abordagem das conjunções em nível frásico tão somente; (ii) importância menor em relação à função dos SNs, limitando-se à classificação de classes de palavras e suas respectivas funções sintáticas, abordagem absolutamente restrita ao nível oracional.

A fim de ilustrar a crítica acima, a análise se debruça sobre os critérios de avaliação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e algumas tarefas encontradas em exercícios que visam ao treinamento para a redação para este exame nacional que possibilita o acesso ao ensino superior.

O que nos diz o ENEM acerca da coesão textual

Para o ENEM, os candidatos devem ter domínio de cinco (5) competências no que tange à sua capacidade de produção escrita. São elas: 1) domínio da norma padrão da língua portuguesa; 2) compreensão da proposta de redação; 3) seleção e organização das informações; 4) demonstração de conhecimento da língua necessária para argumentação do texto e 5) elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores e considerando as diversidades socioculturais. Dentre essas competências, a quarta diz respeito ao fenômeno da coesão, nosso foco de interesse.

Esse critério determina que o estudante tenha domínio acerca dos mecanismos coesivos. Como consequência, não devem cometer equívocos nas relações coesivas empreendidas no texto produzido, tampouco não podem deixar de demonstrar um repertório amplo destes elementos. Para isso, o produtor do texto deve utilizar preposições, advérbios, conjunções e conectivos tanto no início de parágrafos quanto intraparágrafos para conectar as informações ao longo do texto e manter uma sequência textual, além de usar elementos de coesão referencial para evitar repetição de palavras e tornar o texto menos cansativo.

De acordo com a diretrizes postuladas pelo Inep no que concerne às orientações para a avaliação dos textos quanto à ligação de suas partes,

preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados. Cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores (MEC, 2020, s/p)

Para avaliar a produção textual dos candidatos, as competências têm um nivelamento de *score* em seis diferentes níveis que variam entre 0 e 200 pontos, sendo esta pontuação a de aproveitamento máximo e aquela de nenhum aproveitamento. Em relação à competência 4 são estabelecidos os seguintes níveis na Grade de Correção utilizada pelo INEP:

Quadro 1: Critérios de correção apresentados pelo MEC

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

Fonte: MEC. Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=81381>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Ainda de acordo com os critérios estipulados pelo MEC, em relação aos três primeiros níveis, os textos que forem construídos em apenas 1 parágrafo, ou seja, monobloco, não devem ultrapassar o nível 2. De acordo com os critérios, se os textos não possuem uma divisão em parágrafos para a organização de ideias, a coesão deverá ser penalizada, visto que (pode) prejudicar a ligação entre as partes, pois a coesão não poderá ser feita de maneira adequada.

Ao analisar cuidadosamente o parágrafo extraído do site do MEC, percebe-se que eles apregoam a confecção de uma redação em que todas as partes devem conter um mecanismo coesivo. Entretanto, um texto que contém tais elementos em exaustão pode se tornar repetitivo, cansativo, prejudicando, inclusive, a sua progressão. Em sua estruturação deve-se, sim, manter a coerência e apresentar as ideias de forma hierárquica; porém, nem sempre o uso/a presença desses mecanismos satisfarão tais exigências.

Ensino de Coesão para atendimento aos critérios de correção do Enem

Do ponto de vista do ensino, do fazer da sala de aula, tem-se que alguns cursos preparatórios adotam medidas de construção de uma “redação base”, o que seria, ordinariamente, um padrão para todas as redações. Assim, os candidatos, apenas, trocam as frases principais pelas frases que o tema da proposta demanda. Isso colabora, pelo menos nas salas de aula, para que os textos sigam um mesmo modelo e apresentem uso demasiado de elementos coesivos, já que há um pseudomodelo, fundamentado nos critérios.

Pensando em uma perspectiva de descrição dos usos da língua, entende-se que qualquer texto produzido é único porque atende a propósitos comunicativos específicos, dentro de um projeto de dizer que considera o produtor e seu público-alvo, suas razões para dizer, o que leva às escolhas linguísticas de seu produtor.

Em um blog de autoria de professores de LP, especificamente, de redação, foram encontrados 3 modelos de redação do Enem, com as introduções e conclusões prontas. Esses três modelos são baseados nos seguintes temas: (1) problemas sociais; (2) sustentabilidade ou problemas ambientais e (3) questões políticas ou econômicas. O desafio para o estudante que deseje ter acesso a esse material disponibilizado no referido blog é analisar de qual desses temas a proposta faz parte e completar sua redação com as

informações apresentadas. Foram escolhidos dois temas para que se conheça o modelo:

- I- Introdução: “**Segundo** Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, a falta de solidez nas relações sociais, políticas e econômicas é característica da “modernidade líquida” vivida no século XX. (TEMA/PROBLEMA), (AMOSTRA DE OPINIÃO), reflete essa realidade.” (grifos nossos)

Conclusão: “O combate à liquidez citada inicialmente, **a fim de** conter o avanço (PROBLEMA), deve tornar-se efetivo, **uma vez que** (RETOMADA DA TESE). **Sendo assim, desde que** haja parceria entre governo, comunidade e família, será possível amenizar (O PROBLEMA EM QUESTÃO), construindo uma sociedade mais fiel aos (IDEAIS OU PRINCÍPIOS) da constituição.” (grifos nossos)

No estrato textual acima, observa-se que o estudante começa a redação com um elemento de coesão porque há uma orientação no referido material do blog que se deve começar o texto com uma citação. Após isso, apresenta o tema e a tese (opinião a se defender). É preciso salientar que a citação se traduz, também, como uma exigência do ENEM. O texto apresentado como modelo já começa com uma citação que parece “estar solta”, quando apresentada logo de início. Em outras palavras, parece que o texto não está começando daquele ponto, mas que já estava sendo desenvolvido antes. Entende-se que, na arquitetura de um parágrafo de introdução, é importante uma contextualização do tema, situar o leitor no que vai ser lido, no problema a ser discutido. Observa-se, portanto, que, no referido modelo, não há uma ambientação, primeiramente, sobre o tema para, depois, trazer o discurso de especialistas. Além disso, na conclusão, há uma exaustão de elementos coesivos, que deixam o trecho absolutamente enfadonho e artificial. O modelo traz uma preocupação flagrante em apresentar conectivos intraparágrafos, ignorando o tom característico da conclusão, especificamente, um fechamento do que foi desenvolvido até então. A presença dos elementos conjuntivos não é uma garantia de conclusão das ideias. Analisemos o segundo modelo.

- II- Introdução: “**Após a Guerra Fria**, com o avanço do capitalismo, o processo de globalização intensificou-se, bem como seus efeitos. **Diante disso**, o contato entre diferentes povos ampliou o conceito de identidade nacional. (TEMA/PROBLEMA) reflete pontos (POSITIVOS/NEGATIVOS) dessa realidade.” (grifos nossos)

Conclusão: “Recai sobre o ser humano, **portanto**, o compromisso de administrar com mais consciência as mudanças proporcionadas pelo avanço do mundo globalizado, **uma vez que** (RETOMADA DA TESE). **Sendo assim, desde que** haja a parceria entre governo, comunidade e família, será possível amenizar (PROBLEMA), **construindo** o progresso sem desconsiderar a ordem.” (grifos nossos)

Diferentemente do primeiro modelo, o segundo não começou com uma citação, mas também é iniciado com uma referência externa. Mais uma vez, não há ambientação do leitor ao tema para, depois, começar a apresentação de informações do mundo externo. O leitor já é bombardeado de início com informações. Além disso, ainda há o predomínio dos mesmos conectivos, como “portanto, sendo assim, desde que, uma vez que”. Veja que os elementos conjuntivos aparecem nos mesmos locais dentro da estrutura do parágrafo, do modelo anterior, ainda que o tema tenha mudado. O mesmo ocorre com o parágrafo da conclusão.

Os exemplos materializam temas e abordagens diferentes. Por conseguinte, as

citações e as referências exofóricas também o são. São mantidos, entretanto, os operadores argumentativos que revelam a similitude da construção sintática dos parágrafos. Vê-se nesta escolha não só o entendimento da escrita como uma reprodução de fórmulas, mas também o prevalecimento de que a ligação é algo estanque, fixo e não discursivo como a linguística textual vem preconizando e respalda os pesquisadores. O tratamento dado à coesão é formulaico, distanciando-se do uso linguístico, das escolhas do produtor de texto, a partir de seu projeto de dizer.

Os elementos coesivos nos editoriais de jornais

Para ilustrar como os elementos coesivos são utilizados em textos reais de comunicação, foram selecionados vinte editoriais de jornais publicados em Folha de São Paulo e em Gazeta do Povo, no período de três semanas. A escolha por editoriais se deve ao fato de serem textos argumentativos e se aproximarem, tipologicamente, do texto solicitado no processo seletivo do ENEM. Foi proposto um levantamento nos textos analisados dos elementos coesivos utilizados, considerando os dois eixos:

- a) o eixo da referência, verificando (i) os Sns que introduzem os parágrafos; (ii) os Sns acompanhados de marcadores discursivos;
- b) O eixo da sequenciação, verificando (i) os elementos conjuntivos que introduzem os parágrafos; (ii) os elementos conjuntivos dentro dos parágrafos (intraparágrafos).

Apresenta-se um exemplar de texto que compõe os *corpora* para que sejam visualizados os usos realizados pelo produtor de texto. A seguir, apresentam-se os resultados da análise.

No gênero Editorial

Tabelamento de juros traz mais problemas do que benefícios

Por Gazeta do Povo

[15/08/2020] [19:00]

O Senado aprovou, na última semana, um projeto de lei que limita em 30% ao ano a taxa de juros que os bancos poderão cobrar no cartão de crédito e no cheque especial. Rodeada de boas intenções, a ideia tem mais efeitos colaterais negativos do que vantagens para a sociedade.

O projeto ainda precisa ser votado pela Câmara, o que permite que seus riscos fiquem mais claros no debate público. O tabelamento, como vêm argumentando as instituições bancárias e operadores de cartão, tirará o acesso ao crédito para milhões de brasileiros. Com a limitação imposta pelo Estado, os bancos dariam acesso a esses serviços apenas aos clientes com perfil de baixo risco de crédito.

A crítica ao projeto do Senado, no entanto, não é uma chancela de que o mercado de crédito no Brasil funciona perfeitamente. Os juros elevadíssimos em algumas linhas, como cartões e cheques, são uma anomalia complexa, fruto de uma combinação de fatores. Ao custo de captação e de operação dos bancos soma-se a carga tributária, a dificuldade de recuperação de

créditos, a alta concentração do mercado bancário e o que os economistas chamam de “assimetria de informações” entre quem toma e quem concede o crédito.

O Banco Central e o Conselho Monetário Nacional (CMN) vêm tomando medidas para lidar com as distorções que elevam os juros dessas linhas de crédito. Em janeiro, começou a valer uma regra que limita em 8% ao mês os juros do cheque especial e, ao mesmo tempo, permite a cobrança de tarifas pelo crédito não utilizado. Um dos pontos mais ressaltados pelo BC ao anunciar a regra foi justamente a assimetria de informações – com uma população pouco acostumada a cálculos financeiros, a demanda pelo cheque especial é pouco influenciada pela taxa de juros.

A resolução do CMN que estipula o limite no cheque especial foi feita a partir de um estudo que identificou as razões para a manutenção dos juros elevados. Uma delas é o fato de os bancos terem custo para manter ativos os limites de crédito. Por isso, a norma permite a cobrança por esse limite – o que, na prática, permitiria às instituições financeiras reduzirem esse custo. Ao mesmo tempo, buscou-se um limite que lidasse com a ineficiência trazida pela assimetria de informações.

No mercado de cartões de crédito, o Banco Central também atuou com a criação de um parcelamento a juros mais baixos a partir do primeiro mês de uso do crédito rotativo. Aqui, a ideia da autoridade monetária foi acelerar a negociação de uma dívida cara por outra mais barata, sem tirar a liberdade do mercado em precificar os juros.

O projeto votado no Senado carece desse tipo de análise. Sua justificativa é o barateamento do crédito por causa das dificuldades econômicas trazidas pela pandemia. Mas, ao criar o tabelamento, seu efeito pode ser justamente o contrário: retirar dos correntistas o acesso a esses produtos financeiros. No caso do cartão de crédito, outro efeito colateral possível é a maior restrição nas vendas parceladas feitas pelo comércio – instrumento que no Brasil se tornou de uso comum e cujo custo ainda precisa ficar mais claro para o consumidor.

Existem outras frentes nas quais os reguladores estão atuando para aumentar a competição e reduzir o risco de crédito. Aprovado recentemente, o cadastro positivo ainda deve melhorar a análise de crédito e permitir uma melhor alocação de taxas de juros. Além disso, o BC quer permitir que fintechs com modelos inovadores de negócios possam se estabelecer sem o peso de toda a regulação do setor. Esse modelo é chamado de “sandbox regulatório”.

Os bancos e as operadoras de cartões vão apresentar à Câmara uma proposta de regulação para lidar com distorções que não estão contempladas no projeto do Senado. Pode entrar em discussão, por exemplo, um modelo para contornar o parcelamento sem juros no cartão. É prudente que o Congresso escute essa proposta e chame os órgãos reguladores para uma discussão que leve ao menor engessamento possível do mercado. No longo prazo, saídas voluntárias como um tabelamento mal calculado levam à escassez na oferta e ao crescimento de mercados paralelos.

O autor inicia o texto com um SN “o Senado” e, a partir dele, começa a explanação do tema sobre a aprovação de um projeto de lei. O tópico central do texto é Projeto, retomado em, pelo menos, três parágrafos. É este termo que vai traçando as informações, seguido do SN Senado, segundo tópico textual, centrado nos dois primeiros parágrafos do texto e retomado mais ao final. Observa-se que, em todo o início de parágrafos, não há uma conjunção ou conectivo, mas um SN que pode ou não vir seguido de elemento coesivo. Por meio desses elementos, o autor/produtor do texto vai construindo sua argumentação e avançando na temática textual.

Primeiramente, são utilizados nos dois primeiros parágrafos SNs, sendo o segundo seguido de conjunção. No terceiro, é inserido um conectivo pós SN para contrastar as

informações anteriores. Claramente, a progressão do texto leva o leitor para o assunto dos juros. O parágrafo seguinte é iniciado com o nome das duas entidades responsáveis, ou seja, mais um SN. Na sequência, cada parágrafo é iniciado por um SN que faz ligação com o parágrafo anterior, expandido o tema central e o que foi exposto no parágrafo anterior.

Diferentemente do que discorrem alguns manuais de produção textual, os nove parágrafos do texto são iniciados por SN; desses, três são iniciados por SN mais elementos conjuntivos. Pode-se atestar o pleno domínio do padrão culto formal da língua no referido texto, além de se afirmar que o texto está coeso.

Dos vinte textos analisados, encontrou-se a seguinte incidência de elementos coesivos:

Quadro 2: Incidência de elementos coesivos em vinte editoriais

Quantidade de Editoriais	20 editoriais
Quantidade de parágrafos	172
Incidência de Sns no início de parágrafos	104
Incidência de Sn+ elemento conjuntivo	6
Elementos Conjuntivos interparágrafos (Entre parágrafos)	62
Elementos conjuntivos Intraparágrafo (dentro dos parágrafos)	89

Fonte: dados de pesquisa do autor.

Os resultados referentes ao levantamento realizado nos textos que compõem o *corpus* gênero Editorial corroboram a hipótese inicial de que há uma prevalência de uso dos sintagmas nominais em posição inicial de parágrafo, em um percentual de 60,47%. Os 20 editoriais somam um total de 172 parágrafos, sendo que apenas 62 são iniciados por elemento conjuntivo, o equivalente a 36% do total de parágrafos. Há uma incidência percentual muito baixa, 3,5%, de SNs + elemento conjuntivo em início de parágrafo. Esse tipo de combinação compõe uma inversão de ordem, imputando ao texto, talvez, maior formalidade e elegância. Por fim, ainda que não seja o objetivo primeiro, procedeu-se a um levantamento de elementos conjuntivos dentro do parágrafo, considerando a composição entre orações e até seis palavras após o verbo. Houve uma incidência percentual de 51% em relação ao total de parágrafos dos editoriais.

Considerando o exposto na seção anterior quanto ao tratamento que o ensino básico vem impingindo à construção textual e ao uso de elementos coesivos, pode-se afirmar que os resultados revelam um caminho contrário ao que vem sendo postulado, ainda que a amostra seja, de fato, reduzida.

O modelo textual vigente na arquitetura do gênero estudado mantém uma harmonia coesiva, formando sequências veiculadoras de sentidos, propiciando uma organização tópica, uma estrutura real em nível frástico, em texto que se desenrola sem rodeios que provoquem um “relentamento” do fluxo de informação, a exemplo do que acontece nas duas partes textuais apresentadas na seção anterior, concernente ao material didático retirado do blog. Esse “movimento” proporciona ao texto certa lentidão e travamento das informações, prejudicando muito não só seu fluxo, mas também prejudicando a função que dada porção textual exerce na construção discursiva.

As estratégias de progressão textual, especificamente da sequenciação das ideias, são responsáveis por indicar que uma nova informação será introduzida em continuidade com informações já dadas. Neste caso, a referenciação, a retomada de SNs no início dos parágrafos, cumpre muito bem este papel discursivo. Por seu turno, os elementos conjuntivos ligam porções menores do texto (evidentemente, não de menor importância), dentro do parágrafo, propiciando um entrelaçamento mais localizado, parecendo favorecer uma maior continuidade. Postula-se que a textualidade de alguns gêneros, a exemplo dos editoriais estudados, envolve os dois eixos de coesão, a saber: o eixo da referenciação e o eixo da sequenciação.

Ainda que não se possa afirmar, de forma contundente, que a ideia central do Manual do ENEM, com relação à competência 4, é indicar que a forma mais adequada de se manter a coesão textual é com o uso dos elementos conjuntivos em frequência numérica alta em porções textuais demarcadas, a prática pedagógica, por vezes, parece levar o estudante a entender (e a usar) essa estratégia. Urge um repensar de visão, trazendo à baila outros mecanismos, sem usos fantasiosos, exacerbados ou irreais.

Ao se fazer a análise desse estrato do *corpus*, percebe-se que, embora esteja numa esfera culta, o uso de conectivos em todas as porções textuais, como induz o Enem, não é a estratégia mais utilizada pelos autores. Como foi apresentado anteriormente, a competência 4 exige do vestibulando o bom uso dos conectores em todas as porções textuais, bem como a diversidade de tais recursos.

Por outro lado, ao se analisar um gênero amplamente utilizado nas práticas sociais jornalísticas, verifica-se que tal uso não se materializa da forma que é preconizado, pelo menos.

Conclusão

A análise proposta neste estudo amostral poderia conduzir, simplesmente, a afirmar como perspectiva conclusiva que há muito a fazer. É preciso, de fato, que os professores e pesquisadores tenham consciência do seu fazer e de suas necessidades. Por isso, a conclusão aqui proposta não quer se limitar a um término, a um “acabamento”. Preferiu-se elencar razões para um forte e decisivo movimento de pesquisas que não só desmitifiquem algumas verdades absolutas, mas também estejam voltadas para o ensino de língua portuguesa da escola básica, para a formação dos docentes que nela trabalham. Pretende-se, além da análise, “uma tomada de consciência linguístico–discursiva para o ensino da escrita”.

Após a análise dos dados, corrobora-se que o uso de SNs para retomar diversas porções textuais é uma estratégia utilizada nos textos reais, mantendo a coesão textual, a progressão das informações. Atribuir a função de conectar as informações textuais por meio de uma única estratégia é negar que um texto se constrói em multifatores, interligados para avançar com informações, para preparar o leitor a outros novos estágios do fluxo informacional, retomando algo já dito/mencionado.

O mecanismo de coesão auxilia na introdução de novos tópicos, no avanço temático, no fluxo dos argumentos. Ao produtor do texto cabe utilizar os diferentes recursos que a língua proporciona. Portanto, conhecer seu uso, sua funcionalidade permite

movimentar-se entre o que o sistema linguístico-discursivo proporciona, o que o discurso exige, atendendo ao seu propósito comunicativo, ao seu projeto de dizer. Um texto se constrói a partir de diversos elementos que estão interconectados e possibilitam a sua compreensão. Evidente que o uso exagerado de tais recursos, desequilibrado, forjado dentro do processo discursivo tornará o texto, minimamente, repetitivo, cansativo, uma vez que não atenderá ao princípio do dizer.

A cobrança de uso diversificado, formulaico de um repertório amplo de um estudante do ensino básico não implica em boa construção textual. Para que se possam estabelecer as relações lógicas dentro de um texto, é necessário que haja hierarquia das informações e dos argumentos, além de uma progressão temática, o que não se garante, apenas, com o uso desse ou daquele recurso, mas com o uso de recursos necessários para o projeto de dizer do produtor do texto que atenda às suas intenções comunicativas.

Referências

ANTUNES, I. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

HALLIDAY, M.A.K.& HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

KOCH, I. G.V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I.G.V. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

KOCH, I. G. V. **A referenciação: Construção discursiva**. Ensaio apresentado por ocasião do Concurso de Titular em Análise do Discurso do IEL/ UNICAMP, dez.1999 a.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é, como se faz**. Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC. **Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=81381>. Acesso em: 10 nov.

2020.

WEAVER, C. A.; BRYANT D. S. & BURNS, K. D. Comprehension monitoring: Extension of Kintsch and Van Dijk model. In C. A. Weaver. III, S. Mannes, C. R. Fletcher (Eds.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch** (pp.177-193). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.