

Uma abordagem da progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental

An approach to thematic progression in the written argumentation of middle school students

Vanessa Luciana Santos*
Arlete Ribeiro Nepomuceno**

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que propôs estratégias de intervenção, com o propósito de desenvolver habilidades dos alunos para buscar sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente. Partindo do aporte teórico da Linguística Textual, da Teoria da Argumentação e da Semiologia da Análise do Discurso, nesta pesquisa-ação, de expediente qualitativo, num primeiro momento, valemo-nos do registro textual de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Montes Claros/MG, para constituir o *corpus* I. Posteriormente, houve nova coleta para constituição do *corpus* II, na qual, após a realização da proposta de intervenção, buscou-se detectar mudanças e progressos almejados e alcançados. Os resultados comprovam que o ensino de estratégias interventivas leva ao uso adequado dos mecanismos de coerência e dos marcadores do discurso, fazendo com que os alunos produzam textos argumentativos mais coerentes, que obedeçam à progressão temática numa perspectiva mais discursiva do uso da língua. Como conclusão mais geral, evidenciamos a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de escolaridade, tendo a prática de leitura como fundamento do ato de argumentar.

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

ABSTRACT: This article reports on the results of a qualitative action research study which proposed intervention strategies in order to develop in students abilities that enable them to overcome difficulties in coherently and cohesively organizing ideas in written argumentative texts so that they progress thematically. Based on Text Linguistics, Argumentation Theory, and Semiology of Discourse Analysis, a corpus was built with text records produced by 6th grade students from a public middle school in Montes Claros, State of Minas Gerais, Brazil. Later, a second corpus was built aiming to detect changes and progresses among the students after the completion of the intervention proposal. The results show that intervention strategies lead to the adequate use of coherence and discourse marker mechanisms, eventually enabling the students to produce more coherent argumentative texts that follow thematic progression from a more discursive perspective of language use. As a more general conclusion, the results point to the need to study argumentation throughout the school year, having the practice of reading as the foundation of the argumentation act.

KEYWORDS: Interaction. Textuality. Thematic progression. Argumentation.

* Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005), especialista em Língua Portuguesa pelas Faculdades do Noroeste de Minas (2006), mestre em Letras (PROFLETRAS/Unimontes) na área de Linguística Textual/Semiologia da Análise do Discurso. Tem experiência na área de Língua Portuguesa Ensinos Fundamental e Médio desde 2005, Tutoria Unimontes(EAD (UAB) no curso de Letras/Português (2008/2009), docência Unimontes EAD (UAB) no curso Letras/Português(2015).

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora adjunta da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), tanto na graduação quanto no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, e coordenadora do Curso de Letras Português – UAB/Unimontes. Bolsista Capes/UAB, Ministério da Educação.

1 Introdução

Este artigo contempla os resultados de uma pesquisa-ação¹ desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros/MG, constituindo um resumo da dissertação *A progressão temática em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental*, defendida aos sete dias do mês de agosto do ano de 2015. Nosso propósito foi desenvolver e aplicar atividades de intervenção que visem repensar o ensino de produção de textos em Língua Portuguesa e desvelar habilidades dos alunos para sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

Em uma sociedade dinâmica e altamente tecnológica, precisa-se de pessoas que conheçam objetos da cultura escrita, que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas e de produzir textos que atinjam propósitos comunicativos. Em face dessa demanda social por interlocutores² e escritores competentes e da dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos escritos, justifica-se a relevância desta pesquisa.

Em consonância com pressupostos teóricos adotados, consideramos basilares as contribuições teóricas, de Koch (2004; 2005; 2010; 2013), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Costa Val (1999), Charolles (1988), com ênfase na terceira fase da Linguística Textual, acolhendo, também, as contribuições de Bakhtin (2006). Ampliando a perspectiva teórica, passamos aos postulados da Teoria da Argumentação subjacente à Semiologia da Análise do Discurso, nos termos de Charaudeau (2009), Emediato (2012), Perelman e Tyteca (2005), entre outros. Na sequência, prestamos esclarecimentos quanto à metodologia adotada expondo os *corpora*. Por fim, apontamos os resultados e as considerações finais deste trabalho.

¹ Pesquisa aprovada sob o parecer 761.598 do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros.

² Neste trabalho, não usamos, intercambiavelmente, os termos produtor/locutor/enunciador nem interlocutor/receptor/alocutário/enunciatário/leitor. Desse modo, com base em Koch (2010; 2011), Koch e Elias (2012), utilizamos, respectivamente, os termos *produtor* e *interlocutor*, exceto em citações e referências, que dispensam essa uniformização. Entretanto, nas análises dos *corpora*, o termo *aluno* estabelece uma relação sinonímica com o termo *produtor*.

2 Progressão temática na construção de sentido de textos argumentativos

O suporte teórico em que se embasa esta pesquisa de intervenção, situada na área da leitura e de produção textual, detém-se num primeiro momento na terceira fase do percurso da Linguística Textual – Teoria do Texto. Esse momento refere-se ao tratamento do texto em seu contexto pragmático, envolvendo do texto ao contexto, analisando-se as condições de produção, recepção e interpretação, com o propósito de explicar a textualidade como produção de sentidos que um mesmo texto propicia, diferenciando leituras para o mesmo texto.

Assim sendo, reconhecemos a linguagem como uma atividade de interação social. Em consonância com os apontamentos de Bakhtin (2006), a concepção de língua e de linguagem como ato dialógico e interação verbal privilegia o texto. Toda prática de texto precisa levar em conta a concepção de linguagem abordada, visto que, a partir dela, são formuladas as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Bakhtin (2006) postula uma concepção de linguagem dialógica em que toda palavra, toda enunciação e todo texto possuem um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro. Reportemo-nos às palavras do autor:

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

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

Para a Linguística Textual, como assinalam Koch e Elias (2012), por meio da interação e de ações linguísticas e sociocognitivas, os sujeitos sociais constroem objetos de discurso e propostas de sentido. De acordo com essas autoras: “Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-leitor”

(KOCH; ELIAS, 2012, p. 12). Para isso, recorremos a mecanismos linguístico-discursivos da textualidade.

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

Com esse propósito de definirem texto como ocorrência comunicativa que funciona na interação humana, Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999) postulam sete princípios constitutivos da textualidade: a coerência, a coesão (princípios internos), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (princípios externos). Para tais autores, a *coesão* refere-se aos modos como os enunciados estão ligados entre si e a *coerência*, por sua vez, refere-se ao modo como os enunciados unem-se numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante. Convém pontuar que, para constituição do *corpus* II, os alunos valeram-se desses dois fatores internos na construção de sentido dos textos escritos, destacando a coerência, responsável pela continuidade das ideias, de modo a assegurar a progressão temática em foco, como comprovamos a seguir em um excerto retirado do *corpus* II:

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

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

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

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

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

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

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

Posteriormente aos estudos de Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) postulou quatro metarregras³, ficando evidente sua preocupação com mecanismos asseguradores do sentido do texto, ainda que tenha utilizado outras nomenclaturas.

³ Consoante Charolles (1988), um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos – metarregras: *repetição* – necessária retomada de elementos no decorrer do discurso, mantendo a unidade temática como um todo único, *progressão* – refere-se às novas informações, à soma de novas ideias que fazem o sentido do texto progredir, *não contradição* – garante o desenvolvimento do texto, sem que se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto e *relação* – é preciso que fatos e conceitos que denotam o mundo estejam diretamente relacionados e explícitos por mecanismos linguísticos formais, os quais Costa Val (1999) denominou, respectivamente, de *continuidade*, *progressão*, *não contradição* e *articulação*, com alteração apenas na nomenclatura.

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

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

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

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

Diante dessas constatações, no tocante à fragilidade dos alunos no atendimento dos requisitos que assegurem o sentido do texto, sob esse prisma, para o estudo da progressão temática, neste trabalho, valemo-nos da proposta clássica de Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) e Costa Val (1999), destacando os princípios da coerência e da coesão em função de serem centrados no texto que designa operações dirigidas ao material textual. Outrossim, valemo-nos dos princípios ligados ao aspecto pragmático do processo comunicativo, adotando a construção dos sentidos no texto por meio da coerência em relação à coesão.

Para estudiosos da Linguística Textual, um texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelos interlocutores numa determinada situação comunicativa.

Nessa direção, pontuam Koch e Elias (2012, p. 184, grifos das autoras):

... a coerência não está *no texto*, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós leitores em um efetivo processo de *interação com o autor e o texto*, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos que construímos a coerência.

Costa Val (1999) também apresenta a textualidade como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Ao abordar

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

À luz dos expostos de Koch (2010), podemos apontar dois tipos de coesão – a referencial (referenciação, remissão) e a sequencial (sequenciação). Posto isso, compreendemos que a coesão sequencial faz-se, também, por meio de mecanismos de sequenciação por progressão, a saber: manutenção temática, progressão temática, progressão tópica e encadeamentos. Destacamos, a seguir, a progressão temática como procedimento de sequenciação, visto que é ponto central desta pesquisa.

Em conformidade com as ideias postuladas por Koch (2013), um texto não pode ser organizado com repetições de ideias. Na contramão disso, é preciso que o texto apresente novas informações referentes aos elementos retomados. Com efeito, a continuidade de ideias, ambientada a partir da retomada de elementos conceituais e formais, garante a progressão temática do texto. Vejamos em um excerto do *corpus* I como a ausência de continuidade compromete tal progressão:

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

Ainda nos termos da referida autora, a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informação. Koch (2013, p. 93) acrescenta: “As várias possibilidades de efetivar, nos textos, a articulação tema/rema constituem um desses leques de escolhas significativas”.

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

Nesse caminho, para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou

interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto. Conforme observamos neste trecho retirado do *corpus* I:

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

No que concerne ao acréscimo de informação nova no texto, Marcuschi (2008), defendendo pontos em comuns com Koch (2013), destaca que a não tautologia providencia a continuidade textual. A redundância e a repetição, se mal empregadas, não contribuem com a progressão temática, visto que não trazem novos conteúdos a serem incorporados ao texto.

Destarte, para um desenvolvimento argumentativo eficaz, é essencial que o produtor organize as ideias buscando uma articulação coerente e convincente para o interlocutor previsto, por meio do enfoque aos elementos discursivos da argumentação.

A argumentatividade é uma característica essencial da interação social, que se processa por meio da linguagem humana – todo ato de linguagem possui traços que o identificam como o ato de argumentar. Assim sendo, o ato de linguagem depende do ponto de vista dos interlocutores envolvidos no diálogo. Em face dessa função argumentativa da linguagem, assim se expressa Koch (2005, p. 29, grifos da autora):

... é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados de que produzimos sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

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

Na perspectiva filosófica de Perelman e Tyteca (2005, p. 50), a argumentação visa à adesão do outro ao qual se dirige, portanto, é em função de um interlocutor que a argumentação se desenvolve:

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

Torna-se válido convalidar, consoante tais apontamentos, que inexistente a neutralidade da linguagem, princípio já postulado por Bakhtin (2006). A transparência da opinião se apresenta de forma inevitável. Por conta disso, uma simples argumentação recorre a procedimentos diversos para fundamentar suas conclusões.

Em afinidade com esse pensamento, Charaudeau (2009) lembra que “A argumentação é, pois, uma prática social regulada pelas imposições da situação de comunicação e pelo projeto de fala” (CHARAUDEAU, 2009, p. 68). Ao tratar disso, esses sujeitos envolvidos no ato de linguagem articulam contratos e estratégias, para Charaudeau (2009), um trabalho de expedição e aventura, em que o sujeito comunicante possui um projeto global de comunicação. Levando-se em conta as previsões de risco, ele concebe, organiza e coloca em cena suas intenções, de modo a produzir certos efeitos de convicção ou de sedução sobre o sujeito interpretante.

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

Seguindo esse raciocínio, em consonância aos pressupostos anteriores, percebemos que as ideias de um texto argumentativo devem avançar, visto que acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. Quanto à organização do discurso, o modo argumentativo constitui o mecanismo que permite produzir argumentações sob diferentes formas, no qual se coloca, assim, em evidência a encenação argumentativa que liga os parceiros da comunicação, por meio do chamado *dispositivo argumentativo*: proposta (tese), proposição (tomada de posição – refutação/justificativa ou não tomada de posição – ponderação) e persuasão (raciocínio persuasivo a fim de desenvolver a refutação, a justificativa ou a ponderação).

A partir de todo esse entendimento apresentado acerca da argumentação, passamos a uma análise dos dados colhidos no *corpus* I. Para tanto, estamos fundamentados nos pressupostos teóricos já assumidos anteriormente e guiados por procedimentos metodológicos descritos na sequência.

3 Metodologia

Esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, foi realizada em uma escola municipal, localizada na periferia de Montes Claros/MG. Por desenvolver o exercício docente

nessa escola, a pesquisadora pôde constatar dificuldades dos alunos em produzirem textos argumentativos escritos que atendam à progressão temática.

A constituição dos corpora sustentou-se na busca de um trabalho com produções textuais dos alunos da escola anteriormente mencionada. Vale dizer que, para colher os *corpora*, foram oferecidos aos alunos textos de apoio – direcionados para a realidade sociocultural e faixa etária deles – selecionados, intencionalmente, levando-se em conta fatores como a uniformidade temática para cada proposta de produção textual e a diversidade de pontos de vista dos produtores, de forma a servir como incentivo à escrita, ao optar por um tema mais familiar à sua vivência. Foram dispostos dois temas: “Ser adolescente é ser rebelde?” e “O fascínio dos eletrônicos”.

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

Já para o *corpus* II, com o propósito de manter a uniformidade para fins de confronto com o *corpus* anterior, também foram coletados 10 textos produzidos pelos alunos das turmas do referido ano de escolaridade. De um universo de 51 alunos, foram produzidos 46 textos, pois os 6º anos em que se coletaram os registros possuíam 25 (6º ano A) e 26 (6º ano B) alunos. Válido esclarecer que a alteração do número de alunos nas referidas turmas para compor o *corpus* II se deveu à evasão ou à transferência para outra escola no decorrer no ano letivo.

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

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

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

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

- (i) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;

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

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foram adotadas como procedimentos teórico-metodológicos três atividades de intervenção. Com o intuito de fomentar a elaboração dessas atividades, partimos da proposta de produção de textos e das dificuldades mais recorrentes encontradas nas produções textuais dos alunos no *corpus* I, sendo retirados dessas produções excertos a serem trabalhados nessas atividades:

Atividade de intervenção I: redundâncias

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

Atividade de intervenção II: paráfrases

Outra constatação, ao longo das análises dos textos do *corpus* I deste trabalho, foi a necessidade de levar os alunos a construir paráfrases, pois, muitas vezes, limitam-se a copiar, na íntegra, trechos ou textos de apoio. De igual maneira, atividades que explorem o uso da intertextualidade como estratégia de argumentação seriam bastante pertinentes, ao possibilitar ao aluno valer-se da voz do outro, desde que devidamente parafraseada, na sua escrita. Com base nos pressupostos teóricos advogados por Koch (2010; 2013), Koch e Elias (2012) e Cavalcante (2013).

Atividade de intervenção III: esboço de texto argumentativo

Em consonância com as ideias de Charaudeau (2009)⁴, julgamos pertinente a elaboração de um esquema, um esboço do texto argumentativo com o intuito de direcionar a escrita do aluno, por meio da esquematização prévia do que pode se valer na sua argumentação. Isso porque a escrita exige planejamento e ajustes antes de se dar por concluída.

O aluno precisa esforçar-se em seguir o esquema esboçado por ele e/ou com a mediação do professor para produzir o texto de acordo com este planejamento feito e com a organização do modo argumentativo. Assim, foi apresentado aos alunos um modelo de esboço que contemplasse tema, título, posicionamento, argumento I e argumento II. Propusemos, a título de exemplificação, de acordo com as duas propostas de produção textual apresentadas, dois esboços, elaborados em conjunto com os alunos.

Por fim, partimos para a sistematização e interpretação dos dados obtidos que, simultaneamente, à ampliação da fundamentação teórica, foram analisados para elaboração deste trabalho.

4 Resultados

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

4.1 Análises do *corpus* I

Texto 1

Aluno: Carlos

Tema: Fascínio dos eletrônicos

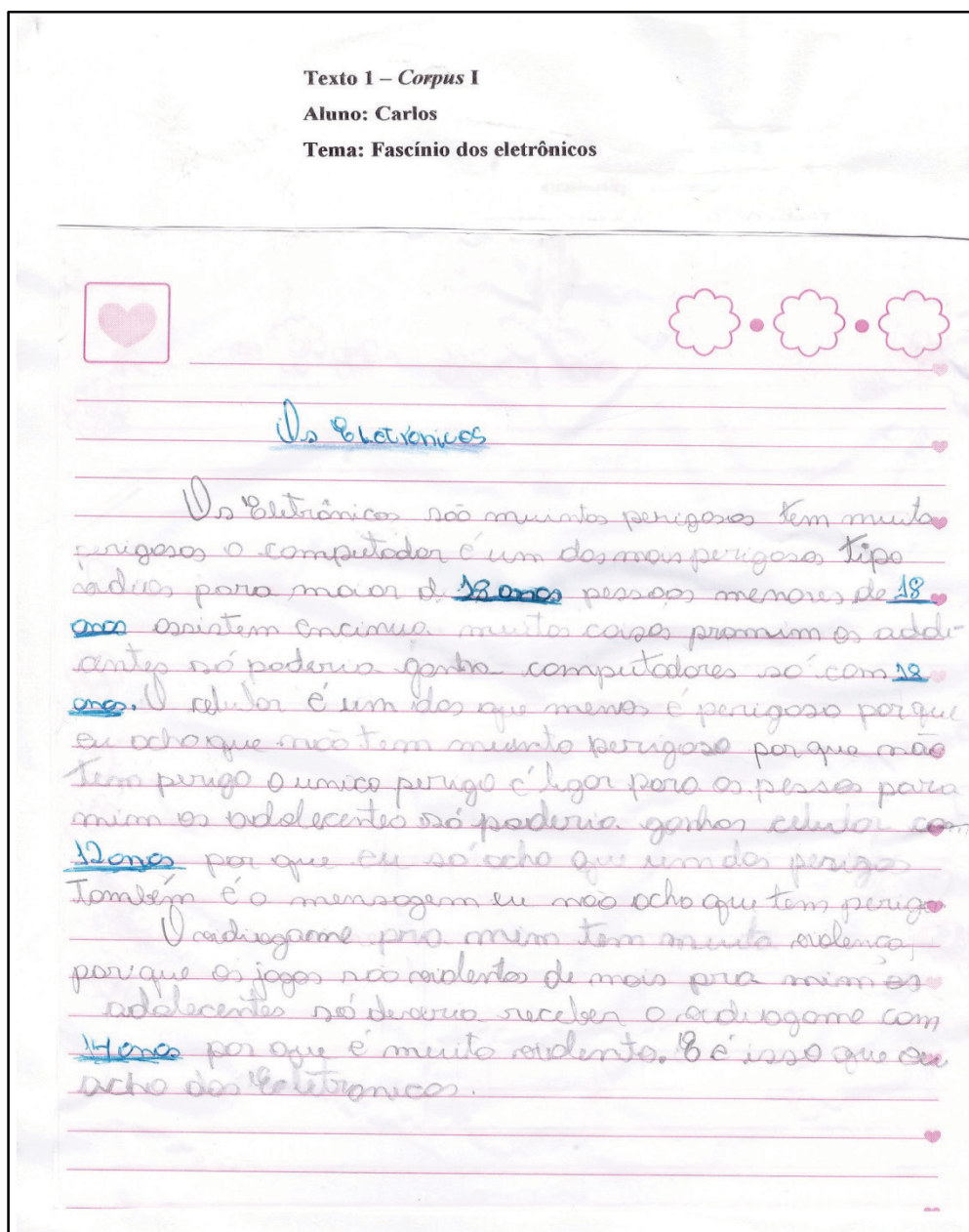
Neste texto (Figura 1), fica evidente a falta da progressão temática. Esse aluno, com ideias limitadas, não conseguiu produzir um texto argumentativo que progrida. Já no Trecho 1,

⁴ O referido autor não faz menção explícita ao termo *esboço*, mas, pelos conceitos que aborda, quanto aos procedimentos de composição, permite-nos inferir que é possível essa aproximação, uma vez que: “Também chamado de taxonômico, esse procedimento consiste em retomar os diferentes argumentos dados ou resultados de um texto argumentativo, apresentando-os de modo resumido: [...] seja por quadros, seja por outras representações figuradas (diagramas, histogramas, esquemas, cartazes etc)”. (CHARAUDEAU, 2009, p. 246). Nessa medida, julgamos possível empregar tal nomenclatura em nosso trabalho para designar um tipo de atividade de intervenção.

afirma de forma repetida: “*Os eletrônicos são muito perigosos tem muito perigosos*”, sem o acréscimo de novas informações, fazendo com que essa produção escrita ficasse reduzida a uma tese sem desenvolvê-la, muito embora tenha tentado esboçar um argumento:

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

Figura 1 – Texto 1



Fonte: dados da pesquisa.

Como interlocutores, percebemos que o aluno possui a intenção de produzir um texto com sentido, mas não consegue estabelecer relação entre a tese e os possíveis argumentos que deveriam sustentá-la. Em contrapartida, vale-se de falsos argumentos, fracos, não convincentes. Soma-se a isso o fato de o produtor do texto apresentar algumas informações lacunares, pressupondo que o interlocutor deva lançar mão de seus conhecimentos, fazer deduções, estabelecer relações de comunicação, para que, num esforço muito grande, possa com o texto interagir.

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

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

Nesse último trecho, vimos que o aluno possui a ideia, mas pouca habilidade linguística para desenvolvê-la. Entretanto, por não conseguir desenvolver seu raciocínio argumentativo, ao afirmar que o único perigo do celular é ligar para as pessoas, acaba por cair em mais incoerências. Talvez se o aluno explicasse melhor que o celular pode ser usado a serviço de comunicações maliciosas, maldosas e fraudulentas, seu interlocutor compreenderia melhor. Nesse caso, uma simples exemplificação poderia resolver tal incoerência. Outro caso de contradição ao extremo na argumentação do aluno fica por conta da afirmação de que “*por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos*”, o que faz com que o interlocutor fique perdido nesse emaranhado de idas e vindas, não conseguindo acompanhar o raciocínio tautológico do produtor.

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

No Trecho 3, o aluno afirma:

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

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

Em síntese, à luz dos dez textos do *corpus* I analisados, evidenciamos que os alunos apresentam dificuldade para empregar bem os mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, não conseguindo estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto. Além disso, os textos trazem problemas quanto à informatividade, com respeito à suficiência de dados e à imprevisibilidade, por apresentarem ideias óbvias, fatos muito previsíveis, talvez por falta de conhecimento de mundo dos alunos. A argumentatividade é comprometida pelas falhas nas noções de intencionalidade e aceitabilidade na escrita dos alunos. Os textos analisados exemplificam o problema da falta de progressão temática, por comportarem uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, tornando o texto repetitivo e desgastado. Sendo comum, a frequência de ideias pouco originais e de clichês talvez aconteça por que quem reproduz ideias alheias e muito difundidas não vê a necessidade de explicá-las ou discuti-las.

Transparece, dessa maneira, uma provável superficialidade da reflexão dos alunos, que não conseguem, a partir dos textos de apoio e das discussões feitas, apropriarem-se da voz do outro, por meio de paráfrases e/ou relações intertextuais, para elaborar argumentos próprios que articulem e organizem o posicionamento assumido. Semelhante fato faz com que recorram, ainda, apenas a exemplificações para se apoiarem, transformando, muitas vezes, o texto mais narrativo do que argumentativo.

Por conseguinte, para haver a progressão temática do texto argumentativo, é necessário haver uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global a fim de providenciar a continuidade de seu sentido e a ligação dos próprios tópicos discursivos. É fundamental que o aluno compreenda o processo de argumentação que contribui para a progressão temática. Na verdade, é preciso que o texto apresente novos argumentos, novas informações a respeito dos elementos retomados. São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir.

Diante do exposto, elaboramos um cronograma de aplicação das atividades de intervenção adotadas com o intuito de minimizar alguns problemas de progressão temática que se manifestam nos textos argumentativos escritos dos alunos.

Em um primeiro momento, a discussão das duas propostas de textos, sobre as quais já falamos, compreendeu o debate em torno das temáticas apresentadas a serem escolhidas. Nessa etapa, os alunos participaram, exemplificaram com situações vividas ou conhecidas e ficaram cientes de que se tratava da produção de um texto argumentativo, cujo tipo textual já havia sido estudado em aulas anteriores. Passamos, posteriormente, à aplicação da *Atividade de Intervenção I (Redundâncias)*. Há de se destacar que os alunos, em sua maioria, desconheciam o termo redundância. Mesmo com exemplificações dadas, não conseguiram reescrever trechos dos textos que apresentavam a problemática em questão.

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

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

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

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

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

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

Figura 2 – Atividades I (redundâncias)

ATIVIDADES I - REDUNDÂNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: dados da pesquisa.

Em virtude disso, os alunos compreenderam que a leitura enriquece o processo de escrita. Por conseguinte, o produtor que lê muito, escreve com mais facilidade por ter mais

conhecimentos a serem partilhados com o interlocutor. Na ausência de tais conhecimentos é recorrente a cópia na íntegra de textos oferecidos como apoio para enriquecer a discussão do tema e futura produção textual.

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

Figura 2 – Atividades II (paráfrases)

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

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

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

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

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

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

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3 – Atividades II (paráfrases)

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

Os eletrônicos apresentam benefícios se usados de forma adequada como celulares podem trazer riscos à saúde

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

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

Fonte: dados da pesquisa.

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

Nessa direção, foi esclarecido aos alunos que a escrita exige planejamento como qualquer outra tarefa que executamos no nosso dia a dia. Na sequência, houve o esclarecimento das partes constituintes do referido esboço: o posicionamento diz respeito à opinião defendida, assumida, tomada; já os argumentos 1 e 2 seriam as razões, explicações que evidenciariam,

sustentariam o posicionamento defendido. A par disso, passaram à construção do referido esboço.

Figura 4 – Atividades III (esboço de texto argumentativo)

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

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

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

Fonte: dados da pesquisa.

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

Ao longo de orientações e sugestões, os alunos foram passando da produção inicial à produção final, havendo a expectativa de que tivessem incorporado as aprendizagens das atividades de intervenção. Nessa nova situação, a maioria dos alunos reescreveu o texto com orientações individuais e correções da professora, observamos, assim, que todos procedimentos de reescrita/refazimento foram de grande valia para a qualidade final dos textos produzidos.

Apresentando os resultados desta pesquisa em números, apenas por motivo de melhor visualização, obtivemos 46 produções de texto, das quais 35 foram escritas após a realização de todas as três atividades de intervenção anteriormente mencionadas. 11 dessas produções

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

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

Na sequência, acompanhamos em um quadro esses resultados.

Tabela 1 – Resultado dos textos selecionados para o *corpus* II

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

Fonte: elaboração própria.

Os dados expostos na Tab. 1 demonstraram que, conforme almejado, houve melhora significativa na qualidade dos textos argumentativos escritos a partir das atividades de intervenção, pois, de 35 textos, 26 atenderam à proposta de produção de um artigo de opinião.

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

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

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

Ressaltamos que poucos alunos fundamentaram os textos produzidos apenas em exemplificações. A maioria utilizou-as como estratégia de argumentação que, em um plano secundário, não impediram que o texto assumisse a estrutura do tipo argumentativo. Para efeito

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

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

Texto 2

Aluno: Dara

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Título: Ser adolescente não é ser rebelde

Este texto (Figura 2) demonstra um bom padrão de textualidade. Trata-se de uma produção com unidade, bem articulada. Já inicia o texto, no Trecho 1, com a exposição da tese bem definida, confirmada pelo título, ao pontuar que ser adolescente não é ser rebelde.

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

Em seguida, o aluno constrói uma série de exemplificações com vivências comuns de referida fase para sustentar o posicionamento assumido. Conforme lembram, Koch (2013), sendo o texto mais do que uma soma de enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam da competência textual do falante, que deve ter, pois, a capacidade de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir outro texto a partir deste, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de construir os sentidos possíveis.

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

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

Na sequência da sistematização dos dados obtidos após aplicação das atividades de intervenção, visualizemos as constatações resultantes do confronto das análises dos *corpora* desta pesquisa no quadro a seguir.

Tabela 2 – Progressão temática nos *corpora* analisados

<i>Corpus I</i>		Proposta de enfrentamento	<i>Corpus II</i>	
Inadequações	Número de produções do universo de 40 textos		Adequações	Número de produções do universo de 35 textos
Repetições, tautologias, ideias circulares	32	Atividade de intervenção I – Redundâncias	Continuidade, avanço nas informações	26
Cópias na íntegra de trechos de texto de apoio, ideias desgastadas lugares-comuns	33	Atividade de intervenção II – Paráfrases	Informatividade, suficiência de dados	24
Ideias desconexas, contradições, não distinção tema/título	34	Atividade de intervenção III – Esboço do texto argumentativo	Não contradição, articulação, progressão, distinção tema/título	29

Fonte: elaboração própria.

A análise qualitativa, empreitada a partir da Tab. 2, indicou que, no recorte analisado, houve nuances díspares quanto aos dois *corpora* em questão. Enquanto os alunos produtores do *corpus I* mostraram apresentar dificuldades para empregar mecanismos linguístico-discursivos da argumentação, no que concerne a estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto, de modo a levar as ideias a progredir, os alunos produtores do *corpus II* souberam empregar melhor esses mecanismos estabelecendo tais relações argumentativas.

Ademais, por meio da referida tabela, identificamos no *corpus I* a não divisão adequada das ideias em parágrafos e períodos. Comprovando isso, esses textos parecem não comprometidos quanto à sequencialidade, não contribuindo para a progressão do texto. Como resultado, surgem textos fragmentados, cuja relação de sentido não progride.

No *corpus II*, por sua vez, de um modo geral, os alunos construíram os textos divididos em parágrafos que atenderam ao posicionamento, em seguida a sustentação dos argumentos apresentados e, por fim, considerações finais com aconselhamentos e ponderações de nível de sugestões para a abordagem crítica do tema discutido. Havendo, dessa forma, o acréscimo de

novas ideias às que já vinham sendo apresentadas, tornando o texto isento de redundâncias e repetições, o que contribui para a construção de sentido, mantendo, assim, a textualidade.

Nesses termos, o *corpus* I exemplifica tipicamente o problema da falta de progressão temática, pois comporta uma única ideia, expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, com circularidade. Nesse caso, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância, o que transparece uma provável superficialidade na reflexão dos alunos.

5 Considerações finais

Este trabalho, sob o prisma da Linguística Textual, em interlocução com a Teoria da Argumentação subjacente à Semiologia da Análise do Discurso, pretendeu comprovar a hipótese aventada de que as atividades de intervenção propostas puderam contribuir para sanar dificuldades em ordenar e organizar as ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

Diante do baixo rendimento escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e de produção de texto, tomou-se corriqueiro, no decorrer da prática docente, depararmos com textos marcados pelo uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio e fuga ao tema, enfim, textos, aparentemente, não comprometidos com o avanço da informação, o que não contribui para a construção de sentido.

Com o enfoque dado a partir da aplicação das três atividades de intervenção propostas – redundâncias, parafrases e esboço do texto argumentativo –, em consonância com o aporte teórico adotado, oferecemos subsídios práticos aos alunos à condução da argumentação, de forma a levá-los a considerar as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes à sequencialidade do texto.

Por conseguinte, por meio desta pesquisa-ação, buscamos algumas soluções concretas, a exemplo da eliminação de repetições, construção de parafrases para apropriação da voz do outro, esquematização prévia do posicionamento e dos argumentos do gênero artigo de opinião, obtendo, assim, resultados produtivos para o problema investigado: a falta de progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Posteriormente à aplicação das três atividades de intervenção, entendemos, como conclusão mais geral desta pesquisa, a necessidade do estudo da argumentação em todo ano de

escolaridade, pois a argumentação está presente em variadas situações de comunicação do cotidiano do aluno.

Em vista disso, é mister a urgência e a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa focado, prioritariamente, no trabalho diário com diversos gêneros e tipos, valorizando a função social da linguagem em detrimento de aspectos meramente estruturais, com foco em desenvolver a visão crítica de mundo do aluno, de modo a aprimorar a capacidade de escrita e de leitura.

Nesse caminho, apontamos outra conclusão desta pesquisa: a leitura é peça chave para fundamentar argumentação. Assim, quanto mais experiências de leitura tiverem os alunos do Ensino Fundamental, mais fácil e acessível torna-se o processo de produção textual. Outra conclusão a que podemos chegar diz respeito à contribuição das práticas de reescrita e de refazimento do texto produzido, como formas de atestar a progressão temática.

De igual modo, a orientação individualizada, mediação e postura do professor tornam-se fundamentais no processo, bem como a constante formação docente contribuindo no intuito de propor medidas que assegurem o avanço da informação. Tal aspecto da sequenciação textual, como condição de textualidade, explorado neste trabalho, pode ser valioso para a qualidade da produção textual, diante da urgência e do desafio em preencher essa lacuna existente no ensino escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 110-127.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London; New York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Trad. Ana Cristina Mendes. London: Longman, 1983.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1988. p. 56-68.
- COSTA VAL, M. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.. **A coesão textual**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEPOMUCENO, A. R. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Artigo recebido em: 01.08.2016

Artigo aprovado em: 07.10.2016