

A COESÃO TEXTUAL EM MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO¹

TEXTUAL COHESION IN TEACHING MATERIALS DESIGNED FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Andreia Aparecida Catadori Rodrigues Castilho*

RESUMO: Este artigo aborda os processos de coesão textual nos materiais didáticos oficiais denominados “Currículo em Ação e Aprender Sempre”, distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Médio. O objetivo é investigar o conceito de coesão textual nesses documentos destinados a alunos do EM e se esse material tem potencial para contribuir para o desenvolvimento da competência escritora desses estudantes. Teoricamente, esta pesquisa baseia-se na concepção sociointeracionista discursiva da linguagem e nos estudos da Linguística Textual sobre a coesão textual e os processos de referência e sequenciação, conforme Koch (2006) e Koch e Elias (2008, 2015, 2017). Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo interpretativo. Os resultados mostram que esses documentos apresentam as atividades sem variedade, sem sistematização teórica sobre o tema e nem mesmo reconhecem os mecanismos de coesão como processos de referência e sequenciação.

PALAVRAS-CHAVE: Referência. Sequenciação textual. Material Didático.

ABSTRACT: This article addresses the processes of textual cohesion in official teaching materials called Currículo em Ação and Aprender Sempre distributed by the São Paulo State Department of Education for Secondary Education. The objective is to investigate the concept of textual cohesion in these documents intended for EM students and whether this material has the potential to contribute to the development of these students' writing competence. Theoretically, this research is based on the discursive sociointeractionist conception of language and on Textual Linguistics studies on textual cohesion and the processes of referencing and sequencing processes,

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), professora de Língua Portuguesa da rede pública paulista e pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: andreia.catadori@ifsp.edu.br

¹ Artigo produzido a partir de pesquisa realizada pela autora para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, dissertação intitulada *O Processo de Referência e Sequenciação Textual nos Materiais Didáticos Currículo em Ação e Aprender Sempre Destinados ao Ensino Médio*, defendida em 2023.

according to Koch (2006) and Koch and Elias (2008, 2015, 2017). This is documentary research of an interpretative qualitative nature. The results show that this teaching material presents activities without variety, without theoretical systematization on the topic and does not even recognize cohesion mechanisms such as referencing and sequencing processes.

KEYWORDS: Referencing. Textual sequencing. Teaching Materials.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a coesão textual em atividades de produção textual escrita apresentadas nos materiais didáticos oficiais de Língua Portuguesa do estado de São Paulo intitulados Currículo em Ação (São Paulo, 2022-2023) e Aprender Sempre (São Paulo, 2022), destinados a alunos do Ensino Médio (EM).

A opção por essa abordagem se deve a vários motivos. Dentre eles, o fato de não ser uma tarefa fácil escrever um texto coeso, dentro do rigor da norma, atraente, bem elaborado e que cumpra efetivamente a função para a qual foi dedicado, pois, muitas vezes, essa não é uma tarefa fácil nem mesmo para professores e professoras da área, quanto mais para os estudantes do EM que chegam a essa modalidade de ensino com muitas dificuldades de escrita, especialmente em período pós-pandêmico, em que essas se acentuaram.

Outro problema refere-se ao fato de que poucos são os estudantes que dominam os mecanismos de coesão, como o processo de referência e o de sequenciação textual. Muitos têm pouco ou nenhum conhecimento sobre como, quando e quais recursos discursivos articular para fundamentar seus textos, retomando ideias, assegurando progressão e clareza às suas produções, tendo em vista que os estudos realizados ao longo do Ensino Fundamental (EF) nem sempre são suficientes para ampliarem sua prática nesses quesitos quando chegam ao EM, para ajudá-los a escrever com mais consistência e propriedade.

Somado a esses problemas está a implementação do material didático *Currículo em Ação e Aprender Sempre*, distribuídos pelo Estado, que revela não dedicar espaço consistente a atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso dos mecanismos responsáveis pela coesão textual, ou, mais especificamente, pelo processo de referência e de sequenciação textual. Mesmo assim, muitas vezes, por imposição de gestores escolares, por falta de experiência docente ou, ainda, por facilidade e disponibilidade de acesso e manipulação, acaba sendo o material mais utilizado pelos professores e professoras da rede. Haja vista que, embora a Secretaria de Educação do Estado nem sempre disponibilize esses materiais impressos ao corpo docente, os manuais do professor estão disponíveis no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) para quem

quiser acessá-los, até mesmo para os próprios alunos, que não se acanham em fazê-lo, trazendo respostas prontas para a sala de aula

Nesse sentido, a pergunta que norteou este trabalho foi: de que forma e com que frequência os cadernos *Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõem atividades para a aquisição de conhecimentos relativos à coesão textual no EM?

O objetivo, de modo geral, é investigar as características das atividades relativas à coesão textual propostas nos *Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação de Língua Portuguesa*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinados ao EM. Para tanto, serão identificadas de que forma e com que frequência são propostas atividades envolvendo mecanismos de coesão textual responsáveis pelo processo de referência e de sequenciação nesse material didático e se esse material tem potencial para contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos do EM paulista.

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

O corpus desta pesquisa é composto pelas sequências de atividades de produção escrita envolvendo mecanismos de coesão propostas nos *Cadernos Aprender Sempre e Currículo em Ação* nas três séries do EM distribuídos para toda a rede pública do estado de São Paulo, aos alunos e professores dessa modalidade de ensino. Foram analisadas as coletâneas *Aprender Sempre* para a primeira, segunda e terceira séries (São Paulo, 2022), e as coletâneas *Currículo em Ação* para a primeira e segunda séries (São Paulo, 2022), e para a terceira série (São Paulo, 2023).

LINGUÍSTICA TEXTUAL: BREVE RETROSPECTIVA

Perto de completar seus 60 anos de existência, a Linguística Textual (LT) surgiu em meados da década de 60, sendo assim denominada pelo autor alemão Harald Weinrich, que, desde o princípio, considerou que toda a Linguística é essencialmente Linguística de Texto (Bentes, 2007, p. 245). No entanto, a origem do termo, menciona Koch (1997), “[...] remonta a Cosériu (1955), embora só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich (1966, 1967)” (KOCH, 1997, p. 67).

Apesar de ter nascido em berço estruturalista, desde o seu surgimento, abrangeu estudos sobre o texto que visavam à constituição de um novo campo teórico, diferenciando-se da Linguística Estrutural que, conforme Bentes (2007, p. 245), “[...] compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa”.

Segundo Bentes (2007), o desenvolvimento desses estudos não se deu de forma homogênea, ocorrendo, simultaneamente, dentro e fora do continente europeu com diferentes propostas teóricas, que podem ser, em linhas gerais, divididas em três momentos: o primeiro, voltado para a análise transfrástica; o segundo, dedicado à criação de gramáticas textuais; e, o terceiro, direcionado à elaboração de uma teoria do texto.

A Linguística Estrutural não conseguia explicar, por meio das teorias sintáticas e/ou semânticas, fenômenos linguísticos que não estavam limitados ao nível da frase, por isso a necessidade da análise transfrástica, que, nas palavras de Bentes (2007, p. 247), “parte da frase para o texto”.

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

Segundo Koch,

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

Nesse período, o estudo de relações entre enunciados priorizava as relações referenciais, especialmente a correferência, importante fator de coesão textual, a qual englobava a coerência, vista, até então, como uma simples propriedade ou característica do texto.

Os estudos, conforme Koch (2006), limitavam-se a processos referenciais que analisavam anáforas e catáforas e pouco se observava análises de remissões não correferenciais, anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual ou, ainda, a retomada anafórica de maiores ou menores porções textuais.

Com o passar do tempo, influenciada pelo sucesso do gerativismo de Noan Chomsky, iniciou-se a descrição da competência textual do falante e, a partir disso, passaram a ser construídas gramáticas de textos, que, em suas primeiras propostas de criação, tentaram, conforme Marcuschi (1998a, *apud* Bentes, 2007, p. 249), construir “o texto como objeto da Linguística”.

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

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

O método ascendente de estudo, partindo da frase para o texto, foi abandonado e passou-se a realizar uma operação inversa, ou seja, partindo da unidade hierárquica mais alta, o texto, chegava-se, pela segmentação, à classificação de unidades menores:

O texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma unidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis de cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual (Koch, 2006, p. 6).

Na terceira fase de estudos da LT, em meados da década de 70, a teoria do texto, o contexto de produção passou a ser levado em conta nas análises de textos, que deixaram de ser concebidos como produtos acabados e passaram a ser entendidos como um processo, consoante Bentes (2007, p. 247), resultante de “operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas”.

As pesquisas sobre textos passaram a adotar a perspectiva pragmática, e fatores contextuais passaram a ser considerados na descrição dos textos, ocasionando o surgimento de teorias de base comunicativa, como o impulsionamento da Psicologia da Linguagem e da Filosofia da Linguagem. À LT caberia, então, esclarece Koch (2006, p. 14), “[...] provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo de textos e de sua produção/recepção”.

A partir de 1980, os linguistas dedicados à LT começaram a tomar consciência que toda ação está acompanhada de processos cognitivos, e o texto passou a ser visto como resultado de processos mentais.

Trata-se da abordagem procedural:

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

Koch (2006) assinala que, para o processamento textual, contribuem outros sistemas de conhecimento, isto é, o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento enciclopédico (semântico ou de mundo, armazenado na memória individual) e o conhecimento sociointeracional (conhecimento sobre ações verbais, sobre as formas de *inter-ação*

(grifo nosso) por meio da linguagem, ou seja, conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicacionais e superestruturais).

Esses sistemas de conhecimento exigem dos interlocutores um conhecimento específico para ser colocado em prática, ou seja, de natureza procedural, isto é, “[...] procedimentos ou rotinas por meio dos quais são ativados quando do processamento textual” (Koch, 2006, p. 25).

Diante disso, a autora afirma que o processamento textual é estratégico, exigindo a mobilização dos diversos sistemas de conhecimento, cujas estratégias necessárias para essa mobilização são classificadas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras.

As estratégias cognitivas:

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

Já as estratégias interacionais, explica Koch (2006), são as de natureza sociocultural e têm por objetivo estabelecer a contento a interação verbal. Trata-se das estratégias referentes à realização dos atos de fala, de polidez, de negociação, de preservação das faces (que se manifestam de forma linguística com o uso de eufemismos, rodeios, mudança de tópicos, atenuação), de atribuição de causas às incompreensões e mal-entendidos.

Por sua vez, as estratégias textualizadoras, que em sentido amplo também são interacionais e cognitivas, afirma Koch (2006), são as escolhas textuais definidas pelos interlocutores de acordo com seus objetivos de produção de sentidos.

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

Enfatiza que:

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os atos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. [...] As ações verbais são ações

conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas dos sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (Koch, 2006, p. 31-32).

Já na década de 90, a LT mergulhou na perspectiva sociocognitiva-interacionista, na qual se estreita e internaliza a relação entre linguagem e cognição, constituída de forma mútua, uma vez que, conforme Koch(2006), se supõe não haver possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora da interação humana.

Nessa concepção, valoriza-se ainda mais a noção de contexto, o qual, na fase das análises transfrásticas, era reconhecido apenas como cotexto (segmentos textuais antecedentes ou subsequentes ao objeto em estudo). Porém, essa noção passa a ter outro sentido, constituindo, como assevera Koch (2006, p. 32), “[...] a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se em grande parte na própria interação”.

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

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

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

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

intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (Marcuschi, 2012, p. 33).

O autor ainda destaca:

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos (Marcuschi, 2012, p. 33).

Segundo Marcuschi (2010), atualmente, as diversas vertentes da LT aceitam, dentre outras, as seguintes posições:

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

A COESÃO TEXTUAL: REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO

De acordo com Koch (2006), designa-se coesão textual a forma como os elementos linguísticos se organiza e se interconecta na superfície de uma produção escrita de modo a constituir uma tessitura. Essa interligação se dá também por meio de recursos linguísticos.

Fundamentando-se em Halliday e Hasan ([1976]1990), Koch (2006) explica que esses autores consideram como ponto de partida a existência de cinco tipos de coesão: referência; substituição; elipse; conjunção e léxico. Entretanto, devido a questionamentos feitos pela própria autora sobre a diferença existente entre referências e substituição, e o fato de os autores definirem as elipses como substituições por zero, a classificação dos elementos que constituem a coesão textual passou a ser dividida em dois grandes grupos:

[...] responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção do texto: 1) a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva

ou referencial); 2) a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido” (Koch, 2006, p. 36).

No primeiro grupo, são incluídas a coesão por referência, por substituição, por elipse e parte da coesão lexical. No segundo, a outra parte da coesão lexical e a coesão por conjunção, intitulada por Koch (2006) de conexão.

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

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

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

De outra forma, a coesão sequencial, explica Koch (2006), é responsável pelo estabelecimento de relações de cunho semântico, pragmático-discursivo entre parágrafos, enunciados ou parte deles, sequências textuais, ao mesmo tempo em que promove a progressão textual.

Em outro momento, na década de 90, em uma visão de base sociocognitiva-discursiva, o que se conhecia como coesão referencial passou a denominar-se referenciação, visto que esta passou a ser considerada uma atividade discursiva, uma vez que a língua só existe porque há sujeitos sociais que a falam e eventos discursivos nos quais esses sujeitos intervêm e mobilizam sua faculdade de perceber, seus saberes linguísticos, sociocognitivos, seus paradigmas de mundo.

Conforme explica Koch (2006, p. 57),

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

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

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

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

Para Koch (2006, p. 59),

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

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

Em outras palavras,

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

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

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

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

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

Anáfora indireta é aquela que não possui no cotexto um antecedente explícito, mas possui um elemento com o qual se relaciona, denominado âncora. A anáfora associativa opera com a introdução de um elemento novo, por meio de relações meronímicas.

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

A retomada responde pela manutenção em foco de elementos já inseridos no texto que dão origem ao que Koch e Elias (2008, p. 131) chamam de “[...] cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial”. Essa progressão pode se manifestar tanto pelo uso de recursos gramaticais, quanto pelos recursos lexicais.

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

Quanto ao conceito de sequenciação textual, refere-se ao conjunto de atividades e meios linguísticos realizados pelo produtor para garantir a progressão do texto escrito, construindo o sentido sem perder o fio discursivo (Koch; Elias, 2008; 2015). Koch e Elias (2008; 2015) detalham essas atividades e meios classificando-os como, sequenciação com recorrências, sequenciação sem recorrências, encadeamento e progressão por continuidade tópica.

A sequenciação com recorrências caracteriza-se pela repetição de termos, estruturas sintáticas, conteúdos semânticos, tempos e aspectos verbais. Na recorrência de termos, uma palavra ou expressão é reiterada tantas vezes que acaba persuadindo o leitor.

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

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

Encadeamentos por justaposição consistem na colocação de enunciados lado a lado, visando a estabelecer entre eles relações semânticas ou discursivas sem fazer uso explícito de uma conjunção (Koch; Elias, 2015). As relações estabelecidas entre eles podem denotar causalidade, motivo, interpretação diagnóstica, especificação, agrupamento metalinguístico, temporalidade, pressuposição, contraste adversativo, comentário, confronto/comparação, correção/retificação (Koch; Elias, 2008).

Por sua vez, os encadeamentos por conexão dizem respeito às relações de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo estabelecidas entre enunciados, por meio de conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais, responsáveis pela interconexão (Koch; Elias 2008). As relações lógico-semânticas podem ser de causalidade, mediação (causalidade intencional), condicionalidade, temporalidade, conformidade, disjunção e modo, dentre outros.

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

Nessas relações, destacam-se a conjunção por soma de argumentos, a disjunção argumentativa, a justificação ou explicação, a comparação, a conclusão, a comprovação, a generalização, a modalização da força ilocucionária, a correção, a reparação, a especificação ou exemplificação, a contração e a concessão, dentre outras.

Para finalizar, tem-se como forma de sequenciação textual a progressão por continuidade tópica, a qual pode ser observada em uma dada situação conversacional, em que, os interlocutores, frente a frente, geralmente falam sobre diversos assuntos. No entanto, no final da conversa, é provável que consigam elencar os tópicos sobre os quais conversaram. Nesse sentido, “Tópico é aquilo sobre o que se fala” (Koch; Elias, 2008, p. 173). Trata-se do ponto de partida para a produção de um texto.

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

Koch (2006) conclui que:

[...] a continuidade tópica envolve progressão, e a progressão textual necessita garantir continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito, responsável pelo entretencimento dos fios do discurso (Koch, 2006, p. 100).

Para tanto, o autor precisa recorrer a estratégias de continuidade referencial, temática e tópica. A primeira, para manter a ativação dos referentes na memória por meio de cadeias referenciais. A segunda, para manter os encadeamentos, empregando termos do mesmo campo semântico/lexical para que o *frame* se mantenha ativado, garantindo que o que vem sendo abordado faça sentido para o interlocutor. E, a terceira, para garantir a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos em desenvolvimento.

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

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

Situar ou ordenar os estados de coisas de que enunciado fala no espaço e/ou no tempo; estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção etc.; sinalizar relações discursivo-argumentativas; funcionar como organizadores textuais; introduzir comentários ora sobre o modo como enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre anunciação (o ato de dizer) (Koch; Elias, 2017, p. 123).

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

Como se pode observar, a apropriação do conhecimento sobre os estudos da Linguística Textual e os mecanismos de coesão textual responsáveis pela textualização é de suma importância aos professores da Área de Linguagens, principalmente os de Língua Portuguesa, uma vez que lhes oferece diversos recursos para que possam desenvolver e ensinar com propriedade a difícil tarefa de escrever.

Com base nesse conhecimento teórico, foram elaborados os critérios para a análise dos materiais didáticos *Aprender Sempre* e *Currículo em Ação*, análise que será apresentada a seguir.

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

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo interpretativo, em que “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (Chizzoti, 2003, p. 221). Também se define como documental, ou seja, aquela que trata do “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares (Godoy, 1995, p. 24). É o caso do material didático selecionado para análise nesta pesquisa, ou seja, os materiais didáticos oficiais de Língua Portuguesa do estado de São Paulo intitulados *Currículo em Ação*, Caderno do estudante, (São Paulo, 2022, 2023) e *Aprender Sempre*, Caderno do estudante (São Paulo, 2022), destinados a alunos do EM. As atividades propostas nesses materiais versam sobre leitura, compreensão e produção de textos, literatura e análise linguística e se propõem a desenvolver, respectivamente, habilidades do Currículo Paulista e habilidades em defasagem na série em questão.

O material didático intitulado *Currículo em Ação* configura-se como um caderno de atividades para os estudantes. É dividido em dois volumes anuais para a primeira série, quatro volumes para a segunda série e um volume para a terceira série do EM e contempla as áreas de Linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e Inova (Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida) (São Paulo, 2022, 2023).

As páginas voltadas à Língua Portuguesa são compostas por quatro Situações de Aprendizagem, doravante chamadas de SAP, para cada bimestre, as quais se subdividem em subseções denominadas Momento 1 – Diálogos Possíveis, Momento 2 – Visões de Mundo nos Textos, Momento 3 – A Língua na Construção de Textos, Momento 4 e Momento 5 – nas quais os títulos variam de acordo com o tema de cada SAP, Momento 6 - #MÃONAMASSA. Essas

subdivisões variam em cada SAP, sendo que a quantidade de momentos (subseções) pode ser maior ou menor, ou seja, para o primeiro bimestre da primeira série, a SAP1 contém seis Momentos; a SAP2, sete; a SAP3, cinco; a SAP4, cinco, por exemplo.

O material didático denominado Aprender Sempre é um caderno semestral de atividades de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes da primeira e segunda série do EM e de Língua Portuguesa, Matemática, Tecnologia e Inovação para a terceira série, voltado para o processo de recuperação e aprofundamento, conforme a apresentação do material no Caderno do Professor (São Paulo, 2022).

As atividades propostas nesse material versam sobre leitura, compreensão e produção de textos, literatura e análise linguística e se propõem a desenvolver habilidades do Currículo Paulista em defasagem na série em questão. Nesse material, o objeto de análise desta pesquisa encontra-se disperso e foi localizado por meio da leitura de todas as sequências de atividades (SA).

O Quadro 1, a seguir, permite uma visualização desses documentos:

Quadro 1 - Materiais didáticos selecionados

Currículo em ação	Aprender sempre
1ª série volume 1 (2022)	1ª série volume 1 (2022)
1ª série volume 2 (2022)	1ª série volume 2 (2022)
2ª série volume 1 (2022)	2ª série volume 1 (2022)
2ª série volume 2 (2022)	2ª série volume 2 (2022)
2ª série volume 3 (2022)	3ª série volume 1 (2022)
2ª série volume 4 (2022)	3ª série volume 2 (2022)
3ª série volume 1 (2023)	

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: elaboração própria.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Fundamentando-se nos estudos da LT já discutidos na seção anterior, foi feita uma seleção lexical com termos/ítems lexicais relacionados à coesão textual. Com base nessa seleção lexical, foram criadas três categorias: Coesão textual, Referenciação textual e Sequenciação textual. Optou-se pela subdivisão nessas três categorias, diferenciando uma da outra, para atender à organização apresentada pela LT, ou seja, o conceito de coesão textual, que envolve, atualmente, o fenômeno da referenciação e o da sequenciação, anteriormente conhecidos como coesão referencial e coesão sequencial, respectivamente.

Na categoria Coesão textual, foram incluídos termos que se referem, de modo geral, aos mecanismos responsáveis pela coesão textual, como “coesão”, “conectivos”, “mecanismos coesivos” etc.; na categoria Referenciação textual, de modo mais específico, termos relacionados

às habilidades de introduzir, retomar ou manter referentes em determinados contextos, como “anáfora”, “encapsulamento”, “substituição” etc.; na categoria Sequenciação Textual, também de modo mais específico, termos relacionados a habilidade de manter a progressão do texto e desenvolver sua sequência, como “articuladores textuais”, “marcadores discursivos”, “conjunções” etc. Cabe ressaltar que os materiais didáticos, objeto de análise, não apresentam de maneira sistematizada os fenômenos de referência e sequenciação como constituintes da coesão textual, ignorando totalmente as denominações referência e sequenciação

O Quadro 2, a seguir, permite observar essa seleção lexical.

Quadro 2- Mecanismos de coesão textual

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

Fonte: dados da pesquisa. **Nota:** elaborado pela pesquisadora.

Essa seleção de itens lexicais foi criada com o intuito de permitir uma busca nos materiais analisados de atividades que desenvolvessem habilidades envolvendo mecanismos de coesão. Cabe destacar que as ocorrências desses itens poderiam ser de forma explícita, como está no quadro, ou de forma implícita, isto é, sem a presença explícita do item lexical, mas com a presença de uma proposta de atividades/exercícios que, de alguma forma, aludisse a uma dessas três categorias.

Para o levantamento desses itens lexicais, que poderiam aparecer nos objetivos das atividades, nos enunciados dessas atividades, bem como nos próprios itens de cada enunciado,

iniciou-se a leitura dos documentos *Currículo em Ação* (caderno do aluno) e *Aprender Sempre* (caderno do aluno) das três séries do EM.

ANÁLISE DO CORPUS: COLEÇÃO CURRÍCULO EM AÇÃO

De acordo com o levantamento feito na coleção *Currículo em Ação*, a Tabela 1, a seguir, aponta a quantidade de ocorrências encontradas nas três séries, além de explicitar em que bimestres ou semestres o conteúdo sobre coesão é proposto para o desenvolvimento da competência escritora no EM nessa coleção.

Tabela 1. Resultado quantitativo das categorias por volumes

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

Fonte: dados da pesquisa. Nota: elaboração própria

Conforme demonstra a Tabela 1, foram encontradas 02 (duas) ocorrências relativas à coesão textual, 02 (duas) relativas ao processo de referenciação, e 08 (oito), ao processo de sequenciação.

De acordo com esse levantamento, e para exemplificação, são apresentadas algumas ocorrências de acordo com a sequência das categorias: Coesão textual, Referenciação e Sequenciação.

Um primeiro caso com menção à “Coesão textual” ocorre no exercício 3 dessa coleção (1ª série, v. 2, 3º bimestre – SAP3 – página 84), que solicita que o aluno faça, com o auxílio da internet e sites de busca, uma pesquisa sobre os “conectivos inter e intraparágrafos”. Nesse caso, de acordo com o Quadro 1, essa ocorrência foi classificada como menção explícita à coesão textual devido à presença do termo “conectivos” e como menção à sequenciação textual, de forma implícita, devido à habilidade apresentada no exercício envolver “conectivos inter e intraparágrafos”. Cabe ressaltar que o material didático não apresenta a expressão “Sequenciação” de forma explícita. Chama atenção o fato de a proposta de pesquisa aos alunos ser feita depois da atividade de reescrita do trecho (exercício 2). Mais produtivo seria se o exercício solicitasse

a pesquisa antes da atividade de reescrita feita no exercício anterior. Importante destacar que nem mesmo o professor compreende muito bem qual a intencionalidade do exercício, haja vista que em muitas atividades o objetivo apresentado é o de trabalhar o uso de conectores. Entretanto, remete professores e alunos a uma pesquisa sobre conectivos por meio de links (como se todos os alunos tivessem acesso à internet), mas, na prática, parte para a análise morfológica e sintática, deixando apenas alguns exercícios para o estudo de conectivos.

Outra ocorrência é a que se pode observar na seção SAP3, exercício 3 (1ª série, v. 2, p. 137), desta vez relativa à Referenciação, em que foi sublinhada a expressão “altamente vulnerável” e o pronome relativo “que”, cuja função é retomar um termo anterior, para, em seguida, ser perguntado aos alunos, na alternativa A, qual era o significado da expressão e que outra poderia substituí-la sem alteração do sentido. Em relação ao “que”, na alternativa B, os estudantes foram convidados a também substituí-lo depois de responderem sobre sua função no contexto frasal.

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

O exemplo a seguir (Figura 1), demonstra um caso de Sequenciação textual, pois o exercício 6 (2ª série, v. 3, p. 29) apresenta uma atividade, na qual é solicitado que o aluno faça uma busca *online* para preencher as funções dos operadores argumentativos “porém”, “embora”, “Em decorrência disso” e “pois”, destacados em um texto. De acordo com sua função, eles garantem a orientação discursiva do texto, mantendo sua progressão e garantindo os devidos efeitos de sentido. Apesar de haver menção à palavra “coesão”, foi classificada como uma ocorrência de sequenciação textual explícita devido à presença do termo “operadores argumentativos”, conforme Quadro 2, e dos próprios operadores em destaque como “porém”, “embora”, “Em decorrência...” e “pois” no texto e no quadro da atividade.

Figura 1. Caderno do Estudante – Operadores argumentativos.**MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS**

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

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

Operador argumentativo	Função no texto
porém	
embora	
Em decorrência disso	
pois	

Fonte: Currículo em Ação (São Paulo, 2022, p. 29)

De um modo geral, o que se pode destacar nessa coleção é o predomínio de uma terminologia gramatical nas atividades e exercícios. A terminologia utilizada não é a fundamentada nas correntes mais recentes dos estudos da LT, como a selecionada no Quadro 2, o que não desmerece o valor dos exercícios. Porém, o uso de uma terminologia gramatical e a solicitação para que o aluno classifique gramaticalmente as palavras, indicando suas funções gramaticais, ou seja, uma atividade ligada à linguística estrutural, podem indicar que a abordagem da coesão textual nesse material não se coloca em uma perspectiva sociocognitiva discursiva, e podem deixar dúvidas quanto à sua contribuição para que o aluno possa estabelecer relações entre as partes do texto e mostrar que compreende o uso e a função dos mecanismos coesivos. Pode-se dizer que há uma pressuposição de que o aluno já conhece e está familiarizado com essa terminologia.

A seguir, será exposta uma análise com ocorrências de Coesão textual, Referenciação e Sequenciação textual, encontradas na coleção *Aprender Sempre* para as primeiras, segundas e terceiras séries do EM.

ANÁLISE DO CORPUS: COLEÇÃO APRENDER SEMPRE

No que diz respeito à *Coleção Aprender Sempre*, a Tabela 2, a seguir, aponta a quantidade de ocorrências encontradas relativas às três categorias Coesão textual, Referenciação e Sequenciação textual nas três séries, além de explicitar em semestres os processos de coesão textual propostos para o desenvolvimento da competência escritora no EM nessa coleção.

Tabela 2. Resultado quantitativo das categorias por volumes

Aprender Sempre	Coesão textual	Referenciação	Sequenciação
1ª série – vol.1	0	0	0
1ª série – vol.2	2	3	9
2ª série – vol.1	7	8	7
2ª série – vol.2	4	3	7
3ª série – vol.1	4	2	6
3ª série – vol.2	3	1	2
Total	20	17	31

Fonte: dados da pesquisa. **Nota:** elaboração própria.

Como pode ser visto na Tabela 2, foram encontradas 20 (vinte) ocorrências relativas à Coesão textual, 17 (dezesete) ao processo de Referenciação e 31 ao processo de Sequenciação textual nas três séries do EM.

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

Um primeiro exemplo de ocorrência com menção à Coesão textual pode ser observado no exercício 1, Aula 8, SA3 (1ª série, vol. 2, 3º bimestre, p. 52), em que se solicita a produção de um texto aos alunos. Nessa atividade, o aluno deverá produzir um relato mencionando aprendizados e informações obtidos ao longo das conversas que ocorreram nas aulas da SA3 sobre a Cultura Digital. Nesse texto, poderá, se quiser, opinar sobre os usos dessa cultura, trazendo argumentos contra e a favor. Nesse contexto, o exercício 2 traz um roteiro de revisão textual para que o aluno verifique seu texto antes de enviá-lo ao professor. Nele, estão as perguntas: Trabalhei bem com os conectivos textuais de coesão? Cuidei da não repetição de palavras de modo abusivo e tive atenção aos erros gramaticais e ortográficos. O uso da palavra “coesão” foi considerado menção explícita à Coesão textual. Cabe destacar que se trata de uma atividade de produção textual com roteiro para autoavaliação do texto produzido, com a pressuposição de que o aluno tem conhecimento sobre coesão textual. Trata-se de uma ocorrência explícita de Coesão, mas implícita de Referenciação e Sequenciação, uma vez que solicita que o aluno verifique se empregou adequadamente os conectivos, ou seja, termos com a função de manter a sequenciação do texto, e cuidou da não repetição de palavras, habilidade ligada ao uso de

palavras e expressões sinônimas para evitar a repetição, própria da referenciação, lembrando que “referenciação” e “sequenciação” são termos não reconhecidos explicitamente como constituintes da coesão no material didático.

Outra ocorrência foi a encontrada no exercício 1 (2ª série, v. 1, 2º bimestre, p. 93), o qual traz um “Quadro/Roteiro de Análise Textual” com vários aspectos de uma produção textual, em forma de perguntas, que deverão ser analisados pelo aluno para que possa perceber falhas e fazer os ajustes necessários em seu próprio texto dissertativo-argumentativo. Trata-se de uma autoavaliação do texto produzido pelo aluno. Um dos objetivos da atividade é “Reconhecer e efetivar o processo de revisão e reescrita do texto no intuito de melhorar sua argumentação/redação”. Entre esses aspectos estão as seguintes perguntas: “Como fiz a coesão? Há presença de conectivos de coesão referencial? Lexical?”. Nessas perguntas, pode-se observar uma menção à coesão textual e outra à coesão referencial, sendo este um caso mais específico de coesão, pois se limita a conectivos com a função de fazer referência por meio de anáforas e/ou catáforas no texto. Por essas perguntas, nota-se que o material didático pressupõe que o aluno conheça coesão textual bem como a coesão referencial (até então não mencionada na coletânea). Nota-se também que esse material não utiliza a terminologia mais atual desse processo, pois menciona “coesão referencial” e não “referenciação”, processos semelhantes embora de momentos/perspectivas teóricas diferentes, sendo coesão referencial uma perspectiva cognitiva (década de 70/80/90) e referenciação uma perspectiva sociocognitiva discursiva (final da década de 90), segundo a qual o fenômeno da referenciação consiste em uma atividade discursiva. Para esta análise a expressão “coesão textual” e “coesão referencial” foram consideradas menções explícitas às categorias Coesão textual e Referenciação, respectivamente, conforme Quadro 2.

Também em relação à categoria Referenciação, os exercícios (1ª série, v. 2, 3º bimestre, p. 23 e 25) têm como um de seus objetivos, segundo o material, “inferir efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de coesão sequencial”. Dentre esses exercícios, o de nº 2 (Figura 2) pede que o aluno releia o primeiro parágrafo de uma entrevista que abre a SA2, atente-se à oração em destaque e responda qual é a função dessa oração, a que ela se refere, que efeito [de sentido] confere ao texto e o que ela diz a respeito da posição do enunciador frente ao enunciado. Entretanto, como essa oração em destaque é uma oração adjetiva, introduzida pelo pronome relativo “que”, como se pode observar na Figura 2, não se trata de um exercício sobre coesão sequencial, mas sobre coesão referencial, respeitando a terminologia empregada pelo material didático. Trata-se de um caso de anáfora direta, portanto, de uma atividade que faz menção à coesão referencial e não à coesão sequencial como consta no objetivo da atividade. Por esse motivo foi considerada como uma menção à categoria Referenciação. Como já apresentado em comentário na página anterior, a terminologia sobre coesão textual utilizada no material didático retoma a década de 70 e 80; não utiliza termos mais recentes dos estudos da LT como Referenciação e Sequenciação. Trata-se, portanto, de uma ocorrência implícita de Referenciação.

Figura 2. Caderno do Estudante – Oração subordinada adjetiva.

LÍNGUA PORTUGUESA | 25

2. Do adjetivo à oração adjetiva

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

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

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

Fonte: Aprender Sempre (São Paulo, 2022, p. 25)

Por sua vez, um caso de ocorrência com menção implícita de Sequenciação textual pode ser observado no exercício 1 (3ª série, v. 1, 1º bimestre, p. 20 e 21), cujo objetivo é “Reconhecer, no texto argumentativo, os efeitos de sentido gerados pelo uso de recursos linguísticos que promovem a progressão do tema”. Nesse exercício, alternativa A, solicita, após a leitura do excerto de um artigo, que o aluno encontre exemplos de recursos linguísticos utilizados para conectar ideias, frases e parágrafos e aponte os efeitos de sentido produzidos no texto. Na alternativa C, pede que selecione, no texto, quatro conectivos e identifique os efeitos de sentido, considerando os contextos de uso. Portanto, foi considerada uma ocorrência implícita da categoria Sequenciação Textual, pois tais recursos linguísticos, e seus devidos efeitos de sentido, referem-se aos articuladores textuais, cuja função é fazer a progressão do tema abordado no texto e produzir determinados efeitos de sentido.

Assim como nos comentários anteriores, também em relação à Sequenciação textual, observa-se nesse material, destinado a alunos do EM, por meio das ocorrências, uma terminologia sobre coesão textual baseada em um contexto que retoma a década de 70 e 80, ou seja, não se apresenta como Sequenciação textual, de acordo com estudos mais recentes da LT, mas como coesão sequencial, ou de forma implícita, conforme exemplo comentado no parágrafo anterior.

Os resultados demonstram ínfima frequência de abordagem sobre os processos de referência e sequenciação na primeira série, período em que seria de grande valia que esses processos fossem apresentados, sistematizados e explorados, haja vista que não há variedade e aprofundamento nos exercícios. Embora eles sejam trabalhados em todas as séries, a partir de 2022, como já mencionado anteriormente, na primeira série, que seria de fundamental importância que os processos de referência e sequenciação fossem abordados com bastante consistência, muito pouco foi destinado nas duas coleções para a necessária apreensão. Destarte, os alunos seguiriam para as séries subsequentes familiarizados com mecanismos

linguísticos remissivos e responsáveis pela progressão, coesão e coerência textuais, quiçá escrevendo com mais competência e habilidade.

Dessa forma, pode-se dizer que as coleções didáticas têm pouco a contribuir para a aquisição de conhecimentos e a competência escritora, haja vista que o aluno faz a atividade, provavelmente, de forma automática, sem ao menos refletir sobre o conteúdo da lição. A falta de sistematização impressa no material, ou seja, listas de marcadores discursivos, a falta de explicações sobre o que é um processo de referenciação, sobre a importância do processo de sequenciação, as diversas maneiras que esses processos podem ocorrer e a solicitação de pesquisas em sites sobre o assunto também podem dificultar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista que o acesso à internet ainda é um grave problema para muitos estudantes, que se encontram privados de conexão, seja pela falta de aparelhos eletrônicos ou acesso à banda larga. Cabe ressaltar que nem mesmo as escolas estaduais têm conseguido resolver seus sérios problemas de conexão. Diante desse tipo de situação, um material didático que apresentasse uma sistematização dos conteúdos em suas páginas impressas, ao invés de disponibilizar uma série de *links*, seria de grande valia.

CONCLUSÃO

De acordo com a análise, ambas as coleções didáticas não trazem sistematização teórica sobre o conceito de coesão textual, nem sobre o de referenciação e sequenciação textual, nem exemplos práticos que demonstrem sua aplicação e exponham os conceitos de forma clara aos alunos do EM. Diante disso, muitas ocorrências foram classificadas em uma dessas três categorias como menções implícitas a esses processos e menções explícitas à coesão referencial e à coesão sequencial, sendo estas duas últimas expressões pertencentes a uma terminologia baseada em estudos de perspectiva cognitiva, da década de 70, 80 e início dos anos 90, conforme o tipo de exercício apresentado. Mas, em relação à categoria Coesão textual, foram encontradas menções explícitas, o que pode indicar uma generalização do conceito. De um modo geral, o que se pode destacar nessas coleções é o predomínio de uma terminologia gramatical nas atividades e exercícios.

Pode-se dizer que os exercícios são apresentados como se os recursos de coesão fossem conteúdos de total domínio dos alunos, isto é, pressupõe-se que os alunos do EM conheçam tal conteúdo. Entretanto, o aluno só saberá, de forma consciente e objetiva, que os processos de referenciação e de sequenciação são estratégias amplamente exploradas para estabelecer a coesão em um texto, se tiver um professor que tenha domínio sobre esse conteúdo e possa fazer a mediação, pois nem mesmo o Caderno do Professor trata o assunto de forma sistematizada. Caso contrário, terá de inferir pela realização de exercícios e sem a ajuda do material didático, que não traz explicações teóricas sobre esse processo. Muito se ganharia se os alunos

tivessem acesso, por meio do material didático oficial, a esses conceitos. Dessa forma, teriam um recurso a mais em mãos, não precisariam construir o conhecimento apenas baseados em inferências, consultas *online* e nas explicações dos professores.

No que diz respeito a consultas *online*, a coleção *Currículo em Ação* configura-se como um material didático cuja parte teoricamente sistematizada encontra-se fundamentalmente baseada em hipertextos e hiperlinks. Esse fato pode criar um verdadeiro desafio para os professores, uma vez que nem todos professores e alunos possuem aparelhos eletrônicos e acesso à internet, considerando, ainda, que o acesso à banda larga nas escolas costuma ser bastante debilitado. Portanto, trabalhar com um material didático que remete o aluno à rede mundial de computadores a todo momento para consultar uma teoria ou um conteúdo sistematizado, apesar de pressupor que o aluno já domina tal conteúdo, pode dificultar ainda mais o ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais, o que prejudicaria o desenvolvimento da habilidade escritora desse aluno. Por isso, pode-se dizer que os materiais analisados têm pouco a contribuir para a aquisição de conhecimentos sobre os mecanismos de coesão e, dessa forma, para o bom desenvolvimento da competência escritora.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Ana Cristina. Linguística textual. In: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (Org.) **Introdução à linguística**. Domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (v.1)
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 10. ed. New York: Longman, [1976]1990.
- KOCH, I. G.V. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008, p. 123-179.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015, p. 131-189.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, v.14, p. 169-190, 1998. (número especial)

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

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

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

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Caderno do Estudante. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. (3ª série, v. 1).

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

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Linguagem e suas tecnologias. Caderno do Professor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. (3ª série).

Recebido para publicação em: 17 maio 2024.

Aceito para publicação em: 19 ago. 2024.