

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PGLetras
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma
análise fenomenológica**

**SÃO LUÍS
2024**

MARIA GORETTI BARROS ROCHA DE SOUSA

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma
análise fenomenológica**

Dissertação de Mestrado em Letras, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLEtras, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística do Português Brasileiro e de outras línguas naturais

Orientadora: Prof^a Dr^a Veraluce da Silva Lima

**SÃO LUÍS
2024**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Maria Goretti Barros Rocha de.

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO
: uma análise fenomenológica / Maria Goretti Barros Rocha
de Sousa. - 2024.

76 f.

Coorientador(a) 1: Sonia M^a Correa Pereira Mugschl.

Orientador(a): Veraluce da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Produção Textual. 2. Operadores Argumentativos. 3.
Coesão Textual. 4. Fenomenologia. I. Lima, Veraluce da
Silva. II. Mugschl, Sonia M^a Correa Pereira. III. Título.

MARIA GORETTI BARROS ROCHA DE SOUSA

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma
análise fenomenológica**

Dissertação do Mestrado em Letras, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras, da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística do
Português Brasileiro e de outras línguas naturais

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Veraluce da Silva Lima

Orientadora

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Sonia M^a Correa Pereira Mugschl

Co-orientadora

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Monica Fontenelle Carneiro

Membro Interno

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Claudiene Diniz da Silva

Membro Externo

Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a Dr^a Maria da Graça dos Santos Faria

Membro Suplente

Universidade Federal do Maranhão

"Procuro responder questões como essas, olho para trás e o que percebo como visível, como contável, é só a ponta de um iceberg"

Eni Orlandi

Ao meu pai João Rocha (*in memoriam*),
A minha mãe Maria Rosa,
Ao meu esposo Carlos Antônio
Aos meus filhos amados João Carlos e
Ana Gabriele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, minha gratidão infinita. Foi Ele quem me deu força, sabedoria e fé para alcançar o sonho de ingressar no mestrado e, hoje, ter a alegria de concluir esta etapa tão importante. Sem Ti, Senhor, nada seria possível! Obrigada por cada conquista!

Ao meu pai, que era um verdadeiro sábio, mesmo com pouco estudo, sempre me incentivou a buscar o conhecimento. Ele acreditou em mim, me motivou a estudar e a perseguir meus sonhos. Hoje, no céu, tenho certeza de que continua intercedendo por mim. Esta conquista é dedicada a ti, pai. Creio que o senhor está feliz e orgulhoso.

À minha mãe, que é incansável em suas orações, embora com o coração fragilizado, ela nunca deixou de orar por mim com fé e amor. Minha Rosa, meu porto seguro, o que seria de mim sem a sua presença, sem suas palavras de esperança e suas preces junto a Deus? Minha eterna gratidão, mãe.

Aos meus filhos, João Carlos e Ana Gabriele, minha fonte de força e motivação. Muitas vezes, vocês pediram minha presença, especialmente a Gabi por ser adolescente, que passou por momentos difíceis e, infelizmente, eu não pude estar ao seu lado como gostaria, dividida entre trabalho e estudo! Vocês são o combustível que me impulsiona a continuar. Quero que aprendam que todo esforço vale a pena! A dedicação aos estudos é um caminho que transforma vidas. Amo vocês.

Ao meu esposo, Carlos, incansável, estive ao meu lado em cada etapa desta jornada, me levando e buscando na UFMA e na casa da minha orientadora, sempre com paciência e dedicação. Obrigada por ouvir meus escritos e por sua presença marcante na qualificação. Lembre-se: sua atenção e seu amor me deram forças para seguir em frente, mesmo quando pensei em desistir. Estou imensamente agradecida! Obrigada por fazer parte da minha vida e por ser um exemplo de amor.

A Wanessa Soares, Professora Mestre e hoje Doutoranda, uma amizade que nasceu nas disciplinas ofertadas como alunas especiais no Programa de Pós-Graduação em Letras PGLetras e no grupo de pesquisa GPTECEN. Nossos caminhos foram traçados nos seminários e congressos e, juntas, vivemos momentos de risos, lágrimas e muita cumplicidade ao longo de cada processo. Obrigada, amiga, por cada palavra de incentivo. Sou imensamente feliz por você e por tê-la como amiga.

À minha coorientadora Prof^a Dr^a Sonia Mugschl que, no início da caminhada, me deu as diretrizes para que eu pudesse seguir em frente. A sua contribuição foi fundamental, trazendo aprendizado e um norte claro para ser seguido. Obrigada, também, pelo perdão nas vezes em que pedi para que não desistisse de mim, especialmente quando eu mesma já havia perdido a esperança. Te admiro muito

À minha orientadora Prof^a Dr^a Veraluce da Silva Lima que me aceitou de braços abertos, sem me questionar. Como uma mãe, sempre está disposta a ensinar e guiar seu filho por caminhos desconhecidos, levando-o a pensar, repensar e organizar. Foi assim que me senti, quando você me apresentou à Fenomenologia, algo desafiador, mas conseguimos. Nenhuma palavra será capaz de expressar a eterna gratidão que tenho por você. Enfrentamos muitos momentos difíceis, mas o que importa é a força que você transmite e faz com que acreditemos que é possível. Fazer pesquisa não é fácil, especialmente quando no percurso aparecem os obstáculos, tentando tirar nosso alvo. Mas, a cada momento, você esteve lá, me impulsionando e dizendo: "Estou aqui". Estou imensamente agradecida por tudo o que fez por mim. Lembro-me, com carinho, do seu sorriso quando cheguei à UFMA e no acolhimento que recebi, ao ser integrada ao grupo de pesquisa GPTECEN. Obrigada! Deus é consigo! Você é luz!

Aos demais familiares e amigos que conquistei durante esse percurso, graças a Deus. Tenho muitos amigos, seria injusto citar nomes de uns e me esquecer de outros, pois todos são importantes para mim, são especiais: os irmãos da igreja, os amigos do trabalho, enfim todos os que contribuíram significativamente para que fosse possível a realização deste ciclo, lembrando que a jornada não termina aqui, mas existem outras conquistas a serem almejadas!

A todos, Muito Obrigada!

RESUMO

O ato de escrever é uma atividade complexa, composta por elementos textuais que permitem a expressão de ideias e argumentos por meio da língua. Esses elementos podem ser articulados entre si, por meio de mecanismos de coesão e coerência textual. Nesse cenário, esta pesquisa tem como título *“Os Operadores Argumentativos em Textos do Ensino Médio: uma análise fenomenológica”*. O objetivo principal da pesquisa é “analisar os operadores argumentativos presentes nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do Ensino Médio”. Como arcabouço teórico, procuramos fundamentar a pesquisa na perspectiva da Linguística Textual, com autores que contribuem significativamente com essa área de conhecimento, como Beaugrande e Dressler (1981), que definem coesão como os elementos linguísticos que conectam partes do texto e coerência como a interpretação lógica do leitor; Koch e Elias (2006) que discutem a linguagem argumentativa e suas relações com a linguística textual; Adam (2019) que define os conectores argumentativos, como organizadores e marcadores textuais, oferecendo uma base sólida para compreender como esses elementos estruturam o texto e constroem sentidos; Marcuschi (2008), que explora a produção textual, a partir de perspectivas cognitivas e pragmáticas, demonstrando como textos coesos facilitam uma comunicação clara. Outros teóricos, como Antunes (2005), Cavalcante (2014), também foram usados para ampliar a discussão sobre os fundamentos teóricos da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram fundamentados na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2006) e, para a coleta de dados, optamos pela construção de um corpus constituído por textos produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública, região de inquérito da pesquisa. A análise de dados foi guiada pela questão norteadora: *De que modo os alunos do Ensino Médio utilizam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?* Os resultados encontrados podem contribuir significativamente para ampliar os estudos sobre o uso de operadores argumentativos, oferecendo subsídios para a melhoria do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas do Maranhão, no sentido de fortalecer a prática pedagógica voltada para a produção textual.

Palavras-Chave: Produção Textual. Operadores Argumentativos. Coesão Textual. Fenomenologia.

ABSTRACT

The act of writing is a complex activity, composed of textual elements that allow the expression of ideas and arguments through language. These elements can be articulated among themselves through mechanisms of textual cohesion and coherence. In this scenario, this research is entitled "Argumentative Operators in High School Texts: a phenomenological analysis". The main objective of the research is to "Analyze the argumentative operators present in dissertative-argumentative texts produced by high school students". As a theoretical framework, we seek to base the research on the perspective of Textual Linguistics with authors who contribute significantly to this area of knowledge, such as Beaugrande and Dressler (1981), who define cohesion as the linguistic elements that connect parts of the text and coherence as the logical interpretation of the reader; Koch and Elias (2006) who discuss argumentative language and its relations with textual linguistics, Adam (2019) who defines argumentative connectors, as organizers and textual markers, offering a solid basis for understanding how these elements structure the text and construct meanings; and Marcuschi (2008), who explores textual production from cognitive and pragmatic perspectives, demonstrating how cohesive texts facilitate clear communication. Other theorists, such as Antunes (2005) and Cavalcante (2014), were also used to broaden the discussion on the theoretical foundations of the research. The methodological procedures were based on Merleau-Ponty's Phenomenology (2006), and for data collection, we chose to construct a corpus consisting of texts from 3rd grade high school students from a public school, the research investigation region. Data analysis was guided by the following question: How do high school students use argumentative operators as cohesive links in argumentative texts? The results found can significantly contribute to expanding studies on the use of argumentative operators in texts, offering support for improving Portuguese language teaching in public schools in Maranhão, in order to strengthen pedagogical practices focused on textual production.

Keywords: Textual Production. Argumentative Operators. Textual Cohesion Phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Relações de Textualidade	29
Figura 2:	Coesão Sequencial ao Texto	32
Figura 3:	Região de Inquérito da Pesquisa	39
Figura 4:	Resultado da Avaliação INEP	40
Figura 5:	Resultado da Avaliação SEAMA.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Competência de Avaliação do ENEM	22
Quadro 2:	CrITÉrios de Avaliação da competência 4.....	24
Quadro 3:	Fatores de Textualidade	28
Quadro 4:	Articuladores Argumentativos....	33
Quadro 5:	Conectores Argumentativos	34
Quadro 6:	Análise Ideográfica da Descrição 1	51
Quadro 7:	Análise Ideográfica da Descrição 2	52
Quadro 8:	Análise Ideográfica da Descrição 3	53
Quadro 9:	Análise Ideográfica da Descrição 4	54
Quadro 10:	Análise Ideográfica da Descrição 5	55
Quadro 11:	Análise Ideográfica da Descrição 6	55
Quadro 12:	Análise Ideográfica da Descrição 7	56
Quadro 13:	Quadro de Convergência das Descrições e Identificação das Categorias abertas	58
Quadro 14:	Quadro Ilustrativo de Convergência das Categorias Abertas ..	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	17
2.1	A Redação Escolar como Gênero Textual	17
2.2	A Redação do Enem e os Critérios de Avaliação	20
3	OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO	26
3.1	O Texto e a Textualidade	26
3.2	O Processo de Coesão Textual e os Operadores Argumentativos ..	30
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	36
4.1	Escolha da Fenomenologia como Trajetória Metodológica	36
4.2	Região de Inquérito da Pesquisa	38
4.3	Procedimentos Metodológicos e Tratamento dos Dados	41
5	DESCRIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS: o estudo empírico	50
5.1	Análise de Dados	50
5.1.1	Análise Ideográfica	50
5.1.2	Análise Nomotética	57
5.2	Interpretação das Categorias Abertas e Construção dos Resultados	60
6	CONCLUSÃO	69
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, existe a necessidade humana de comunicação, ou seja, o desejo do ser humano de compreender e influenciar seu ambiente. A comunicação, intrinsecamente ligada à linguagem articulada, tornou-se um meio de interesse para aqueles que buscavam poder. O domínio da comunicação conferia vantagens nas atividades comunicativas. Nesse estágio inicial de reconhecimento da importância da linguagem, o foco estava em compreender como a linguagem poderia ser empregada em situações reais de comunicação, favorecendo aqueles que a dominavam. Por meio da linguagem, o homem interage com o mundo que o cerca, tendo no texto o elemento mediador dessa interação.

Nesse sentido, o usuário de uma língua se expressa utilizando significativamente a língua que fala, nas relações interpessoais e sociais situadas, fazendo uso de textos produzidos historicamente e socialmente.

A presente dissertação de Mestrado tem como objetivo "Analisar os operadores argumentativos presentes nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do Ensino Médio", buscando compreender como esses alunos lidam com a produção de textos argumentativos. Isso envolve mobilizar os conhecimentos na recepção e produção de textos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, no sentido de ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e de continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 491).

A escola contribui significativamente com o papel essencial na promoção de saberes estruturados e organizados, indispensável para o desenvolvimento da competência escrita. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades na redação, especialmente nos exames seletivos para o ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, o texto dissertativo-argumentativo, exigido na prova de redação, destaca-se como um desafio central, evidenciando a necessidade de estudos aprofundados sobre essa modalidade textual.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como título "OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma análise fenomenológica. Tal estudo se justifica pela necessidade de compreender como os alunos empregam os operadores argumentativos, ao produzirem textos dissertativo-argumentativos no contexto escolar, promovendo um ensino mais eficaz.

A análise dos operadores argumentativos apresentados nos textos permitirá um olhar investigativo sobre como os alunos empregam os elementos linguísticos, ao estruturar os períodos e os parágrafos dos textos argumentativos. Isto porque a gramática da língua portuguesa possui certos elementos, como os operadores argumentativos, que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam (Koch; Elias, 2016, p.61).

Convém destacar que a investigação surgiu a partir de nossa observação, somada a de outros colegas professores da rede Estadual de Ensino, sobre os textos produzidos pelos nossos alunos. Nesses textos, percebemos algumas fragilidades, quanto ao uso adequado dos operadores argumentativos, especialmente quando os alunos precisaram empregar argumentos que se direcionavam para contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.

Vários estudos, como o de Koch (1977; 1989; 1992) Koch e Elias (2006; 2009), Adam (2011), dentre outros, abordam os operadores argumentativos, buscando compreendê-los na língua em uso. Alguns desses estudos mostram que a forma como a gramática tradicional trata esses elementos linguísticos é insuficiente e não atende aos propósitos do texto, considerando o uso desses elementos em seus diferentes contextos. Isto porque, no texto, a compreensão desses elementos “envolve os aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos, formais e psicológicos” (FERNANDES, 1997, p.35).

Analizamos os operadores argumentativos como elos de coesão textual, tendo como ponto de partida o texto dissertativo-argumentativo produzidos por estudantes do Ensino Médio, considerando que esses estudantes estavam se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, como requisito para o ingresso ao Ensino Superior que exige do participante o domínio da competência IV, a qual diz respeito à articulação das partes do texto e a apresentação de um repertório diversificado de recursos coesivos.

Partimos da seguinte questão norteadora: *De que modo os alunos do Ensino Médio utilizam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?*

Para a coleta de dados da pesquisa, foi construído um *corpus*, procedimento qualitativo que nos garantirá a eficiência da seleção das produções textuais (BAUER; AARTS, 2002). Essas produções textuais foram coletadas dos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Prof. Robson Campos Martins. A construção do

corpus foi baseada em Barthes (1992, p. 104), para quem *corpus* “é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar” (BARTHES, 1992, p.104).

A metodologia escolhida para a investigação foi qualitativa, de base fenomenológica. De acordo com Gil (2008, p. 15), “a pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista”, fato que nos ampara, ao analisarmos os operadores argumentativos e seu uso nos textos produzidos por estudantes do Ensino Médio.

Para atingir o objetivo da pesquisa, o trabalho se desenvolveu em seis capítulos:

O primeiro capítulo trata da INTRODUÇÃO, na qual é apresentada a estrutura e a visão geral da pesquisa, onde são destacados pontos relevantes, tais como: o objetivo da pesquisa, que surge a partir da relação entre o estudo e o que pretendemos alcançar; os procedimentos metodológicos para atingir esse objetivo; a questão norteadora que orienta a estrutura da pesquisa; os resultados alcançados.

Em A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR (Capítulo 2), apresentamos a redação escolar como prática textual orientada pela argumentação, inserida no gênero argumentativo que reflete contextos sociocomunicativos específicos. Esses textos vão além da simples soma de palavras, configurando-se como processos dinâmicos de construção de sentido. Apresentamos, também, a Redação do Enem e os Critérios de Avaliação do texto dissertativo-argumentativo que busca convencer o leitor por meio de uma tese sustentada por argumentos consistentes, em conformidade com as competências e habilidades definidas na Cartilha do Participante (2023).

No Capítulo 3, OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO, discorremos a partir da compreensão de texto e textualidade, vendo o texto como unidade de comunicação, formada por coerência e coesão, o qual pode assumir diversas formas, como: palavras, poemas ou romances, desde que faça sentido em um contexto, e a textualidade que envolve a adequação ao contexto social e cultural, tornando o texto relevante e compreensível para os leitores. Discutimos também o processo de coesão textual e os operadores argumentativos como recursos linguísticos de coesão textual e as

relações semânticas que estabelecem no texto, para a construção do sentido que vai sendo construído na superfície textual.

No Capítulo 4, ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO, evidenciamos a trajetória metodológica percorrida durante o desenvolvimento deste estudo, que adota a Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty (2006) como metodologia de pesquisa. Apresentamos, também, a Região de Inquérito da pesquisa, uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na região metropolitana do município do Paço do Lumiar. Apresentamos, ainda, os procedimentos metodológicos e o tratamento dose dados que utilizamos para desvelamento de nosso objeto de pesquisa.

Em DESCRIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS: o Estudo Empírico (Capítulo 5), abordamos, com base no aporte teórico-metodológico já mencionado, o tratamento e a análise dos dados, bem como os resultados construídos, a partir da análise dos dados, por meio da Análise Ideográfica e da Análise Nomotética, a fim de desvelar o fenômeno investigado.

Na CONCLUSÃO (Capítulo 6), resgatamos a questão norteadora da pesquisa e mostramos o desvelamento do fenômeno investigado. Os resultados apontaram que a construção dos sentidos em textos argumentativos se dá por meio uso de operadores argumentativos como elos coesivos, os quais foram utilizados de diferentes maneiras, revelando padrões como Marcadores de Argumento Forte, Marcadores de Conclusão e Marcadores de Argumento, além de uma ocorrência singular de um Marcador de Argumento Fraco.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo aborda a relevância da produção textual no contexto escolar, mais especificamente no Ensino Médio, destacando sua importância na formação acadêmica dos alunos, uma vez que esses alunos fazem uso da língua oral ou escrita como uma forma de comunicação estruturada e organizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades, levando em conta vários aspectos, dentre os quais encontra-se “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BNCC, 2017, p.499), como é o caso do gênero textual Redação Escolar.

O gênero textual Redação Escolar é trabalhado na escola, a partir de vários tipos de textos que incluem narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos e, especialmente, os argumentativos, devido seu papel central nas avaliações externas, como é o caso da Avaliação do Enem. Nesse sentido, a utilização de operadores argumentativos deve ser explorada como uma ferramenta essencial para garantir a coesão e a coerência nos textos.

O Capítulo está organizado em dois subtópicos. No primeiro subtópico, tratamos da redação escolar como um gênero textual de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades de produção textual, no Ensino Médio. No segundo subtópico, tratamos da redação do Enem e dos critérios de avaliação dessa redação.

2.1 A Redação Escolar como gênero textual

A redação escolar é uma prática de linguagem guiada por uma orientação argumentativa, visto que, mesmo quando o autor não defenda um ponto de vista, ele tenta, alguma forma, influenciar seu interlocutor quanto a modo de pensar, ver, sentir e agir no contexto em que se insere. Podemos, assim, afirmar que

[...] todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2009, p. 21).

Dessa forma a língua é usada concretamente e única por pessoas envolvidas em diferentes atividades humanas. Quando conversamos ou escrevemos, produzimos textos que refletem as condições e objetivos do contexto em que nos encontramos. Esses textos não são apenas a soma de frases ou palavras, mas sim um processo dinâmico e estruturado de construção de sentido (Adam, 2019).

Embora cada texto seja único, diferentes campos da comunicação desenvolvem tipos relativamente recorrentes dos gêneros textuais. Portanto, dentro de um campo específico, como a política, a ciência, a literatura ou a educação, há tipos comuns de textos produzidos por sujeitos históricos e sociais, revelando, assim, o uso autêntico da língua, visando algum objetivo comum.

Marcushi (2008, p. 155), apoiado em Bakhtin, afirma que os gêneros se referem aos

[...] textos que encontramos em nossa vida diária que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Os textos envolvem, portanto, uma troca ativa entre locutor e interlocutor. Isto porque os interlocutores não ficam passivos diante do texto, mas participam de maneira ativa e dinâmica no processo de interação, considerando que todo texto é, de alguma forma, um diálogo. Nesse sentido,

Comungamos com o dialogismo bakhtiniano a ideia de que o texto acontece concretamente como evento enunciativo, mas pensamos que as relações de sentido que instituem o texto como unidade de coerência são construídas numa situação enunciativa imediata simulada, porque não se trata de sujeitos empíricos, num tempo e espaço físico real, mas de uma encenação criada pelo universo textual a cada vez. (Cavalcante et al, 2019, p.27).

Os interlocutores produzem o texto com a expectativa de que provocará uma resposta, tornando o processo de comunicação interativo. Nesse sentido, o texto se enquadra em algum gênero, uma vez que "são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis históricas e socialmente situadas" (Marcuschi, 2008, p.155)

Outros autores também procuraram definir os gêneros textuais, como o teórico Adam (2019, p.34), que faz a "distinção de três categorias complementares de classificação de realizações textuais e discursivas": os (protó) tipos de sequências, os gêneros do discurso e os gêneros de texto, sendo estes últimos os que

[...] cruzam as duas primeiras categorias e permitem distinguir, sobre bases linguísticas, os *gêneros da narração*, como a fábula, o conto, a anedota, a parábola, *fait divers* etc. (Adam, 2011a), os *gêneros da descrição* (o retrato, a descrição de movimento, a paisagem, a lista de compras, o imobiliário ou o

inventário etc), os *gêneros da argumentação* (silogismo, alegação, ensaio, discurso político, programa eleitoral, o conjunto do epidítico e do deliberativo etc) [...]

O autor menciona outras categorias de gêneros, além das citadas anteriormente, como: gêneros da explicação, gêneros do diálogo, gênero de incitação à ação de conselho. Essas categorias de gênero enquadram diferentes tipos de textos produzidos e reconhecidos em contextos particulares. Logo, os gêneros textuais são construções sociais que refletem as práticas e contextos em que são usados, e eles podem variar amplamente em termos de forma e conteúdo, dependendo do contexto em que são produzidos e recebidos, como o texto argumentativo produzido no contexto escolar.

Koch (2006) ressalta que a interação social é fundamentalmente marcada pela argumentatividade, pois os seres humanos constantemente avaliam, julgam e criticam, buscando influenciar o comportamento e compartilhar opiniões. Para a autora, "argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas" (Koch, 2002, p. 10).

Em se tratando da redação escolar, as produções textuais dos alunos, principalmente do ensino médio, estão voltadas para a construção de um texto dissertativo-argumentativo. Esse tipo de texto tem o objetivo de convencer o leitor de que o ponto de vista é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões à luz de um raciocínio coerente e consistente. Há uma dupla natureza nesse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião; é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo. (Cartilha do Participante, 2023).

Portanto, a redação escolar como um gênero textual dissertativo-argumentativo deve se caracterizar como uma prática de linguagem guiada por uma orientação argumentativa. As diretrizes da BNCC estabelecem competências e habilidades bem definidas para processo de desenvolvimento da produção textual, na escola, as quais podem ser acatadas pelo professor, no sentido de orientá-lo em seu fazer pedagógico.

O subtópico seguinte trata da redação do Enem, destacando duas das diretrizes da BNCC e os critérios de avaliação propostos pela Cartilha do Participante do Enem.

2.2 A Redação do Enem e os Critérios de Avaliação

A Redação Escolar está relacionada à construção do conhecimento e à promoção da aprendizagem do aluno em relação ao uso da língua. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita, comunicação e pensamento crítico dos alunos. Isso não apenas os prepara para o sucesso acadêmico ou aprovação nos exames para o ingresso em universidades, mas também os capacita a se comunicarem de forma eficaz, em diversas situações da vida real, promovendo uma aprendizagem significativa e uma cidadania mais informada e participativa.

No Ensino Médio, esse componente curricular se torna fundamental para avaliação do Enem, exigindo que os alunos desenvolvam uma tese, apresentem argumentos sólidos e utilizem operadores argumentativos para garantir a coesão do texto. Nesse sentido, a redação do Enem exige que os candidatos expressem suas ideias que sustentem sua argumentação, garantindo, assim, a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p.470).

Por esse motivo, a prova de redação exigirá a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política e, a partir dele, serão avaliadas competências desenvolvidas ao longo da educação básica, incluindo a defesa de uma tese apoiada em argumentos consistentes e bem estruturados. O texto deve ser coeso, coerente e redigido em linguagem formal. Além disso, deve incluir uma proposta de intervenção social para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Vale ressaltar que o texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem visa persuadir o leitor de um ponto de vista a respeito de um determinado tema, por isso a redação na escola está pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Foram elencadas 10 (diretrizes), nomeadas de “Competências Gerais da Educação Básica” (BNCC, 2018, p.9), das quais destacamos neste trabalho apenas 2 (duas) dessas diretrizes:

Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital (como a multimodalidade) – como meio para expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência Geral 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em nível local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Essas duas competências demonstram a relevância de o estudante do Ensino Médio saber expor seu pensamento de forma crítica, procurando sustentar seu posicionamento, a partir de uma argumentação consistente para persuadir seu interlocutor.

Ao argumentar em seu texto escrito, o estudante utiliza os recursos linguísticos, como os operadores argumentativos, colocados à sua disposição pela língua, no intuito de fazer valer suas afirmações, como revela a competência geral 7, que enfatiza a importância de uma argumentação sólida, baseada em fatos e dados confiáveis, com um posicionamento ético e consciente do estudante e a competência geral 4, que requer desse estudante a habilidade de utilizar a linguagem escrita de maneira eficaz para expressar e compartilhar ideias, informações, experiências, produzindo sentidos para o leitor.

Outro documento que destacamos em nosso trabalho é a Cartilha do Participante do Enem (INEP, 2023). Essa cartilha também pode orientar o trabalho do professor com a redação escolar, no Ensino Médio, pois nela constam as diretrizes de avaliação do texto que o candidato produzirá. Segundo essa Cartilha, o texto do candidato “será avaliado por, pelo menos, dois professores graduados em Letras ou Linguística, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro” (INEP, 2023, p. 5).

No Quadro a seguir, estão descritas as cinco competências de avaliação do texto produzido pelo estudante.

Quadro 1: Competências de Avaliação do Enem

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante (INEP, 2023, p. 5)

Dentre as competências descritas, destacamos a Competência IV. Na avaliação dessa Competência, são “considerados, portanto, os mecanismos linguísticos que promovem o encadeamento textual” (Inep, 2023, p. 20), necessários à construção do gênero textual dissertativo-argumentativo, focando, assim, na organização do texto, no sentido de garantir sua sequenciação coerente e a interdependência entre as ideias apresentadas. O encadeamento entre os enunciados do texto produzido pelo estudante deve ser realizado por meio de recursos coesivos, especialmente os operadores argumentativos.

No desenvolvimento do texto, os operadores argumentativos estabelecem relações semânticas as mais diversas possíveis, como, por exemplo, de igualdade, adversidade, causa/consequência, conclusão, dentre outros sentidos revelados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, além de pronomes e expressões referenciais, que promovem a coesão do texto.

Convém destacar que a essas competências são atribuídos critérios de avaliação que incluem cinco níveis para cada competência. Mesmo sendo o texto “uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para construir a textualidade, a avaliação dos textos é separada por competências, o que torna o processo mais objetivo” (INEP, 2023, p. 9).

A título de exemplo, apresentamos uma redação do Enem que recebeu nota máxima (1.000 pontos), na edição de 2022, ao ser avaliada a partir dos critérios propostos pela Cartilha do Participante.

Exemplo de Redação Nota 1000

No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo. No entanto, hodiernamente, não há o cumprimento efetivo dessa premissa para a totalidade dos cidadãos, haja vista os empecilhos no que tange à valorização de comunidades e povos tradicionais no país. Nesse viés, torna-se essencial analisar duas vertentes relacionadas à problemática: a inferiorização desses grupos bem como a perspectiva do mercado nacional.

Sob esse prisma, é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil. Nesse sentido, de acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman, o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social. Nesse contexto, observa-se a maneira como os povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e dos ciganos, sofrem a estigmatização na sociedade brasileira, pois são, muitas vezes, considerados sujeitos sem utilidade para o crescimento econômico do país, uma vez que as práticas de subsistência são comuns nessas comunidades. Dessa forma, ocorre a marginalização desses grupos, fato o qual os distancia da valorização no país.

Outrossim, é relevante ressaltar a perspectiva mercadológica brasileira como fator agravante dessa realidade. Nessa conjuntura, segundo a obra “O Capital”, escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels, o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores. Nesse cenário, diversas empresas, no Brasil, estruturadas em base capitalista, atuam a partir de mecanismos de financiamento e apoio às legislações que incentivam a exploração de territórios ambientais habitados por povos tradicionais, como a região amazônica, sem levar em consideração a defesa da sociobiodiversidade nessas comunidades. Desse modo, há a manutenção de ações as quais visam somente ao lucro no mercado corporativo e são coniventes com processos de apropriação bem como de desvalorização dos nichos sociais de populações tradicionais no país.

Portanto, são necessárias intervenções capazes de fomentar a valorização desses indivíduos na sociedade brasileira. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação promover a mudança das concepções discriminatórias contra as comunidades tradicionais, por meio da realização de palestras periódicas nas escolas, ministradas por sociólogos e antropólogos, as quais conscientizem os sujeitos acerca da importância desses povos para o país, a fim de minimizar o preconceito nesse âmbito. Além disso, é dever do Ministério da Economia impor sanções às empresas que explorem os territórios habitados por essas comunidades, com o intuito de desestimular tais ações. A partir dessas medidas, a desvalorização das populações tradicionais poderá ser superada no Brasil.

Fonte: Cartilha do Participante (INEP, 2023, p.26)

A redação do candidato atingiu a nota máxima, porque ele cumpriu as exigências relativas às cinco competências, atendendo, em cada competência, o critério com valor de 200 pontos, a saber:

Competência I: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.

Competência II: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Competência III: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Competência IV: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Competência V: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Considerando que, neste trabalho, nosso olhar se volta especificamente para a Competência IV, o Quadro a seguir apresenta a descrição dos critérios de avaliação dessa competência.

Quadro 2: Critérios de Avaliação da Competência IV

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

Fonte: Cartilha do Participante (INEP, 2023, p. 22).

O Quadro revela que ao candidato poderá ser atribuída pontuação máxima de 200 pontos, desde que ele saiba articular corretamente as partes do texto, empregando os recursos coesivos que conectem os enunciados, tanto entre os parágrafos quanto dentro deles, criando, assim, relações de sentido apropriadas entre as ideias no texto, para a construção de uma argumentação convincente, como ocorreu com a redação citada como exemplo, em que o candidato empregou “sem inadequações um repertório variado de recursos coesivos que articulam os argumentos, as partes do texto e as informações apresentadas [...]” (INEP, 2023, p.29).

Vemos assim que a redação, no Enem, desempenha um papel importante no processo de avaliação do estudante, possibilitando-lhe seu ingresso no ensino

superior. Portanto, a produção textual, no contexto escolar, não serve apenas para medir o desempenho acadêmico dos candidatos, para ingresso ao ensino superior. Ela também contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de intervir positivamente, na sociedade em que se insere.

3 OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

Compreender a função dos operadores argumentativos é fundamental para a produção de textos argumentativos, especialmente no contexto escolar, uma vez que esse componente curricular exige dos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências, como uma prática de linguagem.

O termo operadores argumentativos, segundo Koch (2007, p.30), foi usado “para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados e a direção (sentido) para o qual apontam”.

Neste Capítulo, apresentamos uma discussão sobre os operadores argumentativos como recursos linguísticos da coesão textual e as relações semânticas que estabelecem no texto para a construção do sentido que vai sendo construído na superfície textual. Antes, porém, apresentamos o texto como uma unidade de comunicação, cujo sentido depende de alguns fatores para a construção de sua textualidade.

3.1 O Texto e a Textualidade

A ideia de texto é bastante ampla e está diretamente relacionada ao uso da linguagem no processo de comunicação, uma vez que esse processo ocorre por meio de textos. Assim, podemos considerar como texto diversas formas de expressão, como uma música, uma pintura, uma escultura, a dança, o teatro. Isto porque a palavra *texto* pode ser tomada tanto em sentido lato quanto em sentido restrito. Em sentido lato, *texto* significa “[...] qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos” (Fávero; Koch, 1991, p.23). Em sentido restrito, texto é

[...] qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão [...] uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (Fávero; Koch, 1991, p.26).

Assim, podemos considerar como textos um poema, uma estrofe de um poema, um provérbio, um romance e até mesmo uma palavra-frase como a que se apresenta em expressões como “SOCORRO!” e “FOGO!”, situadas em contextos específicos.

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que "o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico em uma ocorrência comunicativa". Nesse sentido, são textos que produzimos, quando nos comunicamos com nosso interlocutor, quer por meio da fala, quer por meio da escrita.

Outra definição de texto em sentido restrito é a apresentada por Costa Val (2006, p.3), para quem o texto é uma "ocorrência linguística, falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade social, comunicativa, semântica e formal". Para que o texto seja compreendido pelo leitor, Costa Val (2006) destaca três aspectos: o pragmático, que se refere ao seu funcionamento como meio de comunicação; o semântico-conceitual, que assegura sua coerência; o formal, que está relacionado à coesão.

Podemos citar também a perspectiva de Adam (2019), que define o texto como uma unidade de comunicação e de sentido em contexto. Ou seja, o texto é mais do que apenas uma sequência de frases coesas; ele deve ser entendido como um todo significativo que faz sentido dentro de um determinado contexto comunicativo.

Vejamos um exemplo de texto extraído do livro "Linguística Textual conceitos e aplicações" (Cavalcante, 2022, p 16).

Olá, minha dona de casa, está passando em sua rua o carro do ovo. Ovo baratinho e diretamente do produtor. Trinta ovos por apenas [...]. Você não pode perder.

Esse texto revela uma prática comunicativa: um carro vendendo ovo que passa pelas ruas de um bairro anunciando pelo microfone de um veículo, chamando as pessoas para comprarem o produto. Ele é uma unidade de comunicação e de sentido em contexto: há um cenário comunicativo e nele encontramos elementos linguísticos responsáveis pela materialidade do texto, estabelecendo relações de sentido e permitindo a escrita e compreensão do texto como: ato de linguagem, intencionalidade, mídia, suporte físico e relevância contextual.

Ao abordarmos o texto como uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, podemos considerar os aspectos ou fatores relevantes propostos por Beaugrande e Dressler (1981). Esses fatores são responsáveis pela construção da textualidade de qualquer texto e formam dois grandes blocos: fatores relacionados com o material conceitual e linguístico do texto e fatores pragmáticos centrados no

usuário envolvido no processo sociocomunicativo, conforme o demonstrado no Quadro a seguir.

Quadro 3: Fatores de textualidade

Fatores da textualidade centrada “nos usuários”	Fatores da textualidade centrada “no texto”
Intencionalidade Aceitabilidade Situacionalidade Intertextualidade Informatividade	Coerência Coesão

Fonte: Beaugrande e Dressler (1981)

Os fatores pragmáticos centrados no usuário envolvido no processo sociocomunicativo são externos ao texto e envolvem os aspectos situacionais, como o contexto. Eles são elementos essenciais para que um texto seja compreendido como tal e são os seguintes: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

A **intencionalidade** refere-se ao objetivo do autor ao produzir o texto, seja informar, pedir ou orientar, direcionando a construção textual. A **aceitabilidade** está ligada à resposta do leitor, que aceita o texto como relevante ou não e se envolve em sua compreensão, de acordo com as intenções do autor. A **situacionalidade** diz respeito à adequação do texto ao contexto social ou cultural em que é produzido, garantindo sua pertinência. A **intertextualidade** envolve a relação entre textos, em que a compreensão de um depende do conhecimento de outro texto. A **informatividade** refere-se à capacidade do texto de trazer novos conhecimentos e de ser aceito pelo leitor como significativo.

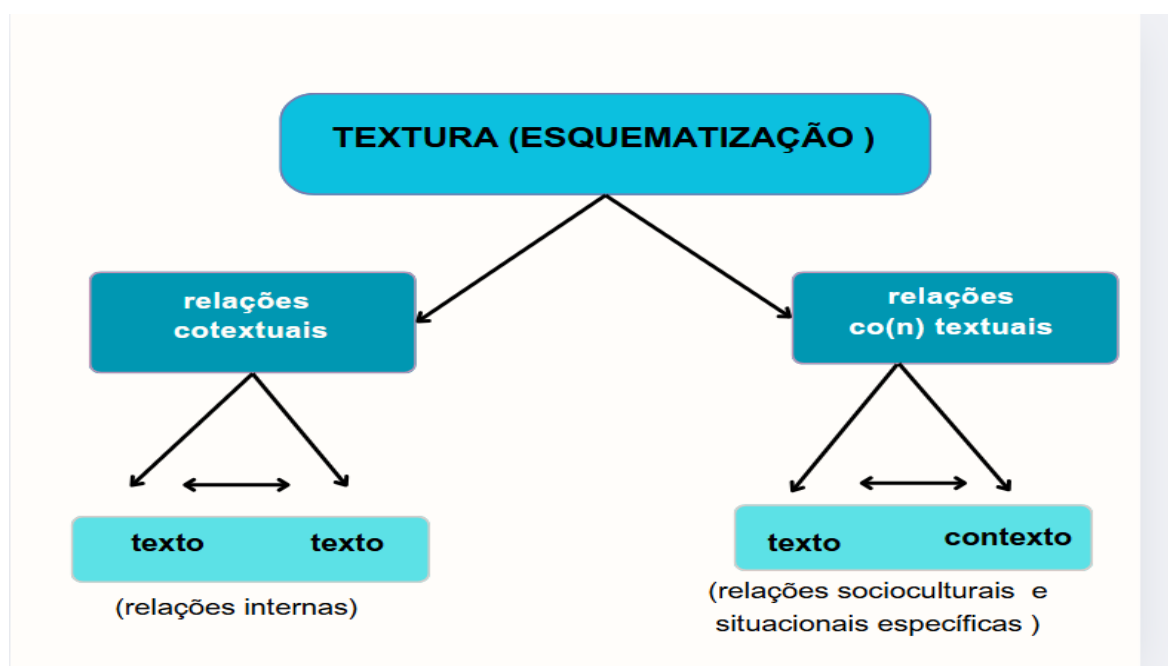
Os fatores relacionados com o material conceitual e linguístico do texto são **internos** ao próprio texto e dizem respeito ao conteúdo semântico e às formas de conexão entre os segmentos textuais. Estamos nos referindo à coerência e à coesão textual. A **coerência** está relacionada à lógica interna do texto, assegurando que as ideias apresentadas na superfície textual façam sentido entre si e estejam de acordo com o conhecimento de mundo do leitor. A **coesão** trata de como os conceitos são conectados na superfície textual através de mecanismos gramaticais e lexicais, conferindo unidade formal ao texto.

Com o avanço dos estudos sobre o texto, os fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) estão sendo denominados, atualmente, de Princípios de Construção Textual do Sentido (Marcuschi, 2008; Koch, 2009). Esses

princípios foram ampliados e outros aspectos passaram a ser considerados no estudo do texto, entre os quais estão os fatores de contextualização que, segundo Marcuschi (2012), são responsáveis pela ancoragem do texto em dada situação comunicativa e “contribuem para equacionar alternativas de compreensão” (Marcuschi, 2012, p.39).

Podemos, portanto, afirmar que a textualidade de um texto se estabelece por meio de relações cotextuais, ou seja, relações internas, dentro do próprio texto, e de relações contextuais que são as relações socioculturais e situacionais específicas, conforme o demonstrado na Figura a seguir:

Figura 1: Relações de Textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p.88)

Vemos assim que os textos se relacionam a conhecimentos diversos: de língua, de outros textos, de interação, de mundo, por exemplo. Nesse sentido, os princípios de textualidade se constituem “[...] as mais importantes formas de conectividade, que possibilitam múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes (Koch; Elias, 2016, p. 34).

Essas formas de conectividade são muito importantes para o processamento de informações tanto cotextuais quanto contextuais que entram na composição do universo textual e na construção dos sentidos do texto. Entendemos que a coesão textual dará conta da “estruturação da sequência [superficial] do texto [...] não são

simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. (Marcuschi, 2008, p.99).

Nessa perspectiva, fazemos destaque, no subtópico 3.2, da coesão textual, embora consideremos que coesão e coerência são fatores importantes para a construção de um texto com sentido, por isso pontuamos que esses fatores são interdependentes na formação dos textos.

3.2 O Processo de Coesão Textual e os Operadores Argumentativos

A coesão diz respeito à forma como os conceitos são conectados no texto, usando mecanismos gramaticais e lexicais que conferem unidade e fluidez ao conteúdo. Como um fator de textualidade, a coesão textual, juntamente com a coerência, estabelece a configuração linguística do texto, ou seja, a cotextualidade. Por meio de elos que encadeiam o texto, o sentido do texto é construído, possibilitando, assim, a concatenação das partes do texto por meio de marcas fornecidas pelo sistema léxico-gramatical da língua. Nesse sentido, algumas formas de coesão são realizadas por meio do léxico; outras, através da gramática, com o emprego das classes gramaticais (pronomes, formas verbais, conjunções, preposições, advérbios etc.).

Para Antunes (2005, p. 47), a coesão textual é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”, a partir de elementos linguísticos, articulados entre si, seja por meio de substituição de um termo por outro, seja por meio do uso de palavras semanticamente próximas e de conectivos diversos. No caso dos conectivos, eles funcionam como

Uma espécie de sinal, de marca, que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam então como marcadores, que especificam que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto. (ANTUNES, 2005, p.144)

Os conectores em um texto desempenham a função de promover a sequenciação de diferentes porções do texto, ou seja, na ligação entre as diversas orações, períodos e parágrafos que compõem um texto. São responsáveis por articular as partes do texto, conferindo a elas a intenção desejada pelo autor.

As unidades lexicais também têm a função de estabelecer a continuidade e a unidade de sentido do texto, pois “[...] a articulação (a coesão) que promove a unidade

semântica do texto (a coerência) é conseguida também com os recursos das unidades lexicais presentes na sua superfície” (ANTUNES, 2009, p.144-145). Este é o caso do texto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos (2024):

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro”

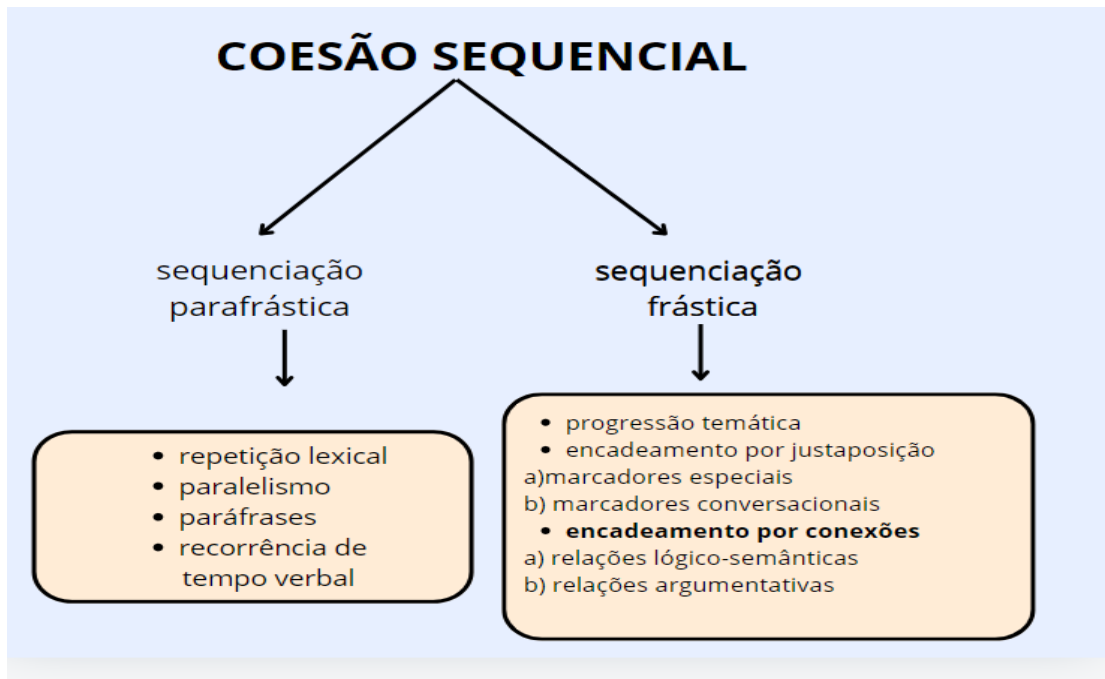
Fonte: Disponível em: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/> Acesso em: 07 jul. 2024.

Podemos verificar que, no texto “Circuito Fechado”, a coesão é estabelecida por meio das unidades lexicais que foram empregadas pelo autor para descrever o cotidiano de um profissional. Por meio da sequência de substantivos que formam a tessitura do texto, ele cria um efeito de sentido e sugere uma série de ações que envolve o personagem.

Marcuschi (2008), ao abordar a coesão no texto, afirma que ela se manifesta de duas formas principais: coesão referencial e coesão sequencial. A coesão referencial é estabelecida “por aspectos mais especificamente semânticos” e a coesão sequencial é estabelecida por elementos conectivos e se refere à “estruturação da sequência superficial do texto, seja por recursos conectivos ou referenciais; não são simplesmente princípios sintáticos, mas uma espécie de semântica da sintaxe textual” (Marcuschi, 2008, p. 118).

A figura a seguir demonstra como se manifesta a coesão sequencial na visão de Marcuschi (2008).

Figura 2: Coesão Sequencial no Texto



Fonte: Marcuschi (2008, p.118)

A coesão sequencial parafrástica diz respeito à ligação entre diferentes paráfrases ou variações de uma mesma ideia dentro de um texto, com o objetivo de manter a unidade de significado, mesmo quando a ideia é expressa de formas diferentes. Esse tipo de coesão ajuda a evitar repetições desnecessárias, utilizando sinônimos, reformulações e outras estratégias para assegurar que o texto continue coeso e que as várias formas de expressar uma ideia estejam logicamente conectadas.

A coesão frástica refere-se à ligação entre as frases dentro de um texto, por meio de conectores ou outros elementos linguísticos que ajudam a organizar e unir as ideias expressas no texto de forma lógica. Por exemplo, palavras como "portanto", "mas", "além disso" e "entretanto" são usadas no texto para ligar frases na estruturação da sequência superficial do texto, criando não apenas uma sequência lógica, mas também “uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos” (Marcuschi, 2008, p.112-113).

Koch (2020) também aborda a coesão textual, afirmando que a coesão diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes e aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. Nesse sentido, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento

no discurso é dependente de outro” (Koch, 2020, p.16), pois é responsável por estabelecer as relações de sentido entre as partes do texto, permitindo sua interpretação em conjunto.

Para Koch (2018, p. 18), no texto,

[...] As relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. A expressão conectores de tipo lógico deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a “lógica” das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal.

Portanto, os conectores devem ser entendidos como indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas planejadas para o texto. Esses conectores, também denominados de articuladores argumentativos (Koch e Elias (2016), podem ser agrupados em três categorias, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 4: Articuladores argumentativos

Articuladores de relações lógico-semânticas (Equivalentes aos conectores de tipo lógico)	Articuladores discursivo-argumentativos (Encadeadores de tipo discursivo)	Articuladores de organização textual (Por sua natureza metalinguística, ajudam a estruturar o texto e organizar a progressão temática)
Condicionalidade Causalidade Finalidade Disjunção Temporalidade Conformidade Modo	Soma Contrajunção/oposição Comprovação Conclusão Comparação Especificidade/exemplificação Redefinição	Diferentes formas de: introdução e soma de argumentos; oposição de argumentos; síntese; ratificação – dentre outras operações/sequências argumentativas

Fonte: Koch e Elias, 2016)

Vemos que os articuladores textuais contribuem para que o autor do texto construa sua argumentação, no sentido de influenciar o interlocutor por meio de um raciocínio lógico e plausível, direcionado à defesa de um ponto de vista. Koch e Elias (2016, p. 24) sintetizam essa ideia da seguinte forma:

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch; Elias, 2016, p. 24)

Outro autor que trata dos operadores argumentativos é Adam (2011), denominando-os de conectores argumentativos. Para o autor, existem três tipos de

marcadores de conexão no texto: “os **conectores argumentativos** propriamente ditos, os **organizadores e marcadores textuais** e os **marcadores de responsabilidade enunciativa**” (Adam, 2011, p.179 – grifos do autor).

Desses três tipos de marcadores de conexão, vamos tratar dos conectores argumentativos propriamente ditos, considerando a importância que possuem para o desvelamento de nosso objeto de estudo: Os operadores argumentativos em textos do Ensino Médio. Esses conectores, “num texto argumentativo, servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária” (Riegel et al *Apud* Adam, 2011, p. 181), na inteligibilidade do texto, por meio da coerência e coesão.

Como elementos marcadores de conexão, os conectores argumentativos propriamente ditos podem ser agrupados em quatro categorias: marcadores do argumento, marcadores da conclusão, marcadores de argumentos fortes e marcadores de argumentos fracos. O quadro a seguir demonstra esses quatro grupos de conectores que estão sendo considerados, neste trabalho, de operadores argumentativos.

Quadro 5: Conectores Argumentativos

Conectores Argumentativos marcadores de argumento	Conectores Argumentativos marcadores da conclusão	Conectores Contra-argumentativos marcadores de um argumento forte	Conectores Contra-argumentativos marcadores de um argumento fraco
Porque, Já que, uma vez que, pois, com efeito, como, até mesmo, aliás, por sinal, até, além do mais, não apenas etc.	Portanto, então, em consequência, por isso, etc.	Mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, todavia etc	Certamente, embora, apesar de que, ainda que, mesmo que etc.

Fonte: Quadro construído pela autora com base em Adam (2011, p. 189)

Esses operadores argumentativos podem associar “as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa” (Adam, 2011, p.189), exercendo, dessa forma, sobre as unidades textuais, dois tipos de operações de textualização que as separam (segmentação) e as unem (ligação). Essas operações de textualização (segmentação e ligação) não acontecem isoladamente, mas se somam na construção do sentido do texto, conforme podemos comprovar com o exemplo a seguir, extraído de Adam (2011, p. 189).

Não está perdido, já que tu me amas.
(C'est pas perdu puisque tu m' aimes)

O operador argumentativo “já que” tem o papel de associar um composto argumentativo e uma responsabilidade enunciativa. A proposição “já que tu me amas” é um reforço enunciativo e argumentativo que torna possível a assertiva “Não está perdido”. O autor do enunciado, ao admitir a proposição “já que tu me amas”,

[...] coloca o interlocutor na obrigação de admitir não apenas sua validade na situação (amar-me), mas também a validade do que o enunciador quis tirar dessa proposição “Não está acabado entre nós” [e1], e, portanto, “Tu não tens nenhum motivo para me deixar (Adam, 2011, p.190)

Nesse sentido, podemos considerar o operador argumentativo “já que” como um operador argumentativo que nos possibilita inferir a voz do destinatário visado pela argumentação (Adam, 2011), sendo, portanto, um marcador de argumento.

Vemos, assim, que os **operadores argumentativos** são essenciais para orientar a argumentação, pois podem marcar o tipo de relação entre os enunciados, garantindo a coesão e coerência do texto, elementos que atuam na inteligibilidade do texto, conforme já referido anteriormente.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo traçamos o delinear de uma trajetória metodológica que guiou a exploração da especificidade central de nossa investigação: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma análise fenomenológica.

Essa perspectiva qualitativa possibilitou uma análise aprofundada de interpretação dos dados, utilizando a fenomenologia como método de investigação científica, pois reconhecemos que uma pesquisa qualitativa fundamentada em tal abordagem nos aproxima das especificidades que buscamos investigar.

Este capítulo está organizado em três subtópicos: o primeiro deles delinea a trajetória metodológica escolhida; o segundo aborda a região de inquérito da pesquisa, a Escola Pública “Centro de Ensino Prof. Robson Campos Martins”; o terceiro subtópico dialoga com os procedimentos metodológicos e o tratamento dos dados para a análise e a construção dos resultados da pesquisa.

4.1 Escolha da Fenomenologia como Trajetória Metodológica

A Fenomenologia foi escolhida como trajetória metodológica, uma vez que tem como ponto de partida “ir à coisa mesma” (Husserl, 2006). Esta abordagem possibilita um processo de investigação dependente do pesquisador como atribuidor de significados (Martins, 1992). A pesquisa qualitativa adotada neste estudo assume importância para os estudos científicos, englobando tradições e paradigmas de análise, conforme afirma Ludke (2016, p.28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da Fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurando encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

A pesquisa qualitativa, por meio de uma abordagem transdisciplinar, envolve as ciências humanas e sociais, facilitando a aproximação com o objeto de estudo: os operadores argumentativos em textos de estudantes do ensino médio. O objetivo é tornar visível e explicitar a constituição das experiências do mundo dos sujeitos pesquisados, livre de qualquer concepção preconcebida (Martins, 1992). Isto porque

[...] o sentido que aparece na intercessão de minha experiência e na intercessão de minha experiência com o outro, pela engrenagem de uma sobre as outras. Ele é, pois, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem em sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1990, p.49).

Dessa forma, entendemos que a pesquisa qualitativa tem uma abordagem transdisciplinar. Essa variedade de abordagens permite uma análise mais profunda e contextualizada das especificidades pesquisadas, como é o caso da trajetória fenomenológica que busca compreender os significados e interpretações do fenômeno investigado.

Essa trajetória envolve três momentos inter-relacionados: Descrição, Redução Fenomenológica e Compreensão/Interpretação (Martins, 1992).

Na **Descrição**, primeiro momento da trajetória, o pesquisador interage com o mundo-vida dos sujeitos da pesquisa, utilizando a percepção para experienciar uma consciência que se direciona para o mundo-vida dos sujeitos investigados, considerando que são as percepções do sujeito pesquisador que definem os limiares expressos de troca deste com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p.65)

No segundo momento, denominado **Redução Fenomenológica** ou *Epoché*, o pesquisador busca se situar diante dos dados da pesquisa, procurando compreender os significados e experiências dos sujeitos. Para isso, ele se vale da *variação imaginativa*, técnica de pesquisa proposta pela Fenomenologia. Nesse momento, o pesquisador reflete sobre “as partes da experiência que possuem significados cognitivos, afetivos e conativos, imaginando sistematicamente cada parte como presente ou ausente na experiência” (Martins, 1992, p. 60).

Na **Redução Fenomenológica**, o pesquisador, num movimento de aproximação e de distanciamento, procura

[...] determinar, selecionar quais as partes da descrição que são consideradas e aquelas que não são. Em outras palavras, deseja-se encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas (MARTINS, 1992, p.59)

Para esse momento, nosso foco estará na experiência vivenciada pelos alunos, no processo de produção textual, com uma investigação cuidadosa e atenta,

buscando ir além das aparências para revelar o essencial dos operadores argumentativos em suas produções textuais. Usamos a *variação imaginativa*, “técnica de pesquisa que consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parece possui significados cognitivos, afetivos e conativos” (Martins 1982 p.60) na análise dos textos produzidos, selecionando o que é essencial e se constitui parte da experiência desses alunos, ao produzirem seus textos.

A Compreensão/Interpretação, terceiro momento da trajetória, “consiste em especificar o significado como forma de investigação da experiência” (Martins, 1992, p. 78). O pesquisador, em constante interrogação e busca além das aparências, procura revelar o essencial do objeto investigado, nesse caso, os operadores argumentativos nas produções textuais do ensino médio. A da compreensão das especificidades investigadas permite ao pesquisador ampliar sua visão existencial, respondendo de forma mais adequada às demandas do mundo (RICOEUR, 1991, p.124). Isto porque, ao compreender as especificidades da questão, o pesquisador alcança uma perspectiva mais abrangente do contexto em que as características estão inseridas, contribuindo para a ampliação do conhecimento e do entendimento sobre a realidade investigada.

Assim, a Fenomenologia, por meio desses momentos, torna possível uma abordagem qualitativa e profunda do objeto investigado, permitindo uma compreensão mais completa dos operadores argumentativos em textos de alunos do Ensino Médio, levando em consideração a construção de significados neste contexto educacional.

4.2 Região de Inquérito da Pesquisa

Para realizar a pesquisa, escolhemos como local de inquérito a Escola Pública Estadual "Centro de Ensino Professor Robson Campos Martins", situada no município de Paço do Lumiar. Esta instituição foi criada pelo Decreto Nº 068/2009, de 16 de abril de 2009, oferecendo ensino médio regular parcial e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende a jovens de vários bairros de Paço do Lumiar, oriundos tanto de escolas públicas quanto privadas.

A escola está localizada no bairro residencial Maiobão e possui a seguinte estrutura física: 12 salas de aula, 01 sala para a gestão, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências (química, biologia, física e matemática), 01 sala de recursos para atendimento educacional especializado (AEE),

um pátio e uma quadra poliesportiva. Além disso, há 02 salas externas destinadas ao EJA I e EJA II, localizadas na Vila Cafeteira, para atender aos alunos dessa modalidade.

As aulas são oferecidas nos três turnos: matutino e vespertino para o ensino regular, da 1ª à 3ª série; no noturno, há 3 turmas de EJA I e 2 turmas de EJA II.

Figura 3: Região de Inquérito da Pesquisa



Fonte: Disponível em: [Google.com/search?q=centro de ensinoprofessorrobsoncamposmartins](https://www.google.com/search?q=centro+de+ensino+professor+robson+campos+martins)

Essa escola apresenta indicadores que precisam ser melhorados em relação às avaliações externas, uma vez que ela não apresentava nenhum resultado positivo em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).

A avaliação educacional serve ao propósito de identificar as dificuldades de aprendizagem e, sobretudo, de sinalizar os ajustes necessários. Permite verificar os resultados alcançados em determinada etapa do trabalho pedagógico, estimulando para que novos caminhos possam ser traçados, tornando possível garantir a aprendizagem dos estudantes. A título de exemplificação, apresentamos a avaliação

do INEP (Figura 2), divulgando os resultados da avaliação do município de Paço do Lumiar.

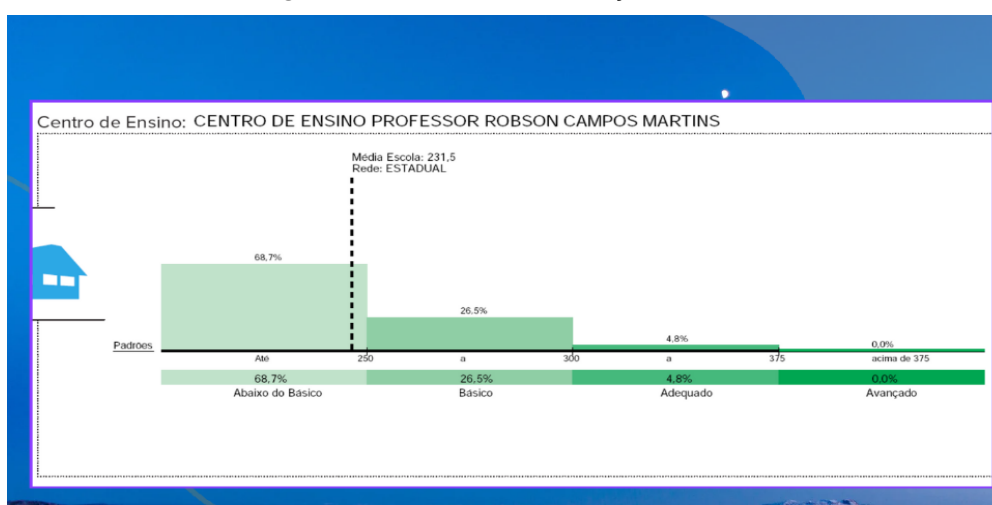
Figura 4: Resultado da Avaliação Inep

 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira													
Ensino Médio Regular													
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.													
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
5 MA	2107258	Nova Colinas	Estadual	99,5	98,4	100,0	100,0	-	0,99	260,83	254,37	4,16	4,1
6 MA	2107258	Nova Colinas	Pública	99,5	98,4	100,0	100,0	-	0,99	260,83	254,37	4,16	4,1
7 MA	2107308	Nova Iorque	Estadual	98,8	100,0	97,1	100,0	-	0,99	246,13	243,60	3,79	3,8
8 MA	2107308	Nova Iorque	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 MA	2107308	Nova Iorque	Pública	93,4	97,9	94,3	86,1	-	0,92	226,04	225,43	3,24	3,0
0 MA	2107357	Nova Olinda do Maranhão	Estadual	98,4	96,9	98,5	100,0	-	0,98	246,34	253,80	3,95	3,9
1 MA	2107357	Nova Olinda do Maranhão	Pública	98,4	96,9	98,5	100,0	-	0,98	246,34	253,80	3,95	3,9
2 MA	2107407	Olho d'Água das Cunhãs	Estadual	70,4	68,5	74,6	68,5	-	0,70	246,88	252,89	3,94	2,8
3 MA	2107407	Olho d'Água das Cunhãs	Pública	70,4	68,5	74,6	68,5	-	0,70	246,88	252,89	3,94	2,8
4 MA	2107456	Olinda Nova do Maranhão	Estadual	98,0	99,0	96,1	98,7	-	0,98	227,74	241,19	3,50	3,4
5 MA	2107456	Olinda Nova do Maranhão	Pública	98,0	99,0	96,1	98,7	-	0,98	227,74	241,19	3,50	3,4
6 MA	2107506	Paço do Lumiar	Estadual	87,2	87,0	86,7	87,9	-	0,87	247,35	261,17	4,07	3,6

Fonte: Disponível em: bases.de.dados.org.br

A escolha pelo Centro de Ensino Professor Robson Campos Martins, como região de inquérito da pesquisa, é motivada pela experiência da pesquisadora desse estudo que, ao assumir a gestão geral dessa escola, percebeu os baixos níveis nos indicadores revelados pelos processos de avaliação externa. Esse fato pode ser comprovado pelos resultados da avaliação SEAMA (Figura 3), a qual aponta o seguinte: 68,7% dos estudantes avaliados ficaram abaixo do básico.

Figura 5: Resultado da Avaliação SEAMA



Fonte: Disponível em: bases.de.dados.org.br

Com base nesses resultados, desenvolvemos uma Proposta de intervenção para melhorar a qualidade do ensino. Traçamos um Plano de Ação interdisciplinar com o corpo docente da escola, composto por 80 docentes, para envolver o corpo discente composto por um contingente de 1.600 estudantes. À época, percebemos que eles chegavam à 3ª Série do Ensino Médio ainda com dificuldades na escrita, principalmente no que se referia à produção textual, apresentando dificuldades no desenvolvimento das competências argumentativas necessárias para os estudantes do Ensino Médio ingressarem no ensino superior.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com alunos da 3ª série do Ensino Médio do turno diurno dessa escola, visando investigar as fragilidades na produção textual, especialmente na construção de textos argumentativos.

4.3 Procedimentos Metodológicos e Tratamento dos Dados

Para a realização da pesquisa, tomamos como ponto de partida o Plano de Ação que desenvolvemos juntamente com os professores, em especial os professores de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento de atividades de Produção Textual, a serem aplicadas aos alunos do Ensino Médio. Dentre os temas propostos, destacamos os seguintes: “Os jovens brasileiros não gostam de ler”, “Saúde mental nas escolas públicas”, “O Bullying na escola”, “Escola e Família: um grande desafio para a sociedade”.

Cada tema foi trabalhado na escola durante 2 meses, considerando que as aulas de Produção Textual só aconteciam 1 vez por semana. Os estudantes produziram os textos sob a orientação do professor e deveriam entregá-los quinzenalmente, pois a cada tema eram dadas 2 aulas de Produção Textual. Os textos produzidos eram recebidos pelos professores de Língua Portuguesa, separados por série e guardados em uma pasta, destinada a cada série. No caso da 3ª Série, a Produção Textual se constituía uma atividade complementar para preparar os estudantes para as avaliações externas, como: ENEM, SAEB e SEAMA. As aulas foram ministradas aos sábados, durante o ano letivo de 2023.

Para a coleta de dados desta pesquisa, usamos os textos produzidos pela 3ª Série do Ensino Médio para, a partir deles, construir o corpus da pesquisa, entendido como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme arbitrariedade (inevitável) em torno do qual ele vai trabalhar” (Barthes, 1971, p.104), por entendermos que um corpus qualitativo “garante a eficiência que se ganha

na seleção de material para caracterizar o todo" (BAUER & AARTS, 2002, p. 40). Colocamos diante de nosso olhar de pesquisador a questão norteadora da pesquisa: *De que modo os alunos do ensino médio usam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?*

Essa questão nos direcionou a criar critérios para a construção do corpus, composto apenas por textos produzidos por estudantes da 3ª série, na disciplina Produção Textual. Esses critérios foram:

- 1º critério:** Os textos deveriam ser manuscritos e ainda não terem sido corrigidos pelo professor
- 2º critério:** Os textos deveriam apresentar uma estrutura de, pelo menos, 3 parágrafos, que pudessem garantir o desenvolvimento de uma argumentação.
- 3º critério:** Os textos deveriam apresentar argumentos que favorecessem o uso de operadores argumentativos.

Nesse processo, foram selecionados para a construção do corpus um total de 40 textos, pois, de cada período/bimestre letivo, foram selecionados apenas 10 textos, os quais se enquadraram nos critérios acima descritos. Para esta pesquisa, selecionamos apenas 7 textos do corpus construído.

Para tratamento dos dados da pesquisa, empregamos a *variação imaginativa*, técnica de pesquisa que “consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência” (Martins, 1992, p.60). Foi o momento em que direcionamos nosso olhar para os textos selecionados, iniciando a Redução fenomenológica, na tentativa de nos aproximarmos de nosso fenômeno de investigação, os operadores argumentativos, ao realizarmos a Análise Ideográfica das Descrições.

No segundo momento de análise, realizamos a convergência das Unidades de Significado encontradas quando da realização da Análise Ideográfica. Nesse momento, procuramos estabelecer um movimento sincrônico do aspecto individual para o geral ou coletivo, por meio da Análise Nomotética.

Os textos que foram analisados estão numerados em ordem crescente de 1 a 7 e estão sendo considerados as Descrições dos sujeitos da pesquisa.

Descrição 1

A modernidade temeu então de tudo e de todos, juntamente com a tecnologia. Se espalharam tão rapidamente que hoje são utilizados para quase tudo, como uma forma de facilitar seja no seu trabalho, como na sua comunicação com alguém que está longe de você.

Juntamente com a expansão desses meios, veio também a quase extinção da leitura, principalmente no Brasil. Porém, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores que escrevem livros voltados para a classe juvenil e que, só continuam escrevendo as continuções dos livros, justamente por pedidos dos próprios jovens através das redes sociais.

Para minha argumentação não é que os jovens não gostam de ler, mas sim eles não têm o que é o do seu interesse. Ler significa só apreciar "grandes obras da literatura brasileira"? Como Machado de Assis e José de Alencar? Ler é gostar do que está sendo lido e ir à uma literatura e se aprofundar dentro à versão do gênero que você gosta, do gênero de você "apreciar".

Hoje em dia, é muito comum você ver uma maioria de jovens no celular, digitando, postando fotos, vídeos, assistindo TV, jogando video game e uma maioria lendo um livro ou estudando. Não é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler. Existimos em uma era em que os adolescentes têm um tempo para tudo e têm as suas próprias gostos.

Todos gostam de ler basta tirar um tempo da sua rotina para fazer isto. Ler não é um livro de sete eiras e sem conhecimento e diversão misturados numa mesma panela com uma pitada de imaginação. É nessa mistura podemos apresentar um ingrediente que pode ser útil e trabalhar junto com a literatura: a internet.

Descrição 2

"Os jovens brasileiros não gostam de ler"
 título - Influência da tecnologia na vida dos jovens

Há tempos ouvimos essa frase, e se até nos acomodamos com ela. Os ares da modernidade chegaram disruptivos, sem pedir licença, e adentrou em nossas mentes, mas tomou muita mais o tempo, a atenção e a dedicação de nossas crianças e dos jovens e adolescentes. Hoje em dia é muito comum vermos crianças e jovens em geral com celulares, computadores e todos os tipos de aparelhos eletrônicos de última geração, para alguns, um absurdo, para outros um mobilão, e até os que pensam que é um avanço, uma solução.

O avanço tecnológico foi muito importante e nos auxilia de maneira prática, e eficaz. Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema, por exemplo, hoje em dia crianças e adolescentes preferem estar na companhia de um celular, navegando na internet ou desfrutando de redes sociais, do que na companhia de um bom livro. Os livros nos despertam vontade, desejo, imaginação, disciplina, e até um bom domínio das palavras, e quanto mais cedo as crianças vão deixando de lado os livros e os substituindo por serviços tecnológicos que na maioria das vezes não conscientiza em nada, elas perdem uma base, perdem valores e aprendizados e se tornam jovens sem uma boa formação, com um baixo nível de linguagem, e guiados pelas modas ditadas na internet.

Por isso é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos e quando usá-los, usufruir de informações que venha acrescentar na vida da pessoa, e que não só os pais, mas também a escola vábia uma tecnologia com destreza conciliando com atividades construtivas, para que, as crianças de hoje, tenham um bom fundamento amanhã, pois as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã, então que possamos olhar para o nosso presente hoje, e enxergar nele um futuro, equilibrado, com mais caráter e menos corrupção, pois um bom futuro não é construído por boxes de um bom passado.

Descrição 3

Com a orientação do professor o aluno tem interesse em se especializar em ler adequadamente os ideais do texto que ele(a) lê e começa com suas ideias sobre o tema lido o aluno(a) tem nesse instante o mundo da leitura com fragmentos do texto lido de que se fazem gotas de ler.

Paralelamente o aluno(a) deve ter consciência muito cedo de que brasileiros não gostam de ler em família mas por outro lado, citados os fatores tecnológicos que invadiram o mundo dos jovens e se perdem com as tecnologias novas e com a leitura a infidelidade do aluno de ler uma opinião.

Os jovens de hoje acham a leitura ideal para gostar de um texto de um ponto de vista, alguns jovens acham que a maioria não gosta de ler e se liam por obrigação. Para as coisas que começam a ler, vão mostrar uma glória de algo novo de qual for.

Com um aluno(a) que em tecnologia e mais ainda não começa com a leitura e isso sempre se vê com uma progressão de ideias no seu ponto de vista, a leitura tem como função ~~que~~ muitas vezes ter ideias de que jovens brasileiros gostam de ler ou não.

Descrição 4

Produção

Os jovens brasileiros que não gostam de ler.

Sabemos que quando nos nascemos ouvimos muitas histórias contadas pelos nossos pais, muitas delas são contos de fadas, achados nos livros, nessas histórias mãe ajuda o seu filho a crescer gostando de histórias, quando ele atingir uma determinada idade vai aprender a ler e assim vai ler suas próprias coisas.

"mas está tendo uma grande dificuldade no Brasil os jovens não estão gostando de ler mais". Isso é uma frase que não acredito porque constantemente o jovem se pega lendo várias coisas como um anúncio de um filme no cinema, uma propaganda na televisão, um anúncio da capa da novela, nos vemos um em um folto no eclogio, um cordão de uma lanchonete ou até mesmo nossa própria redação

adolescente lê um, muitos usam livros de romances outros são livros de ação, alguns são de mistério, outros são de acontecimentos noticiados do passado com esse tipo de leitura nos vamos nos exercitando cada vez mais nossa mente. Os adolescentes serão os adultos do futuro, então se não ler a gente o mundo estará perdido.

Descrição 5

Os jovens brasileiros não gostam de ler

Os jovens atualmente não gostam de ler. Pois tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis, pois eles dão mais atenção para os amigos, para as festas, na verdade para tudo e por último é a educação.

Eles deveriam priorizar mais a educação; essa desvalorização de prioridade em alguns casos é causada pelos responsáveis e até pelos próprios jovens que levam e distraem seus amigos para o amigo errado (comida), assim que vai cada vez mais aumentando isso faz de que "os jovens brasileiros não gostam de ler".

Deveria ter algum tipo de opção para os jovens interessados, e os desinteressados, pois senão os desinteressados prejudicam os interessados, o ensino devia ser mais qualificado para todos os tipos de jovens.

Descrição 6

Para quem? onde? como? Porque?
toda tarefa deve ter

{ Introdução
Desenvolvimento
Conclusão

os jovens brasileiros não gostam de ler

Os brasileiros gostam sim de ler, muitas pessoas gostam de ler, mas o governo não investe na educação, e muitas pessoas estão analfabetas por não ter uma educação melhor, se as pessoas tivessem uma boa educação melhor, muitos jovens não estavam entrando na vida do crime e não estavam entregando com sua vida bem cedo.

Porque os brasileiros não gostam de ler, porque as pessoas não se mobilizam para criar um projeto de leitura nas escolas, muitos jovens não leem porque na sua escola não tem uma biblioteca para eles lerem, com diversos livros, tipos de romances, literatura brasileira, poemas

de literatura estrangeira, então se o governo investir mais na educação de forma correta e criando uma biblioteca em cada escola, muitos jovens analfabetos no Brasil,

Descrição 7

Os jovens brasileiros não gostam de ler

Com o desenvolvimento anual da tecnologia, os jovens vem se tornando cada vez mais dependente de um aparelho celular ou televisão. Com isso os jovens acabam se afastando dos livros e do hábito da leitura, porque a prioridade é o celular por ser mais divertido, já os livros são deixados de lado por ser chato e cansativo. Na minha opinião os jovens gostam de ler, mas cada um com seus preferências de livro, eu por exemplo gosto de livros antigos como os do escritor Fernando Pessoa e Clarice Lispector, gosto também dos mais atuais. A leitura é um modo de viajar para outro mundo, é trabalhar nossa imaginação de várias maneiras.

Para melhorar o interesse dos jovens por livros, eu acho que as escolas e a família deveria incentivar desde criança a

ler bastante, e buscar o gosto de cada jovem. Uma boa alternativa são os aplicativos para baixar livros pelo celular e ler.



5 DESCRIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS: o Estudo Empírico

Neste Capítulo, apresentamos a pesquisa que realizamos. É um capítulo que traz a análise das Descrições dos sujeitos da pesquisa, a qual foi realizada em dois momentos: o da *Análise Ideográfica* e o da *Análise Nomotética*. O capítulo também traz a construção dos resultados da pesquisa, cujo objetivo foi analisar os operadores argumentativos em textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Esses momentos encontram-se descritos no subtópico 5.1.

5.1 Análise de Dados

A *Análise Ideográfica* foi o momento em que, diante das Descrições dos sujeitos da pesquisa, buscamos identificar as Unidades de Significado de cada descrição selecionada do corpus que construímos. A *Análise Nomotética* foi a etapa em que realizamos um novo movimento de aproximação/afastamento em relação ao fenômeno investigativo, buscando perceber as convergências e as idiossincrasias dos sentidos já encontrados nas descrições pela *Análise Ideográfica*.

No subtópico 5.1.1, descrevemos o primeiro movimento de análise dos dados que realizamos.

5.1.1 Análise Ideográfica

Feita a seleção de 7 textos dos que compuseram o corpus da pesquisa, procuramos analisar esses textos à luz do arcabouço teórico que construímos. Para isso, retomamos a Questão Norteadora da pesquisa:

De que modo os alunos do ensino médio usam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?

Construímos um quadro de análise individual assim caracterizado: na primeira coluna, encontra-se a transcrição *ipsis litteris* da descrição, na maneira original em que o sujeito as escreveu e estão identificadas com numeral cardinal, em ordem crescente. Na segunda coluna, são destacadas as Unidades de Significado retiradas das descrições de cada sujeito e consideradas significativas para o pesquisador somente aquelas em que o sujeito da pesquisa empregou os operadores

argumentativos. Essas Unidades de Significado estão numeradas em algarismos arábicos na sequência em que aparecem na Descrição, reiniciando a numeração em cada sujeito.

Quadro 6: Análise Ideográfica da Descrição 1

DESCRIÇÃO 1	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-1	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 1
A modernidade tomou conta de tudo e de todos, juntamente com a tecnologia. Se espalharam tão rapidamente que hoje são utilizados para quase tudo, como uma forma de facilitar seja no seu trabalho, como na sua comunicação com alguém que está longe de você. Juntamente com a expansão desses meios, veio também a quase extinção da leitura, principalmente no Brasil. Porém, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores que escrevem livros voltados para a classe juvenil e que, só continuam escrevendo as continuações dos livros, justamente por pedidos dos próprios jovens através das redes sociais Para minha argumentação não é que os jovens não gostam de ler, mais sim eles só leem o que é do seu interesse. Ler significa só apreciar “grandes obras da literatura brasileira”? Como Machado de Assis e José de Alencar? Ler é gostar do que está lendo é ir à uma livraria e se dirigir direto à sessão do gênero que você gosta, do gênero de você aprecia”. Hoje em dia, é muito comum você ver uma maioria de jovens no celular, digitando, postando fotos, vídeos, assistindo TV, jogando video game e uma minria lendo um livro ou estudando. Mais é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler. Estamos em uma era em que os adolescentes tem tem para tudo e tomam seus próprios gostos. Todos gostam de ler basta tirar um tempo da sua rotina para fazer isto. Ler não é um bicho de sete cabeças e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma	1. Porém, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores 2. [...] mais sim eles só leem o que é do seu interesse 3. Mais é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler. 4. [...] e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela	Na Descrição 1, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • contra-argumento forte

panela com uma pitada de imaginação. É nessa receita podemos acrescentar um ingrediente que pode ser útil e trabalhar junto com a literatura: a internet.		
--	--	--

Quadro 7: Análise Ideográfica da Descrição 2

DESCRIÇÃO 2	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-2	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 2
“Os jovens brasileiros não gostam de ler” Título – Influência da tecnologia na vida dos jovens Há tempos ouvimos essa frase, e já até nos acomodamos com ela. Os ares da modernidade chegaram de repente, sem pedir licença, e adentrou em nossas mentes, mas tomou muito mais o tempo, a atenção e a dedicação de nossas crianças e dos jovens e adolescentes. Hoje em dia é muito comum vermos crianças e jovens em geral com celulares, computadores e todos os tipos de aparelhos eletrônicos de última geração, para alguns, um absurdo, para outros um problema e até os que pensam que é um avanço, uma solução. O avanço tecnológico foi muito importante e nos auxilia de maneira prática, e eficaz. Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema, por exemplo, hoje em dia crianças e adolescentes preferem estar na companhia de um celular, navegando na internet ou desfrutando de redes sociais, do que na companhia de um bom livro. Os livros nos despertam vontades, desejos, imaginações, disciplina, e até um bom domínio das palavras, e quanto mais cedo as crianças vão deixando de lado os livros e os substituindo por serviços tecnológicos que na maioria das vezes não acrescentará em nada, elas perdem uma base, perdem valores e apredizados e se tornam jovens sem uma boa formação, com um baixo nível de linguagem, e	1. [...] até nos acomodamos com ela 2. [...] mas tomou muito mais o tempo, a atenção e a dedicação de nossas crianças e dos jovens e adolescentes. 3. [...] até os que pensam que é um avanço, uma solução. 4. Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema 5. até um bom domínio das palavras 6. Por isso é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos 7. não só os pais mas também a escola saiba usar a tecnologia com destreza 8. pois as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã, 9. então que possamos olhar para o nosso presente hoje 10. pois um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado.	Na Descrição 2, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • simples argumento • contra-argumento forte • conclusão

guiados pelos modos ditados na internet. Por isso é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos e quando usá-los, usufruir de informações que venha a acrescentar na vida da pessoa, e que não só os pais mas também a escola saiba usar a tecnologia com destreza conciliando com atividades construtivas, para que, as crianças de hoje tenham um bom fundamento amanhã, pois as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã, então que possamos olhar para o nosso presente hoje, e enxergar nele um futuro, equilibrado, com mais caráter e menos corrupto, pois um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado.		
---	--	--

Quadro 8: Análise Ideográfica da Descrição 3

DESCRIÇÃO 3	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-3	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 3
Com a orientação do professor o aluno tem interesse em se especializar em ler adequadamente de ideias do texto que aluno (a) ler e concorda com suas ideias sobre o tema lido o aluno (a) tem no entanto o mundo da leitura com fragmentos de texto lido e que o jovem gosta de ler. Provavelmente o aluno (a) deve ter ouvido muitas vezes escutado que brasileiros não gostam de ler em público mas percebo que, todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo dos jovens e se perdem com as tecnologias novas e com a leitura a aprendizagem do aluno deve ser uma opinião. Os jovens de hoje acham a leitura ideal para gostar de um texto de um ponto de vista alguns jovens acham que a maioria não gostam de ler eles só leiam por obrigação. Para as coisas que convem a eles, isso mostra uma lista de algo seja ele qual for. É comum um aluno viver em tecnologia e mais ainda não conviver com a leitura e isso sempre	1. [...] o aluno (a) tem no entanto o mundo da leitura com fragmentos de texto lido [...] 2. Provavelmente o aluno (a) deve ter ouvido muitas vezes escutado [...] 3. [...] mas percebo que, todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo dos jovens [...] 4. É comum um aluno viver em tecnologia e mais ainda não conviver com a leitura [...]	Na Descrição 3, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • contra-argumento forte • simples argumento • contra-argumento fraco

se ver como uma progressão de ideias no seu ponto de vista, a leitura tem como função muitas vezes ter ideias de que jovens brasileiros não gostam de ler ou não.		
---	--	--

Quadro 9: Análise Ideográfica da Descrição 4

DESCRIÇÃO 4	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-4	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 4
Os jovens brasileiros que não gostam de ler Sabemos que quando nos nascemos ouvimos muitas historias contadas pelos nossos pais, muitas delas são contos de fadas, achados nos livros, nessas histórias você ajuda o seu filho a crescer gostando de historias, quando ele atingir uma determinada idade vai aprender a ler e assim vai ler suas próprias coisas. “Mas esta tendo uma grande dificuldade no Brasil os jovens não estão gostando de ler mais”. Isso e uma frase que não acredito porque constantemente o jovem se pega lendo varias coisas como um anuncio de um filme no cinema, uma propaganda na televisão, um anuncio do capitulo da novela, nos lemos sim em um texto no colegio, um cardapio de uma lanchonete ou até mesmo a nossa propria redação. Adolecente lê sim, muitos são livros de romance outros são livros de ação, alguns são de mistério, outros são de acontecimentos narrados do passado com esse tipo de leitura nos vamos nos exercitando cada vez mais nossa mente. Os adolescentes serão os adultos do futuro, então se não for a gente o mundo estara perdido	1. [...] vai aprender a ler e assim vai ler suas próprias coisas. 2. Mas esta tendo uma grande dificuldade no Brasil os jovens não estão gostando de ler mais” 3. [...] porque constantemente o jovem se pega lendo varias coisas 4. [...] até mesmo a nossa propria redação. 5. [...] então se não for a gente o mundo estara perdido	Na Descrição 4, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • conclusão • contra-argumento forte • simples argumento

Quadro 10: Análise Ideográfica da Descrição 5

DESCRIÇÃO 5	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-5	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 5
Os Jovens brasileiros não gostam de ler Os jovens atualmente não gostam de ler. Pois tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis, pois eles dão mais atenção para os amigos, para as festas, na verdade para tudo e por ultimo é a educação. Eles deviam priorizar mais a educação; essa desvalorização de prioridade em alguns casos é causado pelos responsáveis e até pelos próprios jovens que levam e destroem seus amigos para o amigo errado (caminho) e assim que vai cada vez mais aumentando isso deze de que “os jovens brasileiros não gostam de ler”. Deveria ter algum tipo de opção para os jovens interessados, e os desinteressados, pois senão os desinteressados prejudicam os interessados, o ensino devia ser mais qualificado para todos os tipos de jovens.	1. [...] Pois tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis [...] 2. [...] pois eles dão mais atenção para os amigos, para as festas [...] 3. [...] e até pelos próprios jovens 4. [...] e assim que vai cada vez mais aumentando 5. [...] pois senão os desinteressados prejudicam os interessados...	Na descrição 5, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • simples argumento • conclusão

Quadro 11: Análise Ideográfica da Descrição 6

DESCRIÇÃO 6	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-6	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 6
Para quem? O que? Como? Por quê? Todo texto deve ter - Introdução - Desenvolvimento - Conhecimento Os jovens brasileiros não gostam de ler Os brasileiros gostam sim de ler, Muitas pessoas gostam de ler, mais o governo não investe na educação, e muitas pessoas estão analfabetos por não ter uma educação melhor, se as pessoas estivessem uma boa educação melhor, muitos jovens não estavam entrando na vida do	1. [...] mais o governo não investe na educação, 2. [...] porque as pessoas não se mobilizam para criar um projetos de leitura nas escolas. 3. [...] porque na sua escola não tem uma biblioteca para eles interagir, com diversos livros tipos de Romance 4. [...] ou até literatura estrangeiras [...] 5. [...] então se o governo investir mais na educação de forma correta [...]	Na Descrição 6, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • contra-argumento forte • simples argumento • conclusão

crime e não estavam estragando com sua vida bem cedo. Porque os brasileiros não gostam de ler, porque as pessoas não se mobilizam para criar um projetos de leitura nas escolas, muitos jovens não lêem porque na sua escola não tem uma biblioteca para eles interagir, com diversos livros tipos de Romance, literatura brasileira, poemas ou até literatura estrangeiras, então se o governo investir mais na educação de forma correta e colocando uma biblioteca em cada escola, existia poucos analfabetos no Brasil.		
---	--	--

Quadro 12: Análise Ideográfica da Descrição 7

DESCRIÇÃO 7	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-7	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO 7
Os Jovens brasileiros não gostam de ler Com o desenvolvimento anual da tecnologia, os jovens vem se tornando cada vez mais dependente de um aparelho celular ou televisão. Com isso os jovens acabam se afastando dos livros e do hábito da leitura, porque a prioridade é o celular por ser mais divertido, já os livros são deixados de lado por ser chato e cansativo. Na minha opinião os jovens gostam de ler, mas cada um com sua preferência de livro, eu por exemplo gosto de livros antigos como os do escritor Fernando Pessoa e Clarice Lispector, gosto também dos mais atuais. A leitura é o modo de vigiar para outro mundo, é trabalhar nossa imaginação de várias maneiras. Para melhorar o interesse dos jovens por livros, eu acho que a escolas e a família deveria incentivar desde criança a ler bastante, e buscar o gosto de cada jovem. Uma boa alternativa são os aplicativos para baixar livros pelo celular e ler.	1. [...] porque a prioridade é o celular por ser mais divertido 2. [...] mas cada um com sua preferência de livro	Na Descrição 7, o sujeito usa o operador argumentativo como marcador de: • Simples argumento • contra-argumento forte

5.1.2 Análise Nomotética

Feita a *Análise Ideográfica* das Descrições dos Sujeitos da pesquisa, iniciamos um novo movimento da trajetória fenomenológica: o da *Análise Nomotética*, momento em que procuramos estabelecer um movimento sincrônico do aspecto individual para o geral ou coletivo, partindo das Unidades de Significados identificadas nas Descrições dos sujeitos. Essas Unidades de Significado foram cruzadas entre si e convergiram para 3 (três) Categorias Abertas: *Marcadores de Argumento Forte*, *Marcadores de Conclusão* e *Marcadores de Argumento*.

A Categoria *Marcadores de Argumento Forte* se materializa nas Unidades de Significado extraídas das Descrições pelo uso dos operadores argumentativos **Porém, mais, e, mas, no entanto**. Esses operadores estabelecem relações de oposição entre as orações de que participam nas Descrições, promovendo “as condições da cotextualidade” (MARCUSCHI, 2012, p. 53) e articulando entre si as orações do período complexo por coordenação e determinando sua orientação argumentativa, por meio de um contra-argumento.

A Categoria *Marcadores de Conclusão*, nas Unidades de Significado, se revela pelo uso dos operadores argumentativos **Por isso, então, assim**, os quais sinalizam, nos enunciados em que se encontram, uma conclusão com relação aos argumentos apresentados nas Descrições. Esses operadores exercem a função de guiar o interlocutor para uma interpretação do texto, expressando as relações existentes entre as ideias contidas nele, relacionando as orações em que se encontram com o sentido geral do texto. Esses operadores revelam um conjunto de estratégias de sequenciação, a partir de constituintes articulados que dão conta da estruturação da sequência do texto, constituindo-se, portanto, “os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p.99).

A Categoria *Marcadores de Argumento* se manifesta por meio do uso dos operadores argumentativos **até, pois, não só, mais ainda, porque**, presentes nas Unidades de Significado extraídas das Descrições. Esses operadores, assim como os demais operadores argumentativos, exercem a função de “marcar uma conexão entre duas unidades semânticas para criar uma estrutura [...]” (ADAM, 2008, p. 180), construindo um argumento encarregado de sustentar ou reforçar uma inferência na Descrição em que se manifestam.

Essas Categorias, juntamente com as Unidades de Significado e as Descrições de que fazem parte estão compondo o Quadro a seguir.

Quadro 13: Quadro de Convergência das Descrições e Identificação das Categorias Abertas

CATEGORIAS ABERTAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DESCRIÇÕES
MARCADORES DE ARGUMENTO FORTE	1. Porém , falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores	D1
	2. [...] mais sim eles só leem o que é do seu interesse	D1
	3. Mais é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler.	D1
	4. [...] e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela	D1
	2. [...] mas tomou muito mais o tempo, a atenção e a dedicação de nossas crianças e dos jovens e adolescentes.	D2
	4. Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema	D2
	1. [...] o aluno tem no entanto o mundo da leitura com fragmentos de texto lido [...]	D3
	3. [...] mas percebo que, todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo dos jovens [...]	D3
	4. É comum um aluno viver em tecnologia e mais ainda não conviver com a leitura [...]	D3
	2. Mas esta tendo uma grande dificuldade no Brasil os jovens não estão gostando de ler mais”	D4
	1. [...] mais o governo não investe na educação [...]	D6
	2. [...] mas cada um com sua preferência de livro	D7

MARCADORES DE CONCLUSÃO	6. Por isso é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos 9. então que possamos olhar para o nosso presente hoje 1. [...] vai aprender a ler e assim vai ler suas próprias coisas. 5. [...] então se não for a gente o mundo estara perdido 4. [...] e assim que vai cada vez mais aumentando 5. [...] então se o governo investir mais na educação de forma correta [...]	D2 D2 D4 D4 D5 D6
MARCADORES DE ARGUMENTO	1. [...] até nos acomodamos com ela 3. [...] até os que pensam que é um avanço, uma solução. 5. até um bom domínio das palavras 7. não só os pais mas também a escola saiba usar a tecnologia com destreza 8. pois as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã, 10. pois um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado. 3. [...] porque constantemente o jovem se pega lendo varias coisas 4. [...] até mesmo a nossa propria redação. 1. [...] Pois tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis [...] 2. [...] pois eles dão mais atenção para os amigos, para as festas [...] 3. [...] e até pelos próprios jovens	D2 D2 D2 D2 D2 D2 D4 D4 D5 D5 D5

	5. [...] pois senão os desinteressados prejudicam os interessados...	D5
	2. [...] porque as pessoas não se mobilizam para criar um projetos de leitura nas escolas.	D6
	3. [...] porque na sua escola não tem uma biblioteca para eles interagir, com diversos livros tipos de Romance	D6
	4. [...] ou até literatura estrangeiras [...]	D6
	1. [...] porque a prioridade é o celular por ser mais divertido	D7

O movimento de convergência das *Categorias Abertas* está exposto no seguinte Quadro

Quadro 14: Quadro Ilustrativo de Convergência das Categorias Abertas

Descrições Categorias	01	02	03	04	05	06	07	TOTAL
MARCADORES DE ARGUMENTO FORTE	04	02	03	01	00	01	01	12
MARCADORES DE CONCLUSÃO	00	02	00	02	01	01	00	06
MARCADORES DE ARGUMENTO	00	06	00	02	04	03	01	16

5.2 Interpretação das Categorias Abertas e Construção dos Resultados

Para a interpretação das Categorias Abertas e construção dos resultados, fazemos referência, primeiramente, à contribuição da gramática de língua portuguesa, na qual encontramos elementos discursivos que promovem as relações de sentido entre os segmentos do texto, permitindo ao leitor ou receptor compreender e

interpretar um texto. Dentre esses elementos, encontram-se os operadores argumentativos que, segundo Fiorin (1996, p. 375),

[...] além de ligar as partes do texto, estabelece uma certa relação semântica (causa, especificação, conclusão, contradição, condição, etc.), que possui uma função argumentativa específica no texto. Ao escrever, é necessário usar o conector adequado ao tipo de relação que se deseja expressar, com o objetivo de construir uma argumentação consistente.

Assim, retomamos, mais uma vez, a questão norteadora da pesquisa:

De que modo os alunos do ensino médio usam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?

Iniciamos a compreensão/interpretação das 3 (três) Categorias Abertas que emergiram das Descrições dos sujeitos da pesquisa, recorrendo aos autores que delimitaram nosso marco teórico e a outros que se fizeram necessário.

A primeira Categoria a ser compreendida/interpretada é *Marcadores de Argumento Forte*, a qual se manifesta nas seguintes Unidades de Significado:

Porém, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores (D1-1)

[...] **mais** sim eles só leem o que é do seu interesse (D1-2)

Mais é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler. (D1-3)

[...] **e** sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela com uma pitada de imaginação (D1-4)

[...] **mas** tomou muito mais o tempo, a atenção e a dedicação de nossas crianças e dos jovens e adolescentes. (D2-2)

Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema (D2-4)

[...] o aluno tem **no entanto** o mundo da leitura com fragmentos de texto lido [...] (D3-1)

[...] **mas** percebo que, todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo dos jovens [...] (D3-3)

É comum um aluno viver em tecnologia e **mais** ainda não conviver com a leitura [...] (D3-4)

Mas esta tendo uma grande dificuldade no Brasil os jovens não estão gostando de ler mais" (D4-2)

[...] **mais** o governo não investe na educação [...] (D6-1)

[...] **mas** cada um com sua preferência de livro (D7-2)

Nessas Unidades de Significado, são encontrados os seguintes operadores argumentativos: "**porém**" (D1-1), "**mais**" (D1-2, D1-3, D3-4, D6-1), "**e**" (D1-4), "**mas**"

(D2-2, D2-4, D3-3, D4-2, D7-2), "**no entanto**" (D3-1). Esses operadores desempenham um papel fundamental na coesão e na construção lógica do texto, uma vez que são não apenas elementos de ligação, mas também indicadores de orientação argumentativa, marcando no texto um argumento forte.

Koch e Elias (2017) destacam que os operadores marcadores de argumento forte contrapõem o conteúdo de um enunciado ao de outro expresso anteriormente. Esse fato pode ser comprovado nas Unidades de Significado que compõem a Categoria *Marcadores de Argumento Forte*, indicando a força argumentativa dos enunciados.

Ao atribuímos sentido à Categoria *Marcadores de Argumento Forte*, fazemos destaque à Unidade de Significado "Porém, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores [...] (D1-1)", em que o operador argumentativo "Porém" inicia o período contra-argumentando o enunciado "Juntamente com a expansão desses meios, veio a quase extinção da leitura, principalmente no Brasil", conforme podemos comprovar no fragmento extraído da Descrição 1:

Juntamente com a expansão desses meios, veio também a quase extinção da leitura, principalmente no Brasil. **Porém**, falar que os jovens não gostam de ler é quase um assassinato contra os autores [...]

Fazemos destaque também para as Unidades de Significado "[...] **mais** sim eles só leem o que é do seu interesse (D1-2)", "**Mais** é errado, ao meu ver, dizer que essa maioria não gosta de ler (D1-3)", "É comum um aluno viver em tecnologia e **mais** ainda não conviver com a leitura [...]" (D3-4) e "[...] **mais** o governo não investe na educação [...]" (D6-1). Nessas Unidades de Significado, fica claro que os alunos confundem o **mais** com o operador argumentativo **mas**. Esse operador argumentativo atribui às Unidades de Significado em que se encontram um contra-argumento, revelando sua força argumentativa de contrajunção (Koch, 2015). Esses operadores foram escritos da forma como são pronunciados pelo usuário da língua, o que, segundo Galembeck (2009, p. 250), "[...] revela dificuldades do adolescente em estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita".

Fazemos destaque ainda para as Unidade de Significado (D1-4) e (D3-1). Em (D1-4), o operador "e" confere ao enunciado "e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela com uma pitada de imaginação" uma contraposição implícita, característica típica do operador argumentativo MAS. Nesse caso, o operador "e" estabelece entre os enunciados "Ler não é um bicho de sete cabeças" e

“e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela com uma pitada de imaginação” uma relação discursivo-argumentativa de oposição (KOCH, 2015, p.164), conforme podemos comprovar no fragmento extraído da Descrição 1, em que esse operador se faz presente:

Ler não é um bicho de sete cabeças e sim conhecimento e diversão misturados numa mesma panela com uma pitada de imaginação. (D1-4)

Em (D3-1), o operador argumentativo “no entanto” também possui o mesmo sentido atribuído aos demais operadores que compõem a Categoria *Marcadores de Argumento Forte*: ele estabelece uma relação de oposição entre os enunciados, conforme podemos comprovar no fragmento a seguir, extraído da Descrição 3:

Com a orientação do professor o aluno tem interesse em se especializar em ler adequadamente de ideias do texto que aluno (a) ler e concorda com suas ideias sobre o tema lido o aluno (a) tem **no entanto** o mundo da leitura com fragmentos de texto lido [...]

No fragmento, a Unidade de Significado “[...] o aluno (a) tem **no entanto** o mundo da leitura com fragmentos de texto lido [...]” (D3-1) contrapõe, por meio do operador argumentativo “no entanto” todo o enunciado “Com a orientação do professor o aluno tem interesse em se especializar em ler adequadamente de ideias do texto que aluno (a) ler e concorda com suas ideias sobre o tema lido”. Esse fato nos leva a afirmar que

[...] os conetores contra-argumentativos, como '**mas**', '**porém**', '**contudo**', '**entretanto**', introduzem uma resistência ou negação parcial a uma proposição anterior, criando uma relação de contraste que fortalece o argumento subsequente. (ADAM, 2015, p.191)

A segunda Categoria a ser compreendida/interpretada é *Marcadores de Conclusão*, a qual se manifesta nas seguintes Unidades de Significado:

“**Por isso** é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos “ (D2-6)

“**então**” que possamos olhar para o nosso presente hoje “ (D2-9)

“[...] vai aprender a ler e **assim** vai ler suas próprias coisas” (D4-1)

“[...] **então** se não for a gente o mundo estará perdido” (D4-5)

“[...] e **assim** que vai cada vez mais aumentando” (D5-4)

“[...] **então** se o governo investir mais na educação de forma correta [...]” (D6-6)

Nessas Unidades de Significado, são encontrados os seguintes operadores argumentativos: “**Por isso**” (D2-6), “**então**” (D2-9, D4-5, D6-6), “**assim**” (D4-1, D5-4). Esses operadores funcionam como marcadores de conclusão, revelando que a ideia

apresentada é resultado ou consequência de argumentos anteriores. Eles sintetizam os argumentos previamente expostos e finalizam a argumentação de maneira organizada, facilitando a interpretação do leitor (Adam, 2011).

Ao atribuírmos sentido à Categoria *Marcadores de Conclusão*, nosso olhar se volta à Unidade de Significado **"Por isso é muito importante controlar o uso de aparelhos tecnológicos"** (D2-6). O operador argumentativo **Por isso** retoma os argumentos anteriores expressos no 2º parágrafo da Descrição 2, conforme podemos comprovar a seguir:

O avanço tecnológico foi muito importante e nos auxiliam de maneira prática, e eficaz. Mas quando usado sem controle (como nas mãos de crianças ou adolescentes) pode ser um grande problema, por exemplo, hoje em dia crianças e adolescentes preferem estar na companhia de um celular (1), navegando na internet ou desfrutando de redes sociais, do que na companhia de um bom livro. Os livros nos despertam vontades, desejos, imaginações, disciplina (2), e até um bom domínio das palavras, e quanto mais cedo as crianças vão deixando de lado os livros e os substituindo por serviços tecnológicos (3) que na maioria das vezes não acrescentará em nada, elas perdem uma base, perdem valores e apredizados e se tornam jovens sem uma boa formação, com um baixo nível de linguagem, e guiados pelos modos ditados na internet.

No parágrafo, os argumentos destacados foram retomados pelo operador **"por isso"**, estabelecendo uma relação de conclusão a partir de fatos expressos no referido parágrafo. Essa mesma relação de sentido ocorre também com os operadores **"então"** (D2-9, D4-5, D6-6) e **"assim"** (D4-1, D5-4).

Dessa forma, fica evidenciado que a Categoria *Marcadores de Conclusão* revela o sentido

[...] de valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anteriores, isto é, a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. Quando primeiro é apresentado o argumento, o enunciado seguinte que contém a tese/opinião ou expressa a atitude é introduzido por um operador argumentativo de conclusão (KOCH; ELIAS, 2017, p. 137).

Assim, em concordância com Koch e Elias (2017), a Categoria *Marcadores de Conclusão* se manifesta por meio de operadores argumentativos que conectam argumentos anteriores a uma ideia final, ajudando a organizar o raciocínio e introduzindo uma conclusão lógica baseada em argumentos já apresentados.

A terceira Categoria a ser compreendida/interpretada é *Marcadores de Argumentos*, a qual se manifesta nas seguintes Unidades de Significado:

[...] **até** nos acomodamos com ela (D2-1)

[...] **até** os que pensam que é um avanço, uma solução. (D2-3)

- [...] **até** um bom domínio das palavras (D2-5)
- [...] **até** mesmo a nossa propria redação. (D4-4)
- [...] e **até** pelos próprios jovens (D5-3)
- [...] ou **até** literatura estrangeiras [...] (D6-5)
- [...] **não só** os pais **mas também** a escola saiba usar a tecnologia com destreza (D2-7)
- [...] **porque** constantemente o jovem se pega lendo varias coisas (D4-3)
- [...] **porque** as pessoas não se mobilizam para criar um projetos de leitura nas escolas. (D6-3)
- [...] **porque** na sua escola não tem uma biblioteca para eles interagir, com diversos livros tipos de Romance (D6-4)
- [...] **porque** a prioridade é o celular por ser mais divertido (D7-1)
- [...] **pois** as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã (D2-8)
- [...] **pois** um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado (D2-10)
- [...] **Pois** tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis [...] (D5-1)
- [...] **pois** eles dão mais atenção para os amigos, para as festas [...] (D5-2)
- [...] **pois** senão os desinteressados prejudicam os interessados. (D5-5)

Nessas Unidades de Significado, são encontrados os seguintes operadores argumentativos que revelam a Categoria *Marcadores de Argumentos*: “**até**” (D2-1, D2-3, D2-5, D4-4, D5-3, D6-5); “**não só**” (D2-7); “**porque**” (D4-3, D6-2, D6-3, D6-4, D7-1); “**pois**” (D2-8, D2-10, D5-1, D5-2, D5-5). Esses operadores ajudam a organizar os argumentos nas Descrições, estabelecendo relações de sentido entre os enunciados de sua tessitura, promovendo, assim, “a sequencialização de diferentes porções do texto” (ANTUNES, 2005, p.140).

Em nosso percurso de atribuição de sentido à Categoria *Marcadores de Argumentos*, nosso olhar se volta para as seguintes Unidades de Significado:

- [...] **até** nos acomodamos com ela (D2-1)
- [...] **até** os que pensam que é um avanço, uma solução. (D2-3)
- [...] **até** um bom domínio das palavras (D2-5)
- [...] **até** mesmo a nossa propria redação. (D4-4)
- [...] e **até** pelos próprios jovens (D5-3)
- [...] ou **até** literatura estrangeiras [...] (D6-5)

O operador argumentativo "**até**" funciona como elo coesivo em (D2-1), (D2-3), (D2-5), (D4-4), (D5-3) e (D6-5), indicando a inclusão de um argumento encarregado de reforçar o conteúdo proposicional expresso anteriormente e permitindo a reutilização desse conteúdo (ADAM, 2011) pelo produtor do texto, ou seja, os sujeitos da pesquisa, conforme podemos comprovar com um fragmento extraído da Descrição 2:

"Há tempos ouvimos essa frase, e já **até nos acomodamos com ela**".

Nesse fragmento, o operador argumentativo "**até**" revela a inclusão do argumento "**até nos acomodamos com ela**" (D2-1), o que contribui para reforçar o conteúdo "Há tempos ouvimos essa frase", permitindo, assim, sua reutilização pelo produtor do texto. Esses sentidos também podem ser evidenciados em (D2-3), (D2-5), (D4-4), (D5-3) e (D6-5).

A Categoria *Marcadores de Argumentos* também se revela nas seguintes Unidades de Significado:

[...] **porque** constantemente o jovem se pega lendo varias coisas (D4-3)

[...] **porque** as pessoas não se mobilizam para criar um projetos de leitura nas escolas. (D6-3)

[...] **porque** na sua escola não tem uma biblioteca para eles interagir, com diversos livros tipos de Romance (D6-4)

[...] **porque** a prioridade é o celular por ser mais divertido (D7-1)

Nessas Unidades de Significado, o operador argumentativo "**porque**" atua como um elo coesivo entre os enunciados, estabelecendo uma relação de causalidade, de modo que o primeiro segmento apresenta uma causa e o segundo apresenta sua consequência. Para comprovar como essa relação se estabelece, vejamos o fragmento da Descrição 4 em que a Unidade de Significado (D4-3) se faz presente:

Isso e uma frase que não acredito **porque constantemente o jovem se pega lendo varias coisas** [...] (D4-3)

Em (D4-3), o sentido é estabelecido por uma relação de causalidade entre "Isso e uma frase que não acredito" e "porque constantemente o jovem se pega lendo varias coisas [...]". O operador argumentativo "**porque**" apresenta uma justificativa para a consequência: "constantemente o jovem se pega lendo varias coisas [...]".

Assim como em (D4-3), é possível encontrar esses mesmos sentidos em (D6-3),

(D6-4) e (D7-1), em que o operador argumentativo “**porque**” revela essa relação de causalidade.

Prosseguindo nossa compreensão/interpretação dos dados da pesquisa, a Categoria *Marcadores de Argumentos* revela o operador argumentativo “**pois**” como elo coesivo nas seguintes Unidades de Significado:

[...] **pois** as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação amanhã (D2-8)

[...] **pois** um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado (D2-10)

Pois tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis [...] (D5-1)

[...] **pois** eles dão mais atenção para os amigos, para as festas [...] (D5-2)

[...] **pois** senão os desinteressados prejudicam os interessados. (D5-5)

Nessas Unidades de Significado, o operador argumentativo “**pois**” estabelece uma relação de justificativa ou explicação. Isso se dá, no texto, “quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer um outro segmento anterior” (ANTUNES, 2005, p. 157). Podemos comprovar com o seguinte fragmento extraído da Descrição 2:

[...] para que as crianças de hoje tenham um bom fundamento amanhã, **pois** as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação

No fragmento, o enunciado anterior “[...] para que as crianças de hoje tenham um bom fundamento amanhã” é esclarecido pelo segmento “**pois** as crianças e adolescentes de hoje são o futuro da nossa nação” (D2-8), em que o operador **pois** está veiculando uma relação de justificativa, marcando, assim, a existência de um elo necessário entre os enunciados.

Essa relação também é estabelecida em “[...] **pois** um bom futuro será construído pelas bases de um bom passado” (D2-10), “**Pois** tanto por falta de interesse deles como dos responsáveis [...]” (D5-1), “[...] **pois** eles dão mais atenção para os amigos, para as festas [...]” (D5-2), “[...] **pois** senão os desinteressados prejudicam os interessados”. (D5-5), em que o operador argumentativo “**pois**” evidencia estratégias de defesa de um ponto de vista, contribuindo, assim, para a coesão nas Descrições analisadas.

Fazemos destaque à Unidade de Significado “[...] **não só** os pais **mas também** a escola saiba usar a tecnologia com destreza (D2-7)”. Esse operador argumentativo, em (D2-7), está aglutinando os enunciados “**não só** os pais” e “**mas também** a escola” com sentidos complementares, os quais não se contrapõem, uma vez que têm o

sentido constituído por equivalência. São enunciados que se revelam como argumentos na Descrição 2.

Fazemos, também, destaque para a Unidade de Significado “Provavelmente o aluno(a) deve ter ouvido muitas vezes escutado [...]” (D3-2). Nessa Unidade de Significado, identificamos um caso particular de **marcador de argumento fraco**, presente apenas na Descrição 3. A esse fenômeno denominamos idiossincrasia, um ato singular evidenciado pela presença do operador argumentativo “Provavelmente” em apenas uma Descrição.

Esse operador torna a construção argumentativa menos convincente, pois ele mitiga a força do enunciado (ADAM, 2011), em (D3 -2). O uso do operador **marcador de argumento fraco**, na Descrição 3, evidencia o caráter singular da descrição, visto que não observamos essa mesma estrutura em outras partes dos dados da pesquisa. Embora essa Unidade de Significado tenha sido considerada idiossincrática, não poderíamos deixar de analisá-la, pois é um dado da pesquisa de fundamental importância para a construção de sentido da Descrição 3.

6 CONCLUSÃO

Chegamos ao final de um percurso investigativo: percebemos, intuímos, organizamos e compreendemos os dados da pesquisa, com o propósito de revelar o sentido dos Operadores Argumentativos como elos coesivos. Nesse percurso, procuramos nos familiarizar com as teorias linguísticas, em consonância com a trajetória metodológica, sobre o nosso fenômeno de investigação: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO: uma análise fenomenológica.

Buscamos alcançar o nosso objetivo que foi o de “Analisar os operadores argumentativos presentes nos textos argumentativos produzidos por estudantes do Ensino Médio”, sem perder de vista a questão norteadora que nos guiou até aqui: *De que modo os alunos do Ensino Médio usam os operadores argumentativos como elos coesivos em textos argumentativos?*

Para respondermos a essa questão, respaldamo-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, o processo de coesão textual como um fator de textualidade, tendo como ponto de partida a definição de texto e suas relações semântico-pragmáticas, a fim de compreendermos a função coesiva dos operadores argumentativos, a qual está diretamente ligada aos recursos de coesão

O trajeto metodológico percorrido foi de base fenomenológica, o qual nos possibilitou olhar para as 7 Descrições selecionadas do corpus construído, a partir dos textos produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Essas Descrições foram analisadas em dois momentos: o da Análise Ideográfica e o da Análise Nomotética. Os resultados da pesquisa emergiram a partir das Unidades de Significado identificadas por meio da Análise Ideográfica e, posteriormente, da convergência das Descrições e Identificação das Categorias Abertas, pela Análise Nomotética. As Unidades de Significado, identificadas nas 7 (sete) Descrições analisadas, convergiram para 3 (três) Categorias Abertas: MARCADORES DE ARGUMENTO FORTE, MARCADORES DE CONCLUSÃO E MARCADORES DE ARGUMENTO, as quais foram interpretadas no Capítulo 5 deste trabalho.

A Categoria MARCADORES DE ARGUMENTO FORTE evidenciou os operadores argumentativos "**mas**", "**porém**", "**no entanto**" e "**e**" (com função de oposição implícita), demonstrando que esses operadores, como elos coesivos, desempenham papel crucial no estabelecimento de contra-argumentos por meio de

relações de contraste. Eles são importantes para a construção de uma lógica argumentativa clara e estruturada, essencial para o processo coesivo nos textos dissertativo-argumentativos.

A Categoria MARCADORES DE CONCLUSÃO revelou os operadores argumentativos "**por isso**", "**então**" e "**assim**", os quais desempenham um papel central na finalização e consolidação dos argumentos apresentados em textos dissertativo-argumentativos. Eles também promovem a coesão textual, ao estabelecer uma relação lógica entre os argumentos expressos ao longo do texto e a conclusão do raciocínio.

A Categoria MARCADORES DE ARGUMENTOS evidencia os operadores argumentativos "**até**", "**pois**", "**porque**" e "**não só**". Esses operadores ajudam a organizar os argumentos nas Descrições, estabelecendo relações de sentido em sua tessitura e reforçando a coesão e a lógica textual. Fazemos destaque aos operadores argumentativos "**pois**" e "**não só**" que nas Descrições revelaram funções distintas: o primeiro estabelece relações de justificativa entre argumentos, enquanto o segundo apresenta um argumento decisivo.

Com base nos resultados revelados, destacamos os seguintes pontos que consideramos importantes:

- 1) Os operadores argumentativos se confirmam como elos coesivos por meio das escolhas feitas pelo estudante, para atingir o objetivo comunicativo no texto, utilizando estratégias que incluem esses operadores como os responsáveis pela coesão e pela lógica textual.
- 2) O gênero dissertativo-argumentativo também se confirmou nas Descrições analisadas, embora os textos produzidos tenham apresentado uma fragilidade na argumentação, pois as partes do texto são articuladas de forma insuficiente, com inadequações significativas em relação à estrutura exigida para um texto dissertativo-argumentativo.
- 3) A Descrição 2 revelou que o estudante usou operadores argumentativos, tanto marcadores de simples argumentos, quanto marcadores de argumento forte e marcadores de conclusão, enquanto a Descrição 1 revelou que o estudante empregou apenas operadores marcadores de argumento forte, fato que nos leva a afirmar que, por falta conhecimento acerca de outros operadores argumentativos, para articular melhor seu texto.

4) A Descrição 3 apresenta uma particularidade significativa: foi a única que revelou um marcador de argumento fraco. Essa idiossincrasia mostra uma fragilidade no uso adequado de recursos coesivos na tessitura textual que poderiam facilitar a interação entre o autor (estudante) e o leitor (avaliador). Podemos dizer que a falta de operadores fracos nos textos analisados pode indicar que os alunos não estão explorando plenamente as possibilidades de articulação textual, o que impacta na qualidade da argumentação do texto.

5) O quadro ilustrativo do movimento de convergência das *Categorias Abertas* revela que os operadores Marcadores de Argumentos se revelaram em maior número. Esse fato nos leva a afirmar que os estudantes têm um conhecimento básico sobre os operadores argumentativos como elementos de coesão textual, mas ainda não conseguem vislumbrar a diversidade de sentido(s) que os operadores podem atribuir à argumentação na produção escrita.

6) A análise dos dados da pesquisa revelou que a construção do texto dissertativo-argumentativo não é apenas um conhecimento empírico, mas uma habilidade que precisa ser desenvolvida para além dos limites avaliativos.

Nesse sentido, a presente pesquisa certifica a importância de analisar o uso de operadores argumentativos pelos alunos do Ensino Médio para compreender como esses recursos linguísticos são empregados, no processo de escrita e suas implicações no desenvolvimento da argumentatividade textual. Os dados obtidos nas práticas escolares evidenciam que, embora os estudantes frequentemente utilizem operadores argumentativos, o fazem de maneira limitada, o que compromete a coesão e a clareza dos textos.

Unindo a prática docente à pesquisa, professores e pesquisadores podem criar estratégias pedagógicas que promovam o ensino sistemático dos operadores argumentativos, capacitando os educandos a elaborar textos consistentes, com teses bem fundamentadas e argumentos convincentes. Esse processo considera o leitor como interlocutor de forma ativa.

Assim, os resultados encontrados nesta pesquisa podem contribuir significativamente para ampliar os estudos sobre o uso de operadores argumentativos e os mecanismos de coesão textual em textos produzidos por alunos do Ensino Médio. Além disso, busca oferecer subsídios aos professores que os auxiliem na melhoria do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas do Maranhão, fortalecendo a prática pedagógica voltada para a produção textual. Por meio da integração entre teoria e

prática, esperamos que os professores possam promover um ensino que capacite os estudantes a elaborar textos consistentes e defender suas ideias com argumentos convincentes, sempre considerando o leitor como um interlocutor ativo no processo comunicativo, vendo os operadores argumentativos como elos coesivos possuidores de camadas de sentido(s) mais profundas que nem sempre são imediatamente perceptíveis.

Ressaltamos que a pesquisa não se limita apenas à visão aqui apresentada, mas pode abrir um caminho profícuo para futuras pesquisas, podendo, inclusive, alguns aspectos serem reestudados, ampliados ou até mesmo refutados, com o avanço dos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michael. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A presença do conceito gêneros de discurso nas reflexões de Dominique Maingueneau. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC. v. 13, n. 2, p. 429-448, maio/ago 2013.
- FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERNANDES, Márcia A. **A compreensão da conjunção e a conjunção na compreensão**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras da Fale/UFMG, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 6. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Elias, Vanda Maria. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poíesis***. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências Filosóficas**. São Paulo: Papyrus, 1990.

RIBEIRO, H. Moraes do P. **Análise da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos: orientações aos professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio**. Rev. Gestão Escolar. 2006.

RAMOS, Ricardo. Circuito fechado. Disponível em: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>. Acesso em: 07 out. 2024.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus.

SEDUC. **Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio**. Vol. 2. São Luís: [s.n.], 2022

