



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DANIEL NICÁCIO DE SOUSA

**PROPOSIÇÕES SOBRE O USO E ANÁLISE DOS ARTICULADORES
TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS NARRATIVOS E
EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Belém-PA

2021

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DANIEL NICÁCIO DE SOUSA

**PROPOSIÇÕES SOBRE O USO E ANÁLISE DOS ARTICULADORES
TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS NARRATIVOS E EXPOSITIVO-
ARGUMENTATIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração — “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Belém- PA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S725p Sousa, Daniel Nicácio de.
Proposições sobre o uso e análise dos articuladores
textuais/discursivos em textos narrativos e expositivo-
argumentativos: uma contribuição para o Ensino
Fundamental II / Daniel Nicácio de Sousa. — 2021.
198 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.

1. Articuladores textuais/discursivos. Textos
Narrativos. Textos Expositivo-Argumentativos. Produção
Escrita. I. Título.

CDD 418

Daniel Nicácio de Sousa

**PROPOSIÇÕES SOBRE O USO E ANÁLISE DOS ARTICULADORES
TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS NARRATIVOS E EXPOSITIVO-
ARGUMENTATIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração — “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Data da defesa: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon (UFPA)
Presidente da banca

Prof.^a Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo (UFAC)
Examinadora externa

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha (UFPA)
Examinador interno

Belém- PA

2021

A meus filhos, Daniela, Maria, Ananda e Daniel
Filho, e a minha esposa Amanda, pelo amor,
incentivo e paciência. Vocês são a razão da minha
busca incessante pelo conhecimento.
A meus pais, que me ensinaram os valores éticos e
morais que fundamentam a vida em sociedade.
A meus irmãos e amigos, que sempre acreditaram
em meus sonhos e anseios.

Agradecimentos

A Deus, por ter oportunizado vida e saúde para eu concluir mais essa etapa em minha vida.

À minha família, que sempre me apoiou nessa jornada, incentivou-me nos momentos de dificuldades e soube entender minha ausência, retribuindo com amor e paciência.

À CAPES, que colaborou com meus estudos, com a concessão de bolsa para custear as viagens e outras despesas do curso.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Iaci Nazaré Silva Abdon, principalmente pela paciência com que conduziu as orientações, pelo ensinamento e pela dedicação acadêmica que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A meus sogros e compadres, que cederam um lugar aconchegante em suas casas para que eu me hospedasse e descansasse nos dias de curso.

A meus colegas de turma do PROFLETRAS 2019, pelo companheirismo e momentos de aprendizado mútuo. Foi uma satisfação imensa conhecê-los.

Aos demais professores do curso, pela dedicação e ensinamento.

Aos envolvidos diretamente na pesquisa, meus queridos alunos do 8º ano, pela participação séria e dedicada, e à Comunidade Escolar da Escola Retiro Grande, que sempre está de portas e braços abertos para o trabalho da pesquisa em nossa região.

RESUMO

Nas atividades com a escrita, uma das inquietações do professor de Língua Portuguesa é a dificuldade dos alunos decorrente do seu conhecimento incipiente sobre recursos linguísticos cuja função, nos textos, é sinalizar as diversas relações semânticas (lógico-semânticas e discursivo-argumentativas) instanciadas entre seus segmentos, promover a organização espaço-temporal na linearidade do texto, além de servir para introduzir comentários sobre a forma ou modo de formulação de enunciados. Em vista desse problema, esta dissertação apresenta como tema “O ensino dos articuladores textuais/discursivos para alunos do 8º ano do nível Fundamental”. Seu objetivo é, a partir de uma pesquisa diagnóstica, desenvolver um material didático para contribuir com o ensino-aprendizagem do uso dos articuladores textuais/discursivos, quer em texto de base narrativa, quer em textos de base expositivo-argumentativa. As bases teóricas deste trabalho estão pautadas em teóricos como Ducrot (1977), Bronckart (2007), bem como em estudiosos que têm se ocupado em debater fenômenos de textualização, como Koch (1995, 2009, 2011), Koch e Elias (2016), Val (1999), Antunes (2003). Em termos metodológicos, apoiados em considerações de Gil (2002) e Brandão (1999), situa-se a presente pesquisa, quanto aos seus procedimentos, como pesquisa participante e, quanto à abordagem, esta é quanti-qualitativa, nos termos de Ludke e André (1986) e Creswell (2010). Os dados preliminares coletados para este trabalho são oriundos de oficina implementada em sala de aula, analisados dentro dos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Em relação à proposta didática, esta se fez apoiada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e pautada no projeto de ensino de Lopes-Rossi (2002), que põe em foco as três práticas de linguagem, leitura, escrita e divulgação. A partir dos resultados da pesquisa diagnóstica, que apontaram limitações dos alunos no emprego de articuladores na sua produção escrita, na qual se mostram reiterações frequentes de uma classe de articuladores de uso mais rotineiro nas práticas linguísticas (o que compromete o estilo do texto) e o pouco acesso à variedade de articuladores de que se pode dispor na língua, produziu-se um Caderno de Atividades de cunho didático, intitulado *Aprendendo mais sobre o emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos narrativos e argumentativos*, cuja finalidade é não só contribuir para mais conhecimento dos alunos quanto ao emprego desses articuladores, mas também abrir um espaço de diálogo com professores de Língua Portuguesa. Quanto ao gênero discursivo, optou-se por dois tipos: um de base narrativa (conto) e outro de base expositivo-argumentativa (artigo de opinião), o que abre maior oportunidade à abordagem do emprego dos articuladores textuais/discursivos, objeto de estudo deste trabalho.

Palavras-chave: Articuladores textuais/discursivos. Textos Narrativos. Textos Expositivo-Argumentativos. Produção Escrita.

ABSTRACT

In writing activities, one of Portuguese teacher's concerns is the difficulty of students due to their incipient knowledge about linguistic resources whose function, within texts, is to signalize the diverse semantic relationship (logical-semantic and argumentative) instantiating between their segments, to promote a space-temporal organization in the textual linearity, as well as serving to introduce comments about the form or the mode of formulate utterances. About this issue, this dissertation shows as theme "The teaching of textual/discursive discourse markers to 8th grade elementary school students". The general objective of this work is, from a diagnostic research, to develop a didactic material to contribute with the teaching-learning of textual/discursive articulators, either inside narrative base texts or expositive-argumentative base texts. The research's theoretical bases are guided in theorists like Ducrot (1977), Bronckart (2007), as well as and also with scholars who were engaged in debating phenomenons of textuality, like Koch (1995, 2009, 2011), Koch and Elias (2016), Val (1999), Antunes (2003). In methodological terms, supported in the considerations of Gil (2002) and Brandão (1999), is situated the following research, about their procedures, as a participated research, this is a quantitative-qualitative approach, in terms of Ludke and André (2013) and Creswell (2010). The collected preliminary data for this research are derived of implemented workshops in the classroom, analyzed within the established understandings to this research. In relation to the didactic proposal, this was supported in the orientations from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and guided in the teaching project of Lopes-Rossi (2002), who puts in focus three language practices, reading, writing and disclosure. From the diagnostic research results, that pointed limitations in the usage of articulators by the students in their writing production, which showed frequent reiterations about one type of articulators of commonly usage within the linguistic practices (which compromise the text's style) and few access to a variety of articulators who can be available in the language, it was produced an Activity Book using the didactic approach, entitled *Learning more about the textual/discursive articulators in narrative and argumentative texts*, whose finality is not only contribute to more knowledge related to these articulators usage by the students, but also to open a talking space with Portuguese teachers. About the discursive genre, it was opted by two types: the one with narrative base (story) and one with expositive-argumentative base (opinion article), whose open to more opportunity in the discourse markers approach, into this research's object of study.

Key-words: Textual/discursive articulators. Narrative texts. Expositive-argumentative texts. Writing production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Uma resposta Global aos refugiados	73
Figura 2	Cobra Honorato	105
Figura 3	A lenda do Boto	105
Figura 4	Búfalo Carabao	106
Figura 5	Curiosidade de Soure	106
Figura 6	A Ilha de Marajó	129
Figura 7	Povo ribeirinho	129
Figura 8	As balseiras	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita.....	29
Quadro 2	Os articuladores na Linguística de Texto.....	46
Quadro 3	Indicadores de relações lógico-semânticas.....	47
Quadro 4	Articuladores enunciativos e suas relações.....	49
Quadro 5	Organizadores textuais.....	50
Quadro 6	Articuladores metaenunciativos.....	51
Quadro 7	Coordenadas dos mundos.....	56
Quadro 8	Classificação das conjunções no livro didático.....	75
Quadro 9	Código de análise.....	78
Quadro 10	Quadro geral de ocorrência dos articuladores nos textos do <i>corpus</i>	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

UFPA – Universidade Federal do Pará

EM – Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFT – Universidade Federal do Tocantins

LM – Língua Materna

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

ISD – Interacionismo Sócio-discursivo

LD – Livro Didático

SD – Sequência Didática

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC/PA – Secretaria de Educação do Estado do Pará

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UM TRABALHO COM A ESCRITA NA ESCOLA	23
2.1 Concepções de linguagem	23
2.2 A escrita na escola	26
2.3. O que é o processo de articulação?.....	33
2.4 Abordagens sobre os articuladores textuais/discursivos.....	40
2.4.1 Na tradição gramatical	41
2.4.2 Na tradição linguística	42
2.5 Os articuladores e os tipos de discursos	55
3 METODOLOGIA	63
3.1 O tipo de pesquisa.....	63
3.2 O cenário da pesquisa.....	67
3.3 Os participantes da pesquisa.....	68
3.4 Procedimentos metodológicos.....	69
3.4.1 Perfil dos alunos e suas relações com a leitura.....	70
3.4.2 Abordagem dos articuladores no LD.....	72
3.4.3 Pesquisa diagnóstica.....	76
4 ANÁLISE DOS TEXTOS DO <i>CORPUS</i>	78
4.1 Categorias de análise e codificação dos dados.....	78
4.2 Análise dos dados.....	79
4.3 Considerações sobre a análise dos textos do <i>corpus</i>	89
5 PROPOSTA DIDÁTICA	90
5.1 Apresentação da proposta.....	90
5.2 Os gêneros escolhidos para a construção da proposta didática.....	95
5.3 Estrutura da proposta.....	97
5.4 Caderno de Atividades.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	198

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura e escrita tornou-se o eixo norteador de minha prática docente como professor de Língua Portuguesa (LP) desde meu ingresso no curso de Letras. Acredito que uma e outra são igualmente os alicerces para um desenvolvimento do indivíduo como ser social e transformador da sua realidade, pois é por meio dessas duas atividades que o ser humano se envolve nos mais diversos processos sociodiscursivos no seu dia a dia e desenvolve sua capacidade de interação com o outro, desempenhando, assim, suas funções como ser social-crítico.

No entanto, o trabalho com a escrita, ao longo dos anos, vem se mostrando difícil não só para mim como para muitos outros professores de LP com os quais tive a oportunidade de conversar e debater a respeito dos problemas enfrentados por nós. O fruto dessas conversas e da observação constante em sala de aula foi a constatação de que há um real problema quanto à produção escrita dos alunos, uma vez que é notório que os textos escritos nas séries finais do Ensino Fundamental (EF) têm se mostrado um trabalho difícil para os alunos que não conseguem expressar suas ideias no papel.

Após ingressar no curso de Letras/98 na Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus de Soure, tive a grata satisfação de ingressar também no magistério. Naquela época, ainda faltavam profissionais com nível superior na maioria das cidades do Marajó, e em Salvaterra, onde residia, a situação não era diferente; logo era comum as escolas (SEDUC) contratarem graduandos das instituições de nível superior para trabalharem tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM). A concomitância das duas atividades, de ensino e formação, trouxe muitos desafios. Se por um lado, a falta de conhecimento acadêmico – conhecimentos linguísticos e didático-metodológicos – que eram necessários à elaboração de uma ou outra aula, fazia com que me esforçasse mais para cumprir tanto o currículo escolar das séries para as quais lecionava quanto para ser aprovado nas disciplinas do curso; por outro, o contato direto com a arte do magistério abria um vasto campo para o estudo de fenômenos linguísticos com os quais nunca havia imaginado ter contato. Foram cinco anos de estudos e cinco de experiência em sala de aula.

Depois de formado, dediquei-me exclusivamente à sala de aula, lecionei em várias escolas estaduais e municipais daquele município, fazendo um ou outro curso de capacitação para professores do EM e EF. Foram dez anos trabalhando como professor temporário, quando surgiu a possibilidade de participar de um concurso para professor da SEDUC-PA para o qual havia realmente me preparado.

Aprovado no concurso c-105 de 2006, mas efetivado somente em abril de 2008, trabalho até hoje na mesma escola, no município de Cachoeira do Arari, na qual fui lotado no ato de posse.

Em 2010, depois de perceber que um professor, principalmente o de Língua Portuguesa (LP), não pode se dar ao luxo de passar o resto de sua vida profissional somente com uma Graduação, fiz um curso de Especialização em Educação no Ensino Superior, em uma faculdade particular. No entanto não era muito bem o que buscava, por isso decidi, em 2015, fazer outra Especialização, mas desta vez na área de LP. Inscrevi-me no curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, por outra faculdade particular, e percebi o quanto estava defasado em meus estudos e, logicamente, em minha prática em sala de aula.

Em dezembro de 2018, tive a grata satisfação de ser aprovado no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - UFPA para cursar a turma 2019, e ainda fui selecionado como bolsista da CAPES, o que é mais gratificante, pois sem esse auxílio seria muito difícil esse deslocamento, devido à distância entre o município onde resido e a capital do Estado, além dos gastos com passagem, hospedagem e alimentação.

Se já havia percebido no curso de pós-graduação *lato sensu* o quanto estava em débito com a disciplina de LP, ao ingressar no curso *stricto sensu* percebi, ainda mais, o que faltava em minha formação como professor. As aulas das disciplinas ofertadas na turma do PROFLETRAS 2019 só fizeram aumentar o desejo de me aprofundar mais nos estudos da produção da escrita, pois, agora, tinha a chance de desanuviar os porquês de meus alunos não conseguirem produzir um texto coerente e coeso.

No trabalho diário em sala de aula, sempre percebi a limitação de muitos alunos quanto à utilização dos recursos da língua que servem para indicar as articulações de diferentes ordens no texto (lógico-semânticas; discursivo-

argumentativas, metadiscursivas), inclusive as mais comumente usados. É comum, por exemplo, encontrar certa dificuldade dos alunos em marcar formalmente uma relação de causa e consequência entre as ideias expostas nas produções, que, em muitos casos, poderia ser solucionada com o emprego de uma conjunção da ordem das causais ou das consecutivas, sem falar da falta de ordenação das ideias e informações que poderiam ajudar na estrutura linear do texto e, conseqüentemente, numa melhor compreensão do que objetiva dizer¹.

Vale ressaltar, aqui, que as dificuldades enfrentadas pelos alunos das séries finais do EF, quanto à realização das diversas formas de articulação textual, são determinadas por diversos fatores, entre os quais a própria metodologia que orienta nossas ações como professores. A partir dessa consideração, definiu-se como tema da presente pesquisa “o ensino dos articuladores textuais/discursivos para alunos do nível Fundamental”, e levantaram-se duas hipóteses relativas à situação-problema que aqui se apresentou; (1) os alunos do 8º ano do EF, apesar dos anos de escolarização, ainda têm limitações bastantes quanto ao emprego de articuladores textuais/discursivos, particularmente nas situações discursivas em que precisam argumentar em textos de gêneros nos quais se requer mais domínio de uma linguagem elaborada. (2) Assim, se eles forem submetidos a um conhecimento suficiente das formas de articulação textual/discursiva, num amplo trabalho envolvendo leitura, composição, análise linguística e produção textual, dentro da perspectiva dos gêneros discursivos, o problema que ora se observa nos textos que produzem poderiam ser superados ou atenuados.

Com relação aos questionamentos da pesquisa, é preciso inicialmente colocar em pauta duas reflexões sobre o ensino da língua: uma relacionada a pressupostos teórico-metodológicos que podem orientá-lo; outra, referente à contribuição que o livro didático (LD) pode dar ao processo de ensino-aprendizagem.

A primeira consideração, atinente a pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da língua, está em torno do entendimento de que o avanço da competência de linguagem do aluno está na dependência direta de que o trabalho

¹ A partir desse ponto, encerrada a abordagem sobre minha trajetória acadêmico-profissional e minha atuação como professor, faz-se a opção por empregar a terceira pessoa do discurso na abordagem do estudo realizado nesta dissertação.

com fatos da língua, no contexto escolar, atenda ao pressuposto básico de que deve contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de entender e produzir textos de gêneros variados, de acordo com a situação comunicativa da qual estejam participando (BNCC, 2017). E a partir desse pressuposto, pode-se formular a primeira questão: i) Que conhecimento os alunos participantes da pesquisa demonstram ter sobre os articuladores textuais/discursivos quanto às relações (lógico-semânticas, discursivo-argumentativas, metadiscursivas) que estes estabelecem e à diversidade de marcação linguística para cada uma dessas relações? Essa formulação associa-se com a hipótese, já expressa, da existência de problemas com a escrita do aluno relativos à articulação textual/discursiva – os quais precisam ser enfrentados, antes mesmo que esses alunos cheguem ao Ensino Médio.

A segunda consideração diz respeito à importância de o professor poder contar com ferramentas didáticas, físicas e/ou digitais, que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem da língua, entre as quais o livro didático, cadernos de atividades, ferramentas online (plataformas de aprendizagem). A ideia é que o material, como suporte para o trabalho do professor, seja, de fato, significativo para a aprendizagem dos alunos. Não obstante a diversidade de ferramentas existente, o livro didático tem uma tradição de uso estabelecida na cultura escolar, de modo que todos os anos milhões de livros didáticos circulam nas escolas brasileiras. Esse lugar de importância do livro didático justifica que se proponha como parte do questionamento da pesquisa a contribuição do livro didático adotado pela escola, contexto da pesquisa, com relação ao presente objeto em estudo. Daí a questão: ii) O livro didático adotado na turma dos alunos da pesquisa faz uma abordagem que avança além do tratamento que tradicionalmente se estabeleceu no estudo dos articuladores textuais/discursivos?

Configurado o problema, delineou-se como objetivo geral deste trabalho desenvolver um produto didático para contribuir com o ensino-aprendizagem do uso dos articuladores textuais/discursivos. E como objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes: (i) compreender em que consiste o conhecimento dos alunos sobre as possibilidades de articulação textual/discursiva, na construção linguística de relações sobre estado de coisas do mundo, nas narrativas, na construção de relações discursivo-argumentativas, ou, ainda, nas possíveis formulações

metadiscursivas; (ii) apropriar-se de referenciais teóricos da linguística no âmbito do estudo acerca dos articuladores textuais/discursivos, que avançam além dos estudos da tradição gramatical, esta última referência da abordagem que tradicionalmente a escola faz dos articuladores; (iii) Refletir, a partir da análise das atividades do livro didático adotado na escola (contexto da pesquisa), sobre a lacuna existente entre o conhecimento escolar sobre os articuladores textuais/discursivos em face do que seria desejável ensinar aos alunos.

Delimitados os objetivos deste trabalho, partiu-se para uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos acadêmicos que tenham abordado os fenômenos da textualização, entre os quais a articulação linguística no plano lógico semântico e discursivo-argumentativo. Procedeu-se, então, a uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das palavras-chave “articuladores” e “produção escrita”, para fins de composição do Estado da Arte nesta dissertação. Com o resultado da busca, foram reunidos os trabalhos destes autores: Miranda (2014), Doria (2015), Maurício (2016) e Medeiros (2018). Vale ressaltar que apenas o trabalho de Miranda (2014) não é uma dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

O trabalho de Miranda (2014) traz uma reflexão sobre a importância do conhecimento das relações semântico-lexicais para o ensino da escrita e sobre como atividades que contemplem o estudo do léxico podem auxiliar os alunos a produzirem textos mais coesos e coerentes. Tem por suposição que grande parte dos problemas de coesão textual encontrados nos textos dos alunos do EF se justifica pela ausência de atividades que possibilitem aos educandos explorarem as relações de sentidos entre unidades lexicais e suas funções na arquitetura textual. Se colocados, segundo a autora, de forma adequada, em contato com atividades de estudo do léxico, em que se demonstre a importância desses elementos na organização interna do texto, os alunos terão condições de apresentar melhores resultados no trabalho com a escrita.

Como objetivos, Miranda (2014) propõe-se a verificar a importância do conhecimento lexical para a coesão textual, desenvolver uma proposta de trabalho com a escrita, no qual sejam envolvidos os estudos das relações lexicais como recurso coesivo; avaliar os resultados da contribuição do conhecimento lexical para a produção textual por meio de análise comparativa entre os textos produzidos antes

e depois das atividades de estudo do léxico. O trabalho de Miranda (2014) é de cunho qualitativo e desenvolvido por meio da pesquisa-ação, e propõe uma sequência didática, em consonância com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Miranda assinala que estudiosos como Ilari (1997) e Antunes (2012) já discutiram sobre o fato de o estudo do léxico ocupar um lugar secundário no ensino de Língua Materna (LM) e de as relações semântico-lexicais, quando estudadas, nunca serem abordadas como elemento de textualização. Há, portanto, uma carência de se estabelecer esse tipo de relação nos conteúdos ministrados nas aulas de LP.

Ao longo de sua dissertação, Miranda (2014) traça suas considerações sobre o ensino da escrita e afirma que, à luz das propostas da Semântica e da Linguística Aplicada, busca fundamentar sua pesquisa, principalmente, nas discussões a respeito do caráter interacional da linguagem e da concepção de escrita como atividade processual. De forma clara, a autora traz um panorama sobre como a escolha de uma concepção de ensino do texto está estreitamente ligada à concepção de ensino da escrita, e sobre como a produção textual em sala de aula foi sendo renomeada segundo o surgimento das teorias sobre o texto. Ao traçar esse panorama, constata que as aulas de LP sempre priorizaram, até meados do século XX, o ensino das regras gramaticais e de leitura, deixando num segundo plano o ensino da escrita.

Ainda sobre o trabalho de Miranda, nota-se a ênfase ao fato de os documentos oficiais assegurarem que um dos principais objetivos do ensino de LM é promover situações de ensino-aprendizagem nas quais os alunos sejam oportunizados a se tornarem autores proficientes de textos orais e escritos. Isso nas diversas situações de interação social, por meio do trabalho com textos / gêneros textuais. No entanto, esse tipo de atividade não é recorrente nas aulas de LM.

O trabalho de Doria (2015), por sua vez, é uma pesquisa de cunho interpretativo voltada para o estudo do texto e seus usos linguísticos, e orientada para questões de coesão referencial. O objetivo geral da pesquisa é aprimorar as práticas da leitura e produção de texto do aluno, com vistas a contribuir para o ensino da língua portuguesa, procurando fazê-lo aprazível, efetivo e significativo. Apresenta como tema o ensino da coesão para alunos do EF, e tem-se como

resultado a produção de um material digital e interativo – uma plataforma com diversos meios de suportes de textos, imagens e vídeos – pelo qual tenta fornecer instrumentos ao professor de EF para a análise de textos e seus recursos coesivos, por meio de pequenos fragmentos textuais. Assim, realizando-se um trabalho de leitura, produção de texto e análise linguística. Dentro desse contexto multimodal, o trabalho da autora lança-se ao desafio de atrair o interesse do aluno e de professores ao explorar uma maior diversidade de gêneros textuais.

Doria avança na fundamentação teórica de sua pesquisa, observando os critérios de textualização (*coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade*), formulados por Beaugrande e Dressler (1981), aprofundando-se nas discussões sobre coerência. Quanto à coerência, destaca os estudos de Koch e Travaglia (1996) – que, com base em Van Dijk e Kintsch (1993) – abordam alguns tipos de coerência como a *semântica, sintática, estilística e pragmática*.

Outro trabalho interessante acerca dos articuladores textuais/discursivos é o de Maurício (2016). O autor aborda o conceito de autoria em sua associação com o emprego de operadores argumentativos na produção do gênero discursivo artigo de opinião. Com os subsídios de sua pesquisa, ele constrói uma proposta de ensino com o objetivo de oferecer algumas ferramentas que auxiliem o aluno no processo de compreensão/interpretação do texto. Nesse sentido, o sujeito-aluno deveria desenvolver a habilidade de reconhecer as estratégias discursivas que os autores utilizam para produzir os efeitos de sentidos desejados.

Maurício (2016) discute a dissociação entre o estudo dos operadores argumentativos e os contextos em que são empregados, isto é, a abordagem dos fatos da língua fora de seu emprego em enunciados concretos. Por isso aprofunda-se no estudo da natureza desses contextos, com base em Bakhtin (2003). O objetivo geral do trabalho de Maurício (2016) é proporcionar o conhecimento acerca da construção da argumentação textual por meio de operadores linguísticos, por parte dos alunos do 9º ano do EF.

Para alcançar seus objetivos, Mauricio (2016) estruturou seu trabalho em duas etapas. A primeira diz respeito ao processo de diagnose, etapa na qual foram implementadas duas atividades: uma voltada para compreensão do gênero carta argumentativa e a outra focalizada na produção escrita do artigo de opinião, com a

finalidade de examinar o uso dos operadores argumentativos nas produções dos alunos. A segunda corresponde ao momento de implementação de uma proposta didática autoral, elaborada com base nos postulados dos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), especificamente no modelo da sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para finalizar essa etapa de revisão do Estado da Arte, também se faz aqui menção ao trabalho de Medeiros (2018), cujo objetivo geral é investigar como os alunos usam os conectores nas produções textuais no gênero carta aberta. Seu foco é a coesão textual na produção escrita dos alunos do 8º ano do EF, com ênfase no uso dos elos de coesão sequencial na construção dos sentidos do texto, ou seja, nos procedimentos linguísticos que podem estabelecer, entre os segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou discursivo-argumentativas.

Para o autor, os alunos já fazem uso da língua nos diversos contextos de interação, porém não utilizam as formas mais elaboradas desta em atividades em sala de aula. Por essa razão, seu trabalho parte da investigação sobre como seus alunos utilizam elementos coesivos sequenciais em textos escritos. É comum, por exemplo, segundo o autor, os excessos de repetições, observando-se o uso de *pois*, *mas* (normalmente substituído por *mais*), *porém* e *portanto*. Esse uso restrito ou inadequado dos conectores que ligam as ideias veiculadas dificulta o estabelecimento dos propósitos comunicativos do texto.

Assim como Miranda (2014) e Doria (2015), Medeiros (2018) traça um panorama histórico diacrônico da Linguística de Texto indo da Análise transfrástica, passando pela Gramática de textos, e chegando às Teorias do texto.

Os dados gerados para seu trabalho foram obtidos por meio da aplicação da (SD), construída de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da qual, seguindo-se os módulos característicos dessa SD genebrina, os alunos produziram textos em uma versão inicial e uma final. Assim demonstrando que os objetivos foram alcançados, uma vez que a maioria dos alunos não só conseguiu identificar os elos coesivos, como também utilizou novos conectores com relações semântico-discursivas.

Ao ler os trabalhos de Miranda (2014), Doria (2015), Mauricio (2016) e Medeiros (2018), percebem-se semelhanças – quanto à temática, a objetivos

pretendidos, a abordagem teórica, a procedimentos metodológicos, à intenção de “intervir” no problema investigado – entre esses trabalhos e a presente dissertação.

Em Miranda (2014), com o objetivo de verificar a importância do conhecimento lexical dos alunos no estabelecimento da coesão em produção textual, consta uma pesquisa-ação, com abordagem de cunho qualitativo. Sua proposta de intervenção propõe uma sequência didática, conforme modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em Doria (2015), por meio de uma pesquisa de cunho interpretativo, verifica-se um trabalho voltado para o estudo do texto e seus usos linguísticos, discutindo-se questões de coesão referencial, e propondo-se como objetivo geral aprimorar as práticas da leitura e produção de texto do aluno.

Em Maurício (2016), há um estudo do conceito de autoria em sua associação com o emprego de operadores argumentativos na produção do gênero discursivo artigo de opinião. Objetiva-se desenvolver o conhecimento de alunos do 9º ano do EF acerca da construção da argumentação textual por meio de operadores linguísticos. É implementada uma proposta didática elaborada com base em concepções teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), e especificamente espelhada no modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014). Em Medeiros (2018), o foco está na coesão textual na produção escrita dos alunos do 8º ano do EF, com ênfase no uso dos elos de coesão sequencial na construção dos sentidos do texto. Objetiva-se investigar como os alunos usam os conectores nas produções textuais no gênero carta aberta. Sua pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e os dados gerados para seu trabalho foram obtidos por meio da sequência didática, elaborada de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Todas essas dissertações colocadas em tela nesta Introdução, intencionando-se situar a relevância acadêmica do presente trabalho, têm como foco de interesse o ensino da língua materna, e estão particularmente direcionadas para dificuldades que alunos do EF têm ao produzir textos, quer essas dificuldades estejam relacionadas ao pouco domínio do léxico, quer às limitações quanto ao uso de recursos que servem à coesão referencial, quer à limitada habilidade em estabelecer e assinalar formalmente relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas e em organizar a linearidade do texto. Também nesta dissertação, o móvel que conduziu a pesquisa foi uma inquietação, como professor de LP, acerca de

problemas que precisam ser enfrentados em sala de aula, no trabalho com a produção de textos. E todo investimento de um professor em sua formação acadêmica vai ao encontro de mais conhecimento para que suas aulas tenham uma contribuição efetiva no sentido de possibilitar aos alunos avançar no domínio de habilidades necessárias para que se tornem leitores/produtores de texto proficientes.

Do ponto de vista acadêmico, não somente os trabalhos aqui citados, mas também o que ora se apresenta, além de um investimento em uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, assumiram a responsabilidade de produzir algum instrumento com a possibilidade de contribuir para a prática docente do professor (materiais didáticos impressos, ou audiovisuais, ou com novas tecnologias; projetos de ensino).

A despeito das afinidades citadas e ainda que aborde um objeto de estudo – os articuladores textuais/discursivos – que também já se fez objeto de atenção de outros professores-pesquisadores, há no presente trabalho um empreendimento novo em termos da proposta didática elaborada com base no projeto de leitura e escrita de Lopes Rossi (2002), na qual se procura desenvolver atividades que – partindo de gêneros discursivos (dispositivos que organizam a comunicação/interação) – exercitem o conhecimento de alunos acerca das articulações de diferentes naturezas (lógico-semânticas, discursivo-argumentativas, metadiscursivas – e de suas marcações linguísticas) que se manifestam em textos de gêneros do narrar e do argumentar.

Essa dissertação está dividida em seis seções, incluindo-se a “*Introdução*” como primeira seção na qual se encontra a apresentação deste trabalho, um breve histórico da atividade docente e percurso acadêmico do presente autor. Em seguida, apresenta-se o Estado da Arte, que versa sobre alguns estudos acadêmicos que se ocuparam de dificuldades relacionadas à coesão textual/coerência, e ainda à construção das relações discursivo-argumentativas em textos escritos de alunos do EF.

Na segunda seção, intitulada “*Das contribuições teóricas para um trabalho com a escrita na escola*”, apresenta-se o referencial teórico que embasa a pesquisa. Essa está dividida em quatro subseções: a primeira, atendendo ao objetivo de situar a concepção de linguagem assumida neste trabalho, põe em tela as diferentes concepções de linguagem, tendo por base os estudos de Bakhtin (1992), Geraldini

(1984-1986), Antunes (2003), bem como as orientações contidas nos documentos oficiais brasileiros, como os PCN (1998) e a BNCC (2018). A segunda, a partir de concepções teóricas de Bakhtin/Volochinov (1988), disserta sobre o trabalho da escrita na escola, tendo por base os estudos de Marcuschi (2002), Antunes (2003) e Menegassi (2003). Na terceira, aborda-se o processo de articulação e os primeiros estudos sobre os articuladores textuais/discursivos. Nesse sentido, grande relevância têm as contribuições de Bally (1974), Charolles (1976-1978), Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1983) e o estudo de Val (1999). Finalmente, a última seção aborda os articuladores textuais/discursivos na tradição gramatical e na tradição linguística. Nessa, com destaque para os trabalhos de Ducrot (1977), Bronckart (2007), Koch (2009), Koch e Elias (2016).

Na terceira seção, intitulada “*Metodologia*”, constam informações sobre o tipo da pesquisa realizada, que a identificam segundo os procedimentos (pesquisa participante) e segundo a abordagem (quanti-qualitativa), bem como sobre o contexto de sua realização e sobre os sujeitos partícipes. Nessa seção, descrevem-se também os passos metodológicos construídos para obtenção do *corpus* da pesquisa, e as diretrizes para a elaboração da proposta didática. Descreve-se, ainda, o perfil dos alunos sujeitos da pesquisa, incluindo nessa descrição uma abordagem do interesse desses pela leitura. Prosseguindo, procede-se a uma abordagem dos articuladores no livro didático de LP que é adotado na turma de 8º ano envolvida nesta pesquisa. Por fim, apresenta-se o relato da pesquisa diagnóstica.

A “*Análise dos textos do corpus*” é a quarta seção. Nela, identificam-se os critérios de análise, codificam-se os dados obtidos na produção textual inicial, para fins da diagnose, e faz-se uma análise do uso dos articuladores textuais/discursivos nessas produções.

Para finalizar, na quinta seção, discorre-se sobre a proposta didática elaborada como produto final destinado a alunos do 8º ano do EF, cujas diretrizes estão pautadas na proposta de Lopes-Rossi (2002), Dolz, Noverraz e Schunewly (2004) e nas orientações dos PCN (1998) e BNCC (2018).

2. DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UM O TRABALHO COM A ESCRITA NA ESCOLA

Nesta seção, colocam-se inicialmente em pauta as contribuições de Bakhtin (1992) e Geraldi (1984; 1996) no que se refere às concepções de linguagem, bem como se incluem menções aos PCN (1998) e a BNCC (2018). Justifica-se essa abordagem porque a opção por realizar uma experiência de ensino implica assumir, como professores, um posicionamento quanto às possíveis concepções de linguagem, que, por sua vez, irão resultar em orientações metodológicas diferentes no estudo dos fatos da linguagem/língua.

Na segunda subseção, é ponto de pauta “A escrita na escola”. Com base em Antunes (2003), destaca-se a escrita como uma atividade de inter-ação que reflete diretamente no ter o que dizer. Então, procura-se apontar a importância da leitura para ampliar o repertório de informações implicadas ao se escrever, bem como discorrer-se sobre a dimensão funcional da escrita e ainda acerca do trabalho escolar com a escrita.

Na terceira subseção, procede-se à abordagem do fenômeno de articulação textual, por ser esse o foco deste trabalho, trazendo contribuições de diferentes estudiosos sobre “o lugar” da articulação textual/discursiva (também chamada relação, conexão, na literatura linguística). Na quarta subseção, constam estudos sobre o processo de articulação na tradição gramatical e na tradição linguística. Isso com vistas a identificar não somente a diferença de abordagem a esse respeito, mas, sobretudo, para observar os avanços feitos acerca desse processo a partir do alargamento do escopo dos estudos linguísticos da frase para o texto/discurso.

2.1. Concepções da linguagem

Ao longo das últimas décadas, três concepções de linguagem vêm sendo abordadas exhaustivamente em diversos trabalhos dentro dos estudos linguísticos e, por meio delas, vem-se tentando encontrar respostas para as muitas questões relativas ao ensino de línguas, principalmente, quando se fala em um ensino-aprendizagem que atenda às necessidades de professores e alunos.

Essas concepções surgiram das discussões do Círculo de Estudos de Bakhtin iniciados a partir de 1920 e foram trazidas ao Brasil por Geraldi (1984). Os russos denominaram essas concepções como *Subjetivismo idealista*, *Objetivismo abstrato* e

Concepção ideológica de linguagem². No Brasil, um modo de reconhecer essas abordagens baseada nos pressupostos bakhtiniano, denominou-as *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação*. Nesses estudos, destaca-se as contribuições de Geraldi. Esse pesquisador não só trouxe as teorias do Círculo de Bakhtin para o Brasil, mas também ampliou suas características à realidade brasileira de ensino de línguas.

Conforme esclarece Geraldi (1984), a linguagem como expressão do pensamento é a concepção que norteia os estudos das gramáticas tradicionais. Ele alerta que o problema de se conceber a linguagem como tal é que se pode considerar que as pessoas que não se expressam são seres não pensantes. Já a linguagem como instrumento de comunicação, vê a língua como código e está ligada à teoria da comunicação. Foi amplamente difundida durante muito tempo e fonte de pesquisa para a elaboração de livro didático (LD) durante anos.

A concepção da linguagem como forma de interação representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à *Linguística de Enunciação* (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, incluindo a Pragmática), nas quais o centro da reflexão são os sujeitos da linguagem, as condições de produção do discurso, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, as intenções comunicativas, as ideologias, etc.

Bakhtin (1997) afirma que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, uma vez que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, por meio da enunciação. Portanto a linguagem, nesse enfoque, realiza-se pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores – presentes ou não no mesmo momento de comunicação –, em dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Nessa concepção, assinala Travaglia (2005, p. 23), “o que o indivíduo faz não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

² Ver artigo em: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de linguagem e o ensino em língua materna. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.2, p.479, Jul./dez. 2011.

Assim sendo, essa concepção contrapõe-se às visões conservadoras que têm a língua como objetivo particular, sem história, sem envolvimento social.

Fica claro que “a língua não é um sistema de expressões pronto e acabado, higienizado das marcas pelo processo de interlocução. Pelo contrário, ela é constituída através do trabalho contínuo e conjunto dos sujeitos” (ANGELO, 2004, p. 80). Então, ao apropriar-se da língua, conforme afirma Possenti (1993), os sujeitos transformam-na em discursos, apropriando-se, também, dos recursos expressivos que possuem; porém, como esses são insuficientes para determinar os sentidos desse discurso o contexto histórico social assume um papel importante nessa contribuição.

Para o ensino de Língua Portuguesa (LP), orientado pelos PCN (1998), assume-se uma perspectiva com base na concepção da linguagem como forma de interação. Todavia, essa vai aparecer sob o rótulo de *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem*. Nesse caso, a linguagem é “uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Na BNCC, também se assume uma perspectiva interacionista do ensino da língua portuguesa. O documento enfatiza que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como em libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessa interação são imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2018, p. 63)

Por fim, pode-se dizer que todo e qualquer autor, ou estudioso da língua, que se propõe ao estudo do uso gramatical – a linguagem em uso – num processo de interação comunicativa em um dado contexto sócio-histórico é no fundo um interacionista.

O presente trabalho abriga-se na concepção interacionista da linguagem. É movido pela intenção de ir além de uma abordagem dos articuladores textuais/discursivos no âmbito da descrição formal, que se limite às atividades de ordem estritamente linguística. Ou seja, é imperativo examinar as expressões linguísticas como mediadoras da construção de sentidos, que estão naturalmente

sujeitas à situação e ao contexto em sentido amplo. Nesse sentido, faz-se necessário, também, uma abordagem de como os professores vêm trabalhando a produção linguística no ambiente escolar. Por essa razão, a subseção seguinte aborda a escrita na escola.

2.2. A escrita na escola

Dentro de uma visão interacionista, pode-se afirmar que a escrita, assim como a fala, é interativa, dialógica, dinâmica e negociável, pois implica uma relação de cooperação entre dois ou mais interlocutores.

Antunes (2003), a esse respeito, afirma que

“Uma atividade é interativa, quando é realizada, conjuntamente por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições.” (ANTUNES, 2003, p.45)

O envolvimento entre sujeitos, compartilhando ideias, informações, intenções – entendida aqui como um dos critérios da textualidade –, crenças ou mesmo sentimento, assegura o caráter interativo da atividade de escrita. No entanto, só haverá envolvimento, cooperação, se cada indivíduo (interlocutor) *tiver o que dizer* durante essa atividade. O mesmo acontece quando a atividade de escrever se condiciona a atividade de ler, uma vez que não “há conhecimento linguístico (gramatical ou lexical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’”. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ninguém pode produzir um texto escrito, com o mínimo de eficiência comunicativa, se não tiver o mínimo de proficiência em leitura. Logo, a primeira providência a se tomar é a de ler textos dos mais diversificados gêneros, para ampliar o repertório de informações. Antunes (2003) destaca a escrita como uma atividade de inter-ação que implica diretamente o ter o que dizer. Daí procura-se apontar a importância da leitura para ampliar o repertório de informações implicadas ao se escrever sobre dados temas. Por esse ponto de vista, discorre-se sobre a dimensão funcional da escrita e sobre a delimitação escolar referente à escrita.

Um grande equívoco ainda se perpetua no ambiente escolar: acreditar que, ensinando análises mórficas, análise sintática, nomenclaturas gramaticais, orações coordenadas e subordinadas; consegue-se preparar um aluno para o mundo da

leitura e da escrita, nas diversas situações de comunicação que ele encontrará na sociedade. Mais cruel do que passar o ano todo ensinando análises e classificações, é não possibilitar que o aluno tenha a nítida noção da importância da escrita como exercício da faculdade da linguagem e do quanto ela será relevante para toda a sua vida.

Outro aspecto negativo quanto ao ensino da escrita na escola está na falta de ênfase que deveria ser dada às funções comunicativas socialmente relevantes da escrita. Sobre essa questão, Antunes afirma que

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. (ANTUNES, 2003, p. 47)

Portanto, é necessário que os alunos compreendam essas funções, pois toda escrita responde a um propósito funcional, ou seja, de alguma maneira possibilita a realização de atividade sociocomunicativa nos contextos sociais em que os sujeitos alunos atuam. Além do mais, os alunos assim se sentirão na responsabilidade de escrever com mais responsabilidade e não apenas para cumprir a atividade cobrada como requisito avaliativo dos bimestres escolares.

Falando em requisitos avaliativos, é muito comum o professor solicitar ao aluno que escreva um texto sem a definição de quem será o seu leitor, quais referências se tem do outro para que seu texto se torne relevante. Se já é uma tarefa difícil a prática de escrever sabendo-se para quem vai se escrever, imagine não se conhecendo seu destinatário.

Outro aspecto que é muito esquecido no ensino da escrita no ambiente escolar é o fato de ela variar, assim como a fala. Essa variação deve ser muito bem observada e estudada por causa da dimensão funcional da escrita, reflexionada e demonstrada considerando-se suas formas de realização. O conhecimento das diferentes formas de realização da escrita implicará o ensino desse modo diverso de linguagem, apontando-se também para a diferença de gênero.

Sabe-se, no entanto, que muito se tem avançado nos estudos e na difusão dos gêneros discursivos dentro da escola, porém o que ainda se vê é uma tentativa

de se trabalhar com gênero apenas por modismo ou trabalhá-lo sem compreender sua *função social*³ e suas características. Um exemplo dessa falta de compreensão recai sobre o fato de muitas vezes a escola não exaurir todas as possibilidades com o trabalho de um gênero específico, ao contrário limitando-se as possibilidades trazidas pelo referido gênero.

O caráter multifacetado do gênero, às vezes, embarga o ensino da escrita na escola, não só pela dificuldade de leitura, de interpretação, mas também de compreensão das realizações linguísticas características de gêneros que são ao mesmo tempo multiformes e mutáveis. Isso em consonância com os fatores contextuais e com os valores pragmáticos em que estão inclusos. Acrescenta-se a isso que o fato de o gênero ser estudado apenas sob a perspectiva de um protótipo, apresentando, às vezes, certa estabilidade e atendendo sempre a uma natureza social das instituições sociais a que serve, reforça a dificuldade de os professores ensinarem a escrita de forma eficaz em sala de aula.

Muitos professores de LP precisam compreender que podem realizar um trabalho mais tranquilo e mais elaborado em sala de aula se levarem em conta o fato de que a escrita é uma modalidade em que a *recepção é adiada*, isto é, os interlocutores não estão ocupando ao mesmo tempo o mesmo espaço. Essa natureza da escrita implicaria, assim, dar-se aos alunos a possibilidade de um tempo maior para a elaboração de seus textos. O que comumente acontece nas aulas de produção textual é o pedido para que os alunos produzam um texto do gênero argumentativo ou narrativo em duas ou três aulas, sobre determinado tema, ultrapassando-se diversas etapas importantes de um processo de elaboração eficaz de um texto.

Essas etapas de elaboração, segundo Antunes (2003), são interdependentes e intercomplementares. Correspondem às etapas de planejamento, escrita, e revisão ou reescrita, conforme o quadro abaixo, descrito pela autora e adaptado para essa pesquisa.

³ Marcuschi (2002) recorre ao termo “domínio discursivo” para melhor definir o gênero textual e sua função social. O autor classifica os domínios discursivos em: científico, jornalístico, religioso, saúde, industrial, comercial, instrucional, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal e ficcional. Para ele, o gênero textual consiste na mobilização de caracteres, específicos de cada domínio discursivo, em função da comunicação. (MARCUSCHI, 2002)

**QUADRO 1: ETAPAS DISTINTAS E INTERCOMPLEMENTARES IMPLICADAS
NA ATIVIDADE DA ESCRITA**

Passos	1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
	É a etapa para o sujeito	É a etapa para o sujeito	É a etapa para o sujeito
1º	Ampliar seu repertório.	Pôr no papel o que foi planejado.	Rever o que foi escrito.
2º	Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado.	Realizar a tarefa motora de escrever.	Confirmar se os objetivos foram cumpridos.
3º	Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever.	Cuidar para que seu planejamento seja cumprido.	Avaliar a continuidade temática .
4º	Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações .		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou blocos superparagráficos.
5º	Prever as condições dos possíveis leitores .		Avaliar a clareza do que foi comunicado e a adequação do texto às condições da situação.
6º	Considerar a situação e, que o texto vai circular.	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica . Conforme prevê a gramática da estrutura da língua.
7º	Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação.		Rever aspectos da superfície do texto. Tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
8º	Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu leitor; enfim		

	estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.		
--	---	--	--

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58)

Ao olhar para o trabalho com a escrita em sala de aula, pode-se ver que, por muitas vezes, as etapas de escrita e reescrita são as que se evidenciam nas aulas de produção textual, deixando-se a de planejamento de lado. É claro que cada uma tem uma função importante para que se tenha um bom resultado.

Todas as reflexões/orientações sobre o ensino da escrita até aqui expostos estão em consonância com uma concepção de escrita como uma atividade complexa, cujo ensino implica adotar, segundo Antunes, determinados parâmetros que ajudarão o professor de LP em suas aulas de produção textual, quais sejam:

- a) Uma escrita de autoria também dos alunos, na qual se sintam “sujeitos-autores” do que é dito, e de possível circulação na escola;
- b) Uma escrita a qual se realiza também como uma finalidade de se estabelecerem vínculos comunicativos, mostrando que a escrita de palavras soltas ou frases soltas não trazem essa finalidade. A articulação de palavras, orações, períodos e parágrafos traz a possibilidade de nos expressarmos naturalmente;
- c) Uma escrita de textos socialmente relevantes, como a produção de gêneros que têm uma função social, conforme as práticas sociais vigentes;
- d) Uma escrita funcionalmente diversificada, com a escolha de diferentes gêneros.
- e) Uma escrita de textos que tenha leitores diversificados, sejam eles de dentro ou de fora do ambiente escolar;
- f) Uma escrita de textos que prima pelas particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, próprias dos meios públicos de comunicação, ou as que prezam pela interação coloquial;
- g) Uma escrita de textos que preza pelas etapas distintas e intercomplementares de elaboração;
- h) Uma escrita de textos orientada para a coerência global, centrada na organização e compreensão do texto;

- i) Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar, com o devido cuidado com a ortografia, acentuação, organização das várias subpartes do texto.

Outro aspecto a ser abordado quanto à produção da escrita no ambiente escolar é que ela tem se tornado, justamente por não seguir os parâmetros apontados anteriormente, um procedimento enfadonho tanto para alunos quanto para professores. O principal motivo que transformou a produção escrita em um processo cansativo é o fato de que sempre há uma padronização nos trabalhos escritos dos alunos. Nesse sentido, para Antunes (2003), o trabalho com a escrita uniforme e sem variação tornar-se-á em um puro treino ou exercício escolar, o qual não fascinará ou estimulará ninguém e esgotar-se-á nos próprios limites das paredes escolares.

A internalização da escrita no EF precisa passar urgentemente por reformulações. A primeira delas é entender que a escrita, assim como a fala, é uma prática social e, como tal enfrenta situações diferenciadas, já que o ambiente escolar é cheio de diversidade de culturas e pensamentos. Por isso a prioridade é o letramento por meio de atividades de leitura, produção e análise linguística. Muitas vezes o trabalho com a escrita se resume ao trabalho de produção textual. Não há como trabalhar com produção escrita em sala de aula sem o auxílio dos outros dois eixos, pois dessa maneira não serão desenvolvidas as habilidades linguísticas discursivas presentes nesse processo.

Bakhtin e Volochinov (1988) tratam da internalização da escrita a partir de dois aspectos: o conteúdo e sua objetivação exterior. A noção de conteúdo pode ser muito bem observada nas ideias comuns que as produções dos alunos apresentam; isso se deve ao fato de que, antes de uma produção, geralmente o professor contribui com informações novas para que os alunos comecem seus textos.

Quanto à objetivação exterior, percebe-se, que ela determina a estrutura da enunciação de modo factual, não deixando margem para criatividade, para o novo. Dessa forma, para Bakhtin, a palavra por si só não tem sentido ou significado, só assume um sentido ao se tornar identificador de algo exterior a ela. Isso porque “a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior.” (BAKHTIN, 1986, p.114). À luz do pensamento de Bakhtin (1988), entende-se que

tanto o professor quanto a escola são o centro organizador e reformador dessa internalização no EF e não o aluno, como até então se acreditava.

É possível identificar, ainda, segundo Vygotsky (1988), índices da internalização da escrita em três momentos: (i) reconstrução interna de uma operação externa; (ii) organização interior dessa reconstrução; e (iii) a transformação da reconstrução. No primeiro momento, percebe-se que nas atividades em que os alunos utilizam são signos escritos; assim, primeiramente, ocorre um discurso exterior, geralmente discussões sobre determinado tema para produção escrita, que gradualmente se interioriza. Num segundo momento, há uma organização da reconstrução inicial, agora relacionado ao seu modo de pensar. No terceiro momento, o aluno é conduzido a ler o texto de apoio, compreender o comando, produzir seu texto, considerando o professor como único interlocutor, e, por fim, apresentar informações que o professor solicitou, e assim por diante.

Como resultado desse modo de trabalhar escrita em sala de aula, é comum a construção de um texto coletivo resultante de produções individuais, isto é, textos que apresentam praticamente as mesmas estruturas e ideias semelhantes. O que leva a crer que as produções dos alunos, segundo Antônio & Navarro (2009), são resultado apenas de uma exemplificação e não de uma perspectiva textual, evidenciando-se o fracasso do trabalho com textos escritos na escola.

Para Menegassi (2003), o professor é um dos grandes responsáveis pela realização da escrita no EF, pois sua conduta em sala de aula influencia diretamente no modo como os alunos concebem a linguagem escrita. No entanto, não se pode colocar o professor de LP como o único culpado do fracasso da escrita na escola. Vale lembrar que ele é fruto de um sistema ideológico complexo, no qual, segundo Bakhtin e o Círculo é construído no movimento dialético de instabilidade e estabilidade entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, que o forçou a modelos de escrita mal internalizada.

Como uma possível proposta, o professor Menegassi aponta a formação superior como primeiro passo para que o professor do EF ultrapasse as dificuldades no ensino da escrita. A formação continuada é parte fundamental na formação desse professor, pois nela a teoria e a prática farão com que ele se torne um produtor de texto escrito mais eficiente, e, conseqüentemente, seus alunos também.

Vê-se que há ainda um longo caminho a percorrer quando se trata não apenas do ensino da escrita, mas também do ensino de leitura. No entanto, as implicações reveladas por Antunes (2003) trazem um alento para aqueles professores que pretendem trabalhar com um ensino de escrita eficaz, que cumpra seu papel social de intervir positivamente na formação cidadã dos alunos.

Na próxima subseção, passará a ser objeto de atenção o processo de articulação textual, sobre o qual a literatura linguística avançou bastante em relação aos estudos gramaticais tradicionais. Como um texto não é um aglomerado de palavras, mas sempre se faz num jogo de relações. Assim, naturalmente, quanto mais se desvendam processos de construção dos sentidos e as empirias da língua neles envolvidos, mais bem preparados podem ficar os professores para conduzir seus alunos a uma experiência mais positiva com a escrita.

2.3. O que é o processo de articulação?

O processo de articulação de enunciados e do conjunto de enunciados que compõem um texto tem sido objeto de interesse de diferentes áreas de conhecimento da Linguística, de modo que dele tem se ocupado linguistas textuais, funcionalistas e representantes dos estudos da semântica da enunciação. Portanto, as contribuições de alguns estudiosos, presentes nesta pesquisa, têm procurado esclarecer a natureza das relações (articulações) que se constituem no texto em sua dimensão lógico-semântica, semântico-discursiva e metadiscursiva, bem como na dimensão da textualização (ordenação temporal e espacial das ideias). Assim sendo, apresenta-se a seguir a contribuição de estudiosos sobre o tema que é foco desta pesquisa: *a articulação textual/discursiva*.

Como interesse de estudo da linguística do texto, a conceituação teórica de coerência textual, como afirma Val (1999), busca, muitas vezes, na análise empírica uma explicação para tentar desvendar que características apresentam um texto considerado coerente. Essa busca concerne não somente em explicar em que nível a coerência textual se situa, bem como quais elementos compõem esse fenômeno. Alguns estudiosos chamam de “condições ou requisitos de coerência” a essas características que qualificam um texto como coerente.

Beaugrande e Dressler (1983) chamam de junção os vários processos de sequencialização que expressam os diferentes tipos de interdependência semântica das frases. Os *conectores interfrásticos* e as *pausas* são os elementos linguísticos

que exprimem a junção. Para esses autores, pelo menos quatro grandes classes de interdependências podem ser estabelecidas: a *conjunção* (relacionam-se elementos com o mesmo status, ambos verdadeiros no mundo textual), a *disjunção* (ligam-se elementos com status alternativo, ou seja, dois elementos dos quais só um pode ser verdadeiro no mundo textual), a *subordinação* (articulam-se elementos em que o status de um depende do status do outro: condição/acontecimento, causa/ efeito etc.) e a *contrajunção* (ligam-se elementos que, tendo o mesmo status, parecem incompatíveis no mundo textual).

Baseando-se na análise de Charolles (1978) sobre “meta-regra”, Val (1999) apresenta os quatro requisitos, ou critérios, que Charolles considera serem essenciais para que um texto se torne coerente e coeso: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação. Val incorpora em seus estudos esses critérios sob a denominação de continuidade, progressão, não-contradição e articulação.

Quanto à continuidade, a autora esclarece que esse fator responde pela unidade textual, isto é, o texto tem que ser como um todo único, e isso se deve à permanência de elementos constantes dentro dele. A continuidade se realiza, prioritariamente, pela retomada de conceitos, de ideias. Como recurso de coesão, incluem a repetição de palavras, o emprego de artigos definidos, de pronomes demonstrativos, de pronomes anafóricos e ainda a elipse.

Quando se fala em avaliar a continuidade de textos, é necessário avaliar dois planos: o conceitual e o linguístico. No plano conceitual, deve-se verificar se no texto “há elementos que percorrem todo seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade” (VAL 1999, p. 22). E no plano linguístico, “se esses elementos são retomados convenientemente pelos recursos adequados” (VAL, 1999, p. 23).

O critério de continuidade não pode ser visto como a única forma de se manter a coerência e coesão de um texto. Um texto que só repete ideias acaba por se empobrecer e, muitas vezes, perder a coerência adquirida anteriormente; por isso, a progressão, segundo critério adotado por Charolles (1978), se faz necessária para essa avaliação da coerência textual. Para o autor, informações novas devem ser apresentadas aos elementos retomados, fazendo, assim, progredir o texto. A soma de ideias novas às que já vinham sendo mencionadas é que dá à progressão textual uma importância como fator de coerência. No plano da coesão, a relação entre o *dado* e o *novo* é que pode ajudar no processo de progressão textual.

O terceiro critério de textualidade proposto por Charolles (1978), e confirmado por Val (1999), é o da não-contradição. Nesse, deve-se observar tanto o âmbito interno quanto o âmbito das relações do texto com o mundo a que se refere. Internamente, o texto precisa “respeitar princípios lógicos elementares”, tais como: não se pode afirmar A e o contrário de A. Externamente, “o texto não pode contradizer o mundo em que se insere”.

A não-contradição aplica-se não somente no plano conceitual, mas também no da expressão. Com elementos coesivos, podem-se ser utilizados verbos modais (dever, ter, poder, querer, tentar etc.) e alguns advérbios para não contradizer o que já foi dito ou será dito. Para as contradições relacionadas a esses dois elementos, o autor chama de “regime enunciativo”.

Um dos problemas mencionado por Val (1999) relativo à não-contradição, e que não está nos postulados de Charolles, diz respeito ao uso do vocabulário. No *corpus* de seu estudo, a autora observou que muitos alunos não associavam o significado pretendido ao significante empregado, muito provavelmente pelo desconhecimento do vocábulo a que recorreram.

A articulação, que num primeiro momento o autor chama “relação” ou “congruência”, concerne à relação entre fatos que se correspondem, por exemplo, quando um fato for uma causa, condição finalidade ou consequência do outro. Val (1999) avalia que a articulação é um importante fator de textualidade, uma vez que, a partir dela, é possível verificar se as ideias têm a ver umas com as outras e que relação específica estabelecem entre si.

Ainda para essa autora, há dois aspectos fundamentais a serem considerados quanto à articulação: “a presença e a pertinência das relações entres os fatos e conceitos apresentados”. Isso se deve ao fato de que um texto pode apresentar conceitos relacionáveis, sem que haja o emprego de elementos coesivos que os liguem, ou estabelecer relações não pertinentes entre fatos e conceitos. Entende-se, assim, que as articulações se estabelecem na dimensão cognitiva (das ideias que se relacionam), independentemente de que, na dimensão linguística, as relações semânticas instanciadas estejam formalmente marcadas.

Sobre essa ausência de marcação das relações semânticas na constituição de textos, pode-se, com o poema abaixo, ilustrar a não-marcação da temporalidade

da narrativa por advérbios ou expressões adverbiais. Também se observa uma relação de contrajunção de ideias entre os versos “Sacha lhe deu uma casa, / Água, comida, carinhos” e o verso “A casa era uma prisão”. Ainda, verifica-se a ausência de articulador que expresse formalmente a relação de causa e consequência que se instância no mundo representado no texto. Isso diz respeito ao que determinou a morte do pardalzinho.

Vê-se que a falta de articuladores no texto não compromete em nenhuma medida a sua leitura; imprimindo, na verdade, qualidades de estilo que respondem pela leveza da linguagem neste fascinante poema, que, por meio de uma narrativa aparentemente simples, abriga uma profunda reflexão sobre condições da existência humana.

PARDALZINHO

*O pardalzinho nasceu
Livre. Quebram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida, carinhos.
A casa era uma prisão.
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!
(Manuel Bandeira)*

Também na descrição literária transcrita a seguir, confirma-se que as articulações entre os segmentos do texto vão se estabelecendo e podem ser identificadas independentemente da presença de um articulador. Isso se explica pelo fato de que nas descrições o que está em primeiro plano são as propriedades dos objetos e as relações afetivas estabelecidas com estes, e não as relações entre estados de coisas do mundo (relações lógico-semânticas) ou relações entre argumentos (relações discursivo-argumentativas) ou o modo de organização do texto (sequenciadores temporais).

Ameixeira do Japão

Tive no começo da vida uma árvore que até hoje continua dentro de mim como um marco do tempo da infância e uma entidade importante de minha mitologia particular. Era a única existente no nosso pátio interno. Estava plantada num alto canteiro, num dos ângulos dessa área comum à nossa residência e à farmácia, numa zona pobre de sol, entre a cloaca máxima e um dos pavilhões hospitalares...

Conhecida entre nós pelo nome de ameixeira do Japão, essa árvore de porte médio não era das mais bonitas nem no desenho, nem na cor. Produzia frutos amarelos, de forma oval, com caroços graúdos e polpa parecida com pêssego. Eram comestíveis, mas tinham um sabor um tanto ácido, mesmo quando maduros.

(Érico Veríssimo)

Nesse texto a coesão semântica é feita pelo acréscimo de novas informações ao referente que é objeto da descrição – a ameixeira (a seleção do léxico caracterizador do objeto é o que está em primeiro plano, nesse caso), de modo que as articulações de sentido constituem o tipo de coesão no plano referencial.

Ainda quanto à ausência de marcação das relações semânticas na constituição de textos, percebe-se, como será visto a seguir nos trechos do texto retirado do *corpus* deste trabalho. Assim, observa-se como os alunos fazem esse tipo de construção, porém de forma involuntária. Cabe dizer, aqui, que a falta de marcação em textos literários é peculiar ao gênero, haja vista a natureza plurissignificativa desses textos, porém textos escritos na escola para fins de avaliação do processo ensino- aprendizagem devem ser observados sobre outro ponto de vista.

“Na hora que seu filho for usar as redes sociais os pais devem ficar reparando o seu filho principalmente se for crianças (1) a atenção tem que ser redobrada (2) não deixar ele ver coisas que for prejudicar etc...” (A6)

“Então tem adolescente que acha que já pode mexer em aparelho celular (3) não é bem assim (4) até criança quer mexer em celular.” (A10)

Em (1), percebe-se que o enunciado “a atenção tem que ser redobrada” conclui o anterior. Nesse caso, a relação de conclusão deveria ser marcada por articulador de conclusão. Ainda, nesse mesmo trecho, em (2), nota-se uma relação de finalidade que, também, não foi marcada.

Em (3), nota-se a ausência de um articulador que marcasse a relação de contrajunção entre os enunciados. E em (4), percebe a ausência de um articulador que estabelecesse relação de generalização.

A conclusão a que se chega, balizada por Koch (2007), é que o reconhecimento das relações de sentido entre segmentos textuais pode ser garantido não somente pelo conhecimento linguístico, mas também pelo conhecimento de mundo (nível cognitivo). Ainda pelo domínio de estratégias de uso

da linguagem (nível pragmático). Assim, sabe-se que existem relações coesivas não marcadas, mas ainda assim reconhecíveis.

Neves (2007), apoiando-se nos estudos de Halliday & Hasan (1976), aponta que as relações coesivas são as responsáveis pela organização semântica do texto independentemente da estrutura da frase.

A coesão é entendida, com Halliday & Hasan, como uma relação semântica que se refere à interpretação de um item em dependência de um outro que integra o mesmo texto. A partir daí, postula-se que a coesão textual tem seu estatuto sintático, entendida a sintaxe como incorporadora de todos os níveis. (NEVES, 2007, p. 61)

Segundo Neves (2007, p. 61), um texto se constrói por meio de uma “teia que se tece por meio de avanços e retomadas”. Isso equivale ao que Charolles (1976) apresenta como as quatro metas-regras de coerência textual: a repetição, a progressão, a não-contradição e o relacionamento dos elementos da sequência. Esses formam a base para o funcionamento do que se chama de mecanismos de coesão. Para a autora, existem duas esferas que ajudam nessa relação semântica: na esfera das relações e processos estão as sequenciações e junções; na esfera dos participantes/argumentos estão as repetições e as referências (anáforas e catáforas).

Como a presente pesquisa se ocupa do estudo dos articuladores textuais/discursivos, seu foco está no que a autora classificou como esfera das relações e processos. Contudo vale ressaltar que, para um texto ser coerente e coeso, é necessária a junção das duas esferas das quais fala a autora.

Na esfera das relações, observa-se, primeiramente, como praxes nas aulas de LP na escola, a exercitação dos tempos verbais: catalogação; classificação; e preenchimento de lacunas, por exemplo. Nesse viés, não se aprofunda, por exemplo, no valor semântico – entendido aqui o significado atribuído dentro de determinado contexto – de um determinado tempo verbal nem a simetria entre tempo gramatical e tempo discursivo. Assim, considera-se apenas o momento em que se dá o fato expresso pela morfologia verbal (tempo gramatical), deixando-se de lado a relação desse verbo com outros pontos de referência na relação temporal, quer no momento de fala, quer relacionado a outro evento linguístico ou discursivamente recuperado para sua interpretação.

Fiorin (1990) considera a existência de dois tipos de textos: figurativos e temáticos. Enquanto estes explicam fatos e coisas do mundo, buscando classificar, ordenar e interpretar a realidade; aqueles têm a função de criar efeito de realidade por meio da construção da cena real. Nas palavras de Fiorin:

(...) os temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural mas a elementos que categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. As figuras como elementos concretos são elementos ou expressões que correspondem a algo, existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividade física, adjetivos que expressão qualidades físicas. (FIORIN, 1990, p. 72)

Ainda para Fiorin (2000), a relação entre tema e figura é um bom caminho para se encontrar interpretações amparadas no texto, por isso preconiza-se ao professor de LM priorizar, em suas aulas, o estudo de textos, não apenas o estudo de frases isoladas. Dessa forma, os alunos, além de poderem observar o encadeamento de temas, ou seja, seu percurso temático, poderão constatar como as figuras formam uma rede a partir das relações que estabelecem entre si, percebendo seu percurso figurativo.

No entanto, como mencionado anteriormente, o que mais interessa para esta pesquisa, dentro da esfera das relações e processos, é a natureza e uso dos articuladores, entre os quais, particularmente, os coordenadores, chamados comumente de conjunções coordenativas. Tais coordenadores são importantes elementos linguísticos de coesão, pois eles ocorrem não só entre termos e orações, como também em início de frases, ou seja, transformam-se em uma base para as relações e processos no nível do texto.

Considerados funcionalmente como da esfera das relações e processos, os coordenadores não sequenciadores no texto, exibindo uma invariância que os define como bloqueadores da oposição do segundo segmento coordenado ao primeiro, isto é, como definidores da exterioridade entre os dois segmentos coordenados. (NEVES, 2007, p. 62)

Em se tratando, ainda, da coesão, Hallyday Hassan (1976), pioneiros no estudo desse fenômeno, consideram a existência de cinco formas de coesão: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. No entanto a distinção entre referência e substituição sempre foi bastante questionável, bem como a elipse, a qual se fazia definida como substituição por zero, pelos citados autores. Muitos pesquisadores, inclusive Koch (2017), passaram a classificar os recursos coesivos em apenas dois grandes grupos; a saber, a remissão/referência a

elementos anteriores e a coesão sequencial. Ficaram incluídas, no primeiro grupo, a referência, a substituição, e uma parte da coesão lexical, enquanto no segundo ficaram as demais partes da coesão lexical e a conexão (conjunção, segundo a nomenclatura hallidiana).

A coesão sequencial refere-se a todos “os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas” (KOCH, 2017, p. 49). A interdependência entre tais segmentos textuais pode ser garantida – em sua maioria, pois não se pode esquecer que existem relações coesivas não marcadas – tanto pelo uso dos mecanismos de sequenciação, quanto pelo que se chama de progressão tópica. Essa é entendida por Koch (2016, p 113) como a estratégia de orientar a construção de um texto por meio de “segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Isto é, um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por determinado tempo, após o qual será introduzido um novo segmento tópico.”

Vale ressaltar a essa altura que não se pode falar em coesão sem falar em coerência, uma vez que existem zonas mais ou menos amplas que as ligam estreitamente, tornando quase impossível uma separação entre esses fenômenos.

2.4. Abordagens sobre os articuladores textuais/discursivos

Entender como se constituem as relações semânticas ao se articularem unidades da língua, quer no nível da frase ou do texto, é um campo fértil da reflexão e teorização dos estudiosos da língua. Nesta subseção, parte-se da visão dos estudos desenvolvidos pela tradição gramatical acerca dessas relações semânticas, que, por serem observadas nos limites da frase, não contemplaram a potencialidade das relações que extrapolam essa unidade da língua.

Subsequentemente, busca-se destacar como a visão sobre as relações semânticas que se instanciam por meio da linguagem verbal se ampliará com os estudos da Linguística. Porquanto esta, ao eleger o texto/discurso como um domínio de investigação, pôde avançar na descoberta da natureza das relações instanciadas na dimensão lógico-semântica e discursivo-argumentativa do texto.

2.4.1. Na tradição gramatical

Numa abordagem tradicional, tomando-se como unidade de análise o período composto (estrutura construída por duas ou mais orações), os gramáticos examinaram como as orações se relacionam entre si, propondo como critério de análise a dependência e independência entre elas. Quando se fala de independência entre orações, chamada de *coordenação* na tradição, entende-se que é um processo pelo qual se articulam orações que estruturalmente não desempenham papel sintático uma quanto à outra. Quando uma oração desempenha alguma função dentro da sintaxe oracional de outra, ou seja, encaixa-se numa oração considerada matriz ou principal, ou é adjunta dessa oração, constituindo-se uma dependência sintática, chama-se de *subordinação*.

Ressalve-se que os gramáticos tradicionais não se ocuparam da diferença quanto ao grau de vinculação sintática que existe entre as orações subordinadas completivas (encaixamento, ou seja, completa dependência da oração matriz) e as orações adverbiais (não encaixamento, ou seja, se configuram como constituintes satélites da oração matriz). Nesse sentido, Halliday (1985) propôs uma classificação que considera os graus de vinculação entre o que ele denomina de cláusulas (orações), estabelecendo a diferença entre três distintos processos, a saber, parataxe (-dependente, -encaixada), hipotaxe (+dependente; -encaixada) e subordinação (+dependente; +encaixada).

Ressalta-se ainda que a conjunção, em seu aspecto mais básico, foi identificada, tradicionalmente, como principal elemento de articulação entre as orações. Elas são definidas como “vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (CUNHA, 2007, p. 593) e classificadas em coordenativas e subordinativas.

As coordenativas, segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), 1958, podem ser aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. As subordinativas podem ser causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, consecutivas, proporcionais (iniciam as orações adverbiais) e integrantes (iniciam as orações substantivas). Sobre esse quadro classificatório tradicional para as subordinativas, os *gramáticos da língua portuguesa*⁴

⁴ Ler mais em: LUFT, Celso Pedro. Moderna gramática brasileira. 9. ed. São Paulo: Globo, 1989, p. 62.

descreveram, além dessas relações semânticas, a existência de orações que instanciam a noção de modo (adverbiais modais) e lugar (adverbiais locativas), que não foram notificadas pela NGB.

Também não foram oficialmente reconhecidas como conjunções, no âmbito da coordenação, as expressões *'isto é, ou seja, ou melhor, por exemplo, a saber,'* que pertencem ao domínio das relações explicativas; exemplificatórias, conforme descrição posteriormente realizada por estudiosos interessados no processo de articulação de orações (ver Koch, 2016). Observa-se também que a tradição gramatical não descreve a relação semântica de causa/consequência expressa pela coordenação, o que implicaria a classificação como “oração coordenada consecutiva” (relacionada a uma causa aparente ou imediata), como se pode confirmar com o enunciado:

“Bebeu. Cantou. Dançou. Depois se atirou na lagoa Rodrigues de Freitas e morreu afogado” (trecho de “Poema tirado de uma notícia de jornal”, Manuel Bandeira). Também, no âmbito da frase, os pronomes relativos são considerados importantes articuladores, pois iniciam as orações subordinadas adjetivas e desempenham papel vital na referenciação textual. Vale destacar que as orações adjetivas explicativas, foram consideradas por Mateus *et al* (linguista lusitana) como um caso de aposição frásica, ou seja, de uma oração que não tem vínculo sintático com a oração com a qual se articula: apenas vinculação semântico-discursivo.

Enfim, a gramática tradicional, por não extrapolar os limites da frase, deixou fora de alcance, na descrição que fez do processo de articulação, a identificação da complexidade existente ao se relacionarem enunciados no texto, em diferentes dimensões: lógico-semântica, discursivo-argumentativa, metadiscursiva, textualizadora.

2.4.2. Na tradição linguística

Na tradição linguística, o processo de articulação vem sendo produto de reflexão de muitas vertentes. No âmbito dos estudos linguísticos, avançou não somente o conhecimento sobre como se vinculam as orações na constituição dos enunciados, mas também como se articulam segmentos do texto em diferentes dimensões.

As abordagens pragmáticas e discursivo-textuais, segundo Koch (1995), mostram que os sinais de articulação ou articulação textual podem se estabelecer não só entre orações, mas também no interior de um período, entre períodos, parágrafos e sequências textuais.

Uma das primeiras contribuições sobre a importância da articulação textual foi dada, segundo a supracitada autora, por Bally (1932). Utilizando um parâmetro de ordem semântico-enunciativa, esse autor distingue os tipos de vínculos (ligação): a *coordenação semântica* (as orações correspondem a dois atos de enunciação diferentes), a *segmentação* (uma única frase, resultante da condensação de duas coordenadas em que uma funciona como tema e outra, como comentário), *soldadura* (orações produzidas num mesmo ato de enunciação, correspondente a uma única intenção comunicativa). Portanto, o que fundamenta a classificação é o ato da enunciação. Verifica-se, para além da frase, também uma referência à enunciação.

Ducrot (1977), em sua *Semântica da Enunciação*, dá continuidade às ideias de Bally (1944), procurando mostrar que, dentro do que a Gramática Tradicional considera como coordenação e subordinação, identificam-se relações diferentes quanto à natureza e à organização dos enunciados. Assim, é possível distinguir dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: os conectores de tipo lógico e os encadeadores de tipo discursivo.

Os primeiros elementos teriam a função de apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições. Nesse caso, trata-se de um único enunciado, resultante de um ato de fala único, já que nenhuma das proposições constitui objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente da outra, ou seja, as duas orações estão ligadas. Seriam as *frases ligadas*, segundo Bally (1944), num único ato de enunciação, correspondente a uma única intenção – é um caso de subordinação semântica. Os segundos elementos apontam encadeamentos sucessivos, orientando o texto em determinada direção, ou seja, duas proposições constituem enunciados (atos de fala) distintos – é o caso da coordenação semântica.

Para melhor explicitar a diferença estrutural entre coordenação e *frases ligadas* feita por Bally, Ducrot (1977) introduz o conceito de predicado complexo, o qual é resultante da própria estrutura interna do predicado:

“nesse caso constituído, quer por um predicado elementar, sobre o qual agiram diferentes operadores, quer pelo amálgama de predicados elementares, ou de predicados elementares e de orações (essas possibilidades se combinam mutuamente)” (DUCROT, 1977, p. 132-133).

Esse tipo de predicado, considerado por Ducrot como complexo, caracteriza as frases ligadas, que poderiam ser consideradas como verdadeiras subordinadas, isso do ponto de vista semântico (ao contrário daquelas em que ocorre a coordenação semântica, na acepção de Bally). Os conectores que correspondem à estrutura da subordinação semântica e das frases ligadas constituem, assim, um conteúdo complexo a partir dos conteúdos simples expressos nas proposições p e q. Forma-se, então, um predicado único e complexo: do ponto de vista semântico, a segunda proposição se integra, de certa forma, num predicado único (tema/propósito).

As relações do tipo lógico, como as de causalidade, mediação, temporalidade, complementação etc., correspondem a frases ligadas, dotadas de predicados complexos. Dessa forma, *os operadores lógicos* implicam subordinação semântica e um só universo de crenças. *Os encadeadores discursivos*, por outro lado, caracterizam o que Ducrot chama de coordenação semântica. São responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, cada um dos enunciados resultante de um ato de fala diferente.

O que se afirma, aqui, não é a relação do tipo lógico existente entre o que é assegurado por duas proposições; produzem-se, isto sim, dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro. Comprova-se que são enunciados diferentes, resultantes de atos de fala distintos. Isso por poderem ser apresentados sob a forma de dois períodos, ou até proferidos por locutores diferentes. Esse tipo de relação é marcado pelo que se denomina encadeadores do discurso, que tanto podem ocorrer entre orações de um mesmo período, como entre períodos, ou mesmo entre parágrafos de um texto. Esses conectores implicam, então, coordenação semântica e mais de um universo de crenças.

Ducrot (1977) afirma que o texto é essencialmente argumentativo, uma vez que a argumentação está inscrita na própria língua, isso porque não considera a linguagem como espelho da realidade, sujeita a julgamento de ser falsa ou verdadeira, e sim que as relações entre os elementos de natureza linguística

definem seu valor discursivo. Portanto, sendo a língua interativa e caracterizada pela ação intencional dos interlocutores, a língua torna-se também argumentativa. O autor, ao sugerir que o texto é essencialmente argumentativo, consegue definir o que são *conectores lógicos* e *encadeadores discursivos* na semântica da enunciação.

Em seu trabalho de 1995, Koch, como divulgadora dos estudos funcionalistas, apresenta as contribuições de Mann e Thompson (1987), os quais oferecem uma descrição mais funcional acerca do processo das articulações, quer essas sejam sinalizadas ou não. Os autores apontam quatro tipos de objetos a serem estudados no funcionamento do texto: relações, esquemas, aplicação de esquemas e estruturais. O que mais nos interessa da teoria desses dois estudiosos são, logicamente, as relações entre as partes do texto, porquanto estas

estabelecem-se entre porções textuais não sobrepostas, sendo as relações entre elas, na maioria das vezes, assimétricas, constituindo uma o núcleo e outra, o satélite. A definição de uma relação consiste em quatro campos: restrições sobre o núcleo, restrições sobre o satélite, restrições sobre a combinação núcleo/satélite e efeito. (MANN & THOMPSON 1987, *apud* KOCH, 1995, p. 12)

Essas relações, as quais os autores fazem referência, dividem-se em “tópicas” e “apresentacionais”. As primeiras são aquelas nas quais o leitor reconhece ou deve reconhecer a relação em questão, por isso são consideradas de ordem semânticas, e as segundas são as que levam o leitor a alguma predisposição, logo, de ordem pragmática.

As conjunções entre segmentos do texto (nível micro e macro) também são objetos de estudos de Halliday e Hasan (1976). Em suas considerações teóricas, conforme nos informa Koch, os autores propõem que as conjunções são coesivas “não por si mesmas, mas indiretamente, em virtude das relações significativas específicas que estabelecem entre as orações do período, entre os períodos no interior de um parágrafo e entre os parágrafos, no texto.” (KOCH, 1995, p. 14). Essas conjunções podem ocorrer em dois planos: externo (referencial, ideacional) e o interno (interpessoal, textual).

Como foi dito na seção anterior, grande contribuição foi dada por Val (1999), que, ao discutir o conceito de textualidade, apresenta uma proposta de como avaliar essa propriedade dentro dos textos, submetendo-os aos quatro requisitos necessários tanto à coesão quanto à coerência do texto: a repetição, a progressão,

a não-contradição e a articulação. Esta última é entendida como um processo pelo qual relacionam-se os tipos de discurso que constituem o texto, seja em nível mais englobante, seja em nível intermediário, seja em nível mais inferior, e podendo ainda assumir a função de *ligação* – justaposição, conexão, como se verá mais adiante por Bronckart (2007).

Koch e Elias (2016), apoiados nas teorias de Ducrot (1977), refinam e ampliam a descrição da funcionalidade dos operadores textuais em textos predominantemente argumentativos em três categorias: (i) articuladores de relações lógico-semânticas, que equivalem aos conectivos do tipo lógico; (ii) articuladores discursivo-argumentativos, que correspondem aos encadeadores do tipo discursivo; e (iii) os articuladores de organização textual, que contribuem para a progressão textual.

QUADRO 2: OS ARTICULADORES NA LINGUÍSTICA DO TEXTO

Articuladores de relações lógico-semânticas	Articuladores discursivo-argumentativos	Articuladores de organização textual
<ul style="list-style-type: none"> • Condicionalidade • Causalidade • Finalidade • Disjunção • Temporalidade • Conformidade • Modo 	<ul style="list-style-type: none"> • Soma • Contrajunção • Explicação / justificativa • Comprovação • Conclusão • Comparação • Especificação / exemplificação • Correção / redefinição 	<p>Diferentes formas de: introdução e soma de argumentos, oposição de argumentos, síntese, ratificação – dentre outras operações/sequências argumentativas.</p>

Fonte: Autor da pesquisa, adaptado de Koch & Elias (2016)

Koch (2009) assinala que o encadeamento de segmentos do texto é estabelecido, na maioria das vezes, por meio dos articuladores textuais. Esses articuladores podem estabelecer, entre os segmentos textuais, relações do tipo lógico-semântico, de função enunciativa ou discursivo-argumentativa e de ordem metadiscursiva. Assim sendo, a autora propõe uma divisão em três grandes classes: os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos, e os metadiscursivos.

2.4.2.1. Articuladores de conteúdo proposicional

- 1- Marcadores de relações espaço-temporais: marcam as relações entre os estados das coisas a que o enunciado faz referência, demarcando, por exemplo, episódios na narrativa ou segmentos de uma descrição. Eis alguns desses articuladores: antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez, a última vez, muito tempo depois etc.
- 2- Indicadores de relações lógico-semânticas: responsáveis pela relação entre o conteúdo de duas orações.

QUADRO 3: ARTICULADORES DE RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS

RELAÇÃO	FUNÇÃO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
CONDICIONALIDADE	É expressa pela combinação de duas proposições, uma das quais é a condição para que a outra seja verdadeira. Proposição: se p então q	se, caso, desde que, contanto que etc.	“ Se ouvisse as vozes que ouço à noite acharia o que eu faça natural.” (Humberto Gessinger)
CAUSALIDADE	É a relação de duas proposições, uma das quais é a causa que acarreta uma determinada consequência ou efeito. Proposição: p porque q	porque, pois, já que, visto que, uma vez que, devido a, como, por, tão ... que, tal que, tanto que, por isso, conseqüentemente, em virtude de, por causa de etc.	“As flores na janela sorriam, cantavam por causa de você.” (Antonio Carlos Jobim/ Dolores Duran)
FINALIDADE OU MEDIAÇÃO	Exprime-se por meio de duas proposições, uma das quais explicita o(s) meio(s) para se atingir determinado fim (objetivo) expresso na outra.	para, para que, a fim de, a fim de que, com o propósito de, com o objetivo de etc.	“A diferença mais substancial é que bastou uma pedra no meio do caminho para que o poeta dela não se esquecesse.” (Carlos Heitor Conny)
DISJUNÇÃO OU ALTERNÂNCIA	É a relação que articula conteúdos alternativos. Pode ser estabelecida uma disjunção por: a) inclusão de ideias relacionadas, quando as ideias são compatíveis: uma não exclui a outra. b) exclusão de ideias:	ou ... ou, ou, ora ... ora, quer ... quer, seja ... seja etc.	“Se for pra sempre, seja breve, seja firme, seja leve, seja bravo, seja breve.” (Pouca Vogal)

	uma ideia exclui a outra, por serem incompatíveis.		
TEMPORALIDADE	<p>É a relação por meio da qual se localizam no tempo as ações, os eventos ou estados de coisas no mundo real. Essa localização pode se dar de diversas formas:</p> <p>a) momento específico e estático;</p> <p>b) constância, realidade que se repete;</p> <p>c) tempo progressivo;</p> <p>d) concomitância de fatos;</p> <p>e) tempo anterior;</p> <p>f) tempo posterior</p>	<p>a) quando, no momento em que, assim que, mal, logo que etc.</p> <p>b) quando, toda vez que, sempre que etc.</p> <p>c) à medida que, ao passo que, à proporção que, quanto mais ... mais, quanto menos ... menos, quanto menos ... mais, quanto maior ... mais (menos) etc.</p> <p>d) enquanto, ao mesmo tempo que etc.</p> <p>e) antes de, antes que etc.</p> <p>f) depois de, depois que</p>	<p>“Assim que o dia amanheceu lá no mar alto da paixão.” (Djavan)</p> <p>“Toda vez que toca o telefone, eu penso que é você” (Humberto Gessinger)</p> <p>“Enquanto você se esforça pra ser um sujeito normal e fazer tudo igual/ eu do meu lado aprendendo a ser louco...” (Raul Seixas)</p>
CONFORMIDADE	Mostra a conformidade do conteúdo de uma das proposições em relação ao que é afirmado na outra.	conforme, segundo, de acordo com, consoante, como, para etc.	“Há tanta vida lá fora/ aqui dentro sempre/ como uma onda no mar” (Lulu Santos)
MODO	Expressa numa oração o modo como se realizou ou se realiza o evento ou ação contida em outra.	Sem que.	Sem que ninguém olhasse, roubei-lhe um beijo.

Fonte: Autor desta pesquisa, adaptado de Koch (2009) e Koch & Elias (2016)

2.4.2.2. Articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos

Interligam dois atos de falas distintos em que um dos atos cumprirá a função de justificar, explicar, contrapor, generalizar ou concluir o outro ato, conforme o quadro abaixo.

**QUADRO 4: ARTICULADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS E SUAS
RELAÇÕES**

RELAÇÃO	FUNÇÃO	ARTICULADORES	EXEMPLO
CONJUNÇÃO	Ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão.	e, não só... mas também, também, mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem etc.	“Eu me perdi e não sei como explicar/ o que foi que eu fiz além de amar.” (Djavan)
DISJUNÇÃO ARGUMENTATIVA	São orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de falas distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor.	Normalmente, essa relação é representada pela conjunção ou.	Fale agora ou cale-se para sempre.
CONTRAJUNÇÃO	Por meio da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador em questão, ou introduzem uma oração com ideia contrária à da oração principal.	mas, porém, contudo, todavia, embora, ainda que, apesar de que, se bem que, mesmo que, por mais que, posto que, conquanto, etc.	“Tá vendo aquela lua que brilha lá no céu?/ Se você me pedir, eu vou buscar só pra te dar/ Se bem que o brilho dela nem se compara ao seu” (Exaltasamba)
EXPLICAÇÃO OU JUSTIFICATIVA	Quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior.	pois, porque, que, já que...	“Agimos certo sem querer/ foi só o tempo que errou/ vai ser difícil sem você/ porque você está comigo o tempo todo...” (Renato Russo)
CONCLUSÃO	Introduz um enunciado com valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anterior.	portanto, logo, por isso, por conseguinte, conseqüentemente, então.	Estudou bastante para a prova, logo conseguiu ingressar no curso desejado.
COMPARAÇÃO	Ocorre quando pode haver igualdade, superioridade ou inferioridade entre um termo comparante e o termo comparado.	Ex.: (tanto, tal)... como (quanto), mais... (do), que, menos... (do) que...	“Ela é mais sentimental que eu/ então fica bem/ se sofro um pouco mais” (Los Hermanos)
COMPROVAÇÃO	Ocorre quando, por meio de um novo ato		O filme que assistimos ontem foi

	de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro.	Ex.: tanto que...	muito aterradorante, tanto que não consegui dormir.
GENERALIZAÇÃO OU EXTENSÃO	Ocorre quando o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro ou uma amplificação da ideia nele expressa.	Ex.: aliás, também, é verdade que, de fato, bem, mas, realmente...	“Sempre se faz por prazer tudo o que o amor diz/ Aliás quem não quer ser feliz?” (Djavan)
ESPECIFICAÇÃO OU EXEMPLIFICAÇÃO	Ocorre quando o segundo enunciado particulariza ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro.	Ex.: por exemplo, a saber, como...	“No coração de quem faz a guerra nascerá uma flor amarela como um girassol.” (Cidade Negra)
CORREÇÃO OU REDEFINIÇÃO	Ocorre nos contextos em que, através de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro.	Ex.: na verdade, pelo contrário, isto é, ou melhor, de fato, ao contrário, ou seja...	“No clipe Paul Simon tava de preto/ mas na verdade não era não” (Engenheiros do Hawaii)

Fonte: Autor desta pesquisa, adaptado de Koch (2009) e Koch & Elias (2016)

2.4.2.3. Articuladores de organização textual

Esses articuladores explicitam a própria organização do texto em uma sucessão de fragmentos que se completam.

QUADRO 5: ARTICULADORES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E SUAS RELAÇÕES

ORGANIZADORES TEXTUAIS	Na organização espacial, eles sinalizam abertura, intermediação e fechamento.	Primeiro(amente), depois, em seguida, enfim, por um lado...por outro (lado), às vezes/outra vez, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.	Em primeiro lugar gostaria de agradecer a presença de todos. Em segundo , queria compartilhar esse momento com vocês.
	Marcadores discursivos continuadores que operam na amarração de porções textuais	Aí, daí, então, aí então, agora etc.	“ Agora , que faço da vida sem você?” (Caetano Veloso)

Fonte: Autor da pesquisa, adaptado de Koch e Elias (2016)

2.4.2.4. Articuladores metadiscursivos

Esse tipo de articulador serve para introduzir comentários sobre o modo como o enunciado foi formulado ou sobre a própria enunciação.

QUADRO 6: ARTICULADORES DE ORGANIZAÇÃO METADISCURSIVA E SUAS RELAÇÕES

MODALIZADORES	<p>Avaliam o que foi dito como verdade, obrigatório ou duvidoso.</p> <p>a) Avaliar um enunciado como verdadeiro ou assinalar o grau de certeza com relação aos fatos enunciados (epistêmico);</p> <p>b) Avaliar como obrigatório ou necessário o que foi dito;</p> <p>c) Expressar a nossa avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.</p>	<p>a) Evidentemente, realmente, obviamente indiscutivelmente, não há como negar etc.</p> <p>b) Obrigatoriamente, necessariamente etc.</p> <p>c) (in)felizmente, lamentavelmente, sinceramente, estranhamente, honestamente, etc.</p>	<p>“Leve todo o tempo que não tenho/ Evidentemente não será o suficiente” (Negramaro)</p> <p>“E disse que não era bem assim/ Não necessariamente o fim” (Paulo Ricardo)</p> <p>“Sinceramente, vou pode se abrir comigo. Honestamente, eu só quero te dizer que eu acertei o pulo quando te encontrei.” (Cachorro Grande)</p>
DELIMITADORES DE DOMÍNIO	<p>Delimita o que falamos a um determinado campo.</p>	<p>Em termos, demográficos, do ponto de vista..., em termos... etc.</p>	<p>“Do ponto de vista geopolítico, a Guerra Fria dividiu a Europa em dois blocos. Essa divisão propiciou a formação de alianças antagônicas de caráter militas. (...) (enem2009)</p>
METAFORMULATIVOS	<p>a) Indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores.</p>	<p>Em resumo, em suma, por fim, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.</p>	<p>“... fanatismo indeciso, fanática decisão. Em resumo, etc. e tal” (Humberto Gessinger)</p>

	b) Introduzir um tópico.	Quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a etc.	Em relação ao uso dos articuladores textuais, devemos verificar a relação entre enunciados.
	c) Interromper ou reintroduzir o tópico.	É interessante lembra que, voltando ao assunto, mas voltando..., é preciso, é indispensável etc.	“Voltando ao assunto, eu andei pensando seriamente no que a gente conversou” (Carlos e Jader)
EVIDENCIADORES DA PROPRIEDADE AUTORREFLEXIVA DA LINGUAGEM (metaenunciativos)	Tem a função de autorreflexão da linguagem empregada no enunciado.	Quer dizer, por assim dizer, digamos assim, podemos dizer assim, vamos dizer, em outras palavras etc.	“E mesmo sem te ver, acho até que estou indo bem. Só apareço, por assim dizer, quando convém aparecer.” (Renato Russo)

Fonte: Autor desta pesquisa, adaptado de Koch (2009) e Koch & Elias (2016)

Ampliando os quadros dos articuladores acima, Charaudeau (1992), citado por Oliveira (1996), apresenta uma classificação que deve ser considerada no estudo sobre conectores de conjunção. Para o autor, a conjunção apresenta três subcategorias:

I - Associação – quando um elemento fica semanticamente subordinado a outro, ou seja, há um elemento agente ou protagonista de uma ação, assim como em:

(1) Mário saiu **com** a camiseta rasgada.

(2) Mário saiu **com** Raul.

II - Reciprocidade – quando há dois actantes envolvidos numa ação recíproca e o emprego do pronome oblíquo SE não seja um conector. Veja.

(3) Mário e Raul **se** ajudaram.

(3a) Mário ajudou Raul **e** Raul ajudou Mário.

III - Adição: é a conjunção de dois termos sem características especiais, como em:

(4) Mário **e** Raul saíram.

Oliveira (1996) mostra que o E é uma conjunção polissêmica, pois muitas vezes aparece substituindo outros conectivos, adquirindo características semânticas de:

1- Conclusão

(5) Esses computadores são dos alunos **e (por isso)** não serão emprestados.

2- Consequência

(6) Some esse valor ao da compra **e (desse modo)** verá o valor real da despesa.

3- Simultaneidade

(7) A mulher limpava a casa **e** o marido fazia a comida.

4- Contraste simultâneo

(8) Os hospitais da cidade estão bem equipados e bonitos **e (enquanto)** os postos de saúde do interior, como sempre, abandonados.

5- Tempo posterior

(9) O menino chegou em casa **e** lavou as mãos no banheiro.

6- Reforço argumentativo

(10) Ela dança **e** bem.

7- Adversativo

(11) Estamos à beira de um caos **e (mas)** se exige da gente sensatez.

Bronckart (2007) também aborda questões relacionadas à organização textual. Usando uma metáfora, ele considera o texto como um “folhado” constituído por três camadas: a *infraestrutura geral do texto*, organização mais profunda, constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação que apresenta e pelas sequências que aparecem. Há ainda os *mecanismos de textualização*, nível intermediário, no qual se apresentam séries isotópicas⁵ de organizadores e de retomadas nominais, que contribuem para o estabelecimento da coerência temática, podendo ser subdivididos em três mecanismos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Finalmente, o autor em referência destaca os *mecanismos enunciativos*, um nível mais superficial, ligados diretamente ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários.

⁵ No que diz respeito à isotopia, Nogueira (2007, p. 03) afirma que ela “é responsável pela unicidade de significação de um texto e pela homogeneidade dos significados”, e pode ser verificada pela presença de anáforas e catáforas que retomam uma unidade semântica. Para Barros (2001), nas unidades semânticas, a isotopia, divide-se em isotopia temática e isotopia figurativa, sendo que esta recobre seu discurso de mais de um percurso figurativo, aquela surge recorrência de unidades semânticas abstratas num mesmo percurso temático. Ler mais em: NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Isotopia temática e figuratividade em "Eis os amantes" e "Introdução" de Augusto de Campos. *Estudos Semióticos*, São Paulo, n. 3, 2007. Ou em: BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001.

Priorizando o enfoque desta pesquisa, que são os articuladores textuais/discursivos, faz-se necessário um olhar mais atento para os mecanismos de textualização sugeridos por Bronckart (2007), entre os quais

Os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano do texto, às transições entre tipos de discursos e entre frases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. (BRONCKART, 2007, p.122)

Para o autor, os articuladores textuais são as conjunções, advérbios, ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Sobre a natureza dessas unidades linguísticas, o autor ressalta que algumas

têm por função exclusiva marcar os mecanismos de textualização, outras podem, ao contrário, ser apreendidas tanto no nível de regras da micro ou da macrossintaxe, quanto no nível da função que desempenham no quadro dos mecanismos de textualização. (BRONCKART, 2007, p. 262)

Os mecanismos de conexão, conforme esclarece Bronckart, podem assinalar as transições entre os tipos de discurso que constituem o texto, entre frases de uma sequência e, ainda, assinalar articulações mais locais entre frases, ou seja, tanto nas relações interoracionais quanto nas intraoracionais. Esses mecanismos podem marcar, assim, as relações textuais nos diferentes níveis de organização de um texto, das estruturas mais englobantes às mais singulares. Numa análise descendente, esses mecanismos, num nível mais englobante, podem assumir uma função de *segmentação* (*durante muito tempo, por exemplo*), ou seja, no plano textual delimitam suas partes constituintes, assinalando os diferentes tipos de discursos. Num nível inferior, marcando pontos de articulação entre frases de uma sequência, assumem a função de *balizamento ou demarcação* (*em primeiro lugar, entretanto – no início de parágrafo, por exemplo*). Num nível mais inferior ainda, explicitam as modalidades de integração das frases sintáticas à sequência ou planificação, com a função de *empacotamento* (*então, de fato – em início de períodos*). Por fim, podem assumir a função de *ligação* – justaposição, coordenação – (*e, pois, ou, por exemplo*) ou *encaixamento* – subordinação – (*antes de, que, a menos que, por exemplo*).

Koch e Elias (2016) entendem, assim com Bronckart (2007), que “a produção textual exige que se cuide da articulação entre orações, períodos, parágrafos sequências maiores, porque essas partes contribuem para que o texto seja

compreendido como uma unidade de sentido” (KOCH E ELIAS, 2016, p. 121). Por isso, afirmam as autoras, os articuladores textuais, ao atuarem em diferentes níveis, desempenham papel importante para a coesão, para a coerência e para as orientações argumentativas.

Ainda, segundo as autoras, estes são os níveis em que os articuladores atuam:

- **nível da organização global textual**, em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores.
- **nível intermediário**, em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos.
- **nível microestrutural**, em que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações. (KOCH & ELIAS, 2016, p. 121-123)

Ao fim desta subseção, fica assinalado que os gramáticos tradicionais distinguiram dois processos de articulação (coordenação e subordinação), sem, contudo, refinar essa distinção, o que pôde ser feito, posteriormente, por linguistas que se ocuparam da descrição gramatical, como Halliday e Hasan (1985), entre outros. Ademais, os gramáticos tradicionais não alcançaram fenômenos que estão além dos limites da frase, ou antes, não analisaram a língua em uso, na sua dimensão pragmática. Nos estudos da tradição linguística, ao contrário, pode-se ver que se avançou na teorização sobre os processos pelos quais se articulam orações, fazendo-se inclusive análises que consideram como se constituem os enunciados, a partir de orações, tendo como critério o ato da enunciação (BALLY, 1944; DUCROT, 1977).

No Brasil, há de se considerar a importância de Koch como uma das principais divulgadoras e sistematizadoras dos estudos acerca do processo de articulação e de suas marcas. Koch e Elias (2016) trazem uma contribuição importante para os estudos sobre articulação, reunindo os articuladores nas suas três naturezas: indicadores lógico-semânticos; enunciativos ou discursivo-argumentativos; e metadiscursivos. Essa contribuição de Koch e Elias (2016) norteou a pesquisa que ora se expõe nesta dissertação.

2.5. Os articuladores e os tipos de discurso

Uma distinção importante a considerar, neste trabalho, diz respeito aos tipos de discurso dos quais os textos são produto, segundo Bronckart (2007). O autor

propõe o conceito de *mundos discursivos*⁶ e explica a formação dos tipos de discurso, entendendo que esses fenômenos de linguagem são resultado de operações psicológicas. No que se refere à construção dos mundos discursivos – o mundo do narrar e o do expor – esta é determinada pelas coordenadas gerais (conjunção e disjunção) que interseccionam esses mundos com o mundo ordinário.

No que se refere à existência de tipos de discurso, esta é especificada pelas relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) em ação no mundo discursivo e “os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual, e espaço-tempo de produção) que se desenvolve no mundo ordinário” (BRONCKART, 2007, p. 152). Esta subseção discorre sobre esses mundos discursivos, bem como sobre os tipos de discurso e os traços linguísticos que os caracterizam.

Inicialmente, explicitam-se, no quadro abaixo, quais são os dois mundos discursivos e os tipos de discursos resultantes de subconjuntos de operações psicológicas:

QUADRO 7: COORDENADAS DOS MUNDOS

Coordenadas dos mundos			
Relação ao ato de produção		Conjunção	Disjunção
		Expor	Narrar
	implicação	discurso interativo	relato interativo
	autonomia	discurso teórico	narração

F

Fonte: Bronckart (2007, p. 157)

Conforme já dito, os mundos discursivos se constituem de acordo com a relação de conjunção ou de disjunção entre o mundo construído pelo discurso e o mundo ordinário de que se é parte. Se o agente produtor e eventual interlocutor têm acesso ao mundo representado no seu discurso – por ser um participante real dele, e poder torná-lo objeto de conhecimento, de discussão, normatização, etc. – a

⁶ Bronckart (2007) chama de mundo discursivo o mundo virtual criado pela atividade de linguagem dada a sua natureza semiótica. Esses mundos virtuais são coordenadas formais que, por um lado, são “radicalmente” outros em relação aos sistemas de coordenadas das ações humanas, mas que, por outro lado, mantêm relação direta com o mundo de atividade humana. O autor chama de “mundo ordinário” o mundo representado pelos agentes humanos e “mundo discursivos” os mundos virtuais criados pela atividade linguística.

relação é de conjunção; caso seu discurso represente um mundo (passado ou futuro), ao qual o agente produtor/interlocutor não pode ter acesso, a relação é de disjunção. Nesse sentido, se a coordenada que intersecciona os dois mundos é de conjunção, o mundo discursivo é da ordem do expor; se a coordenada é de disjunção, o mundo discursivo é da ordem do narrar.

Os tipos de discursos que se constituem conforme o narrar e o expor são determinados por parâmetros do mundo físico relacionados ao ato de produção do evento de linguagem, de modo que, para o mundo do expor, a operação pode ser de implicação ou de autonomia com o mundo ordinário, do que resultam o discurso interativo e o discurso teórico, respectivamente. Também para o mundo do narrar, pode-se operar uma relação de implicação ou de autonomia com o mundo ordinário, constituindo-se a narração e o relato interativo, respectivamente.

O **discurso interativo** corresponde a situações de ação de linguagem que implicam dois ou mais agentes que alternam tomadas de turno. Nesse tipo de discurso, as unidades e segmentos do texto remetem aos agentes em interação (eu, tu, você, nós), e diretamente ao espaço-tempo em que se realiza a interlocução (hoje, agora, aqui, neste momento). Conforme esclarece Bronckart (2007, p. 158), “devido ao estatuto dêitico dessas unidades, a interpretação completa requer, portanto, um conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso”.

Quanto aos tipos de conexão (articulação), no nível mais inferior – o sintático – podem assumir a função de *ligação* – justaposição, coordenação – (*e, pois, ou*, por exemplo) ou *encaixamento* – subordinação – (*antes de, que, a menos que, à proporção que etc.*). Além do escopo da frase, já na dimensão em que se interligam segmentos textuais, cumprindo-se a função de justificar, explicar, contrapor, generalizar, exemplificar, retificar, ou concluir o outro. Nesses casos, poderão se aplicar diferentes conectores à disposição no inventário da língua. Embora, *a priori*, possa se dizer que nas conversas informais o quadro dos conectores não deva ser diversificado, Bronckart não vem a reconhecer como os conectores pontuam os discursos interativos e demais tipos de discursos na dimensão enunciativa: modalizadores epistêmicos, atitudinais, axiológicos, atenuadores, reconhecidos por Koch e Elias (2009) como articuladores metadiscursivos.

Nos diálogos de conteúdo menos complexo, os conectores podem estar ausentes, como é o caso deste excerto:

- *Bom dia, senhor,*
 - *Bom dia, senhora,*
 - *Eu tenho um pequeno problema.*
 - *Mmh*
 - *Eu não moro em Genebra.*
 - *Mmh*
 - *E eh eu tenho uma amiga que está doente.*
 - *Mmh*
 - *E que me pediu para encontrar alguns livros da Coleção Arlequim. É uma...*
 - *Ah...sim, sim, eu conheço / Eu não tenho.*
 - *Onde é que eu vou? / Eu fui na Naville, não tinha.*
- (dialogue entre une libraire et as cliente. Segundo transcrição proposta in L. Filliettaz, 1996, p.66, apud Bronckart, 2007, p. 157).

Naturalmente, há diálogos que se dão em torno de tema mais complexo, por isso é esperada a presença de conectores entrelaçando os atos de fala. Esses diálogos podem aparecer conjugados com discursos da ordem do narrar e do discurso teórico. Abaixo, um exemplo da ocorrência de um discurso interativo mais marcado pela presença de conectores.

Entrevista: Médico infectologista esclarece dúvidas da população sobre o novo coronavírus

Entrevista foi realizada no Centro de Pesquisa em Medicina Tropical (Cepem/RO). Juan Miguel Villalobos-Salcedo falou sobre sintomas, prevenção, transmissão e outros assuntos de interesse de toda a população.

Quarta-feira, 25 de março de 2020

Com a pandemia do novo coronavírus, é necessário que toda a população fique atenta ao acúmulo de informações equivocadas que circulam nas redes sociais e em sites de notícias, não oficiais. Para orientar a sociedade sobre o novo coronavírus e esclarecer algumas dúvidas, o médico infectologista do Centro de Pesquisa em Medicina Tropical (Cepem), Juan Miguel Villalobos-Salcedo, pesquisador em Saúde Pública da Fiocruz RO, falou sobre sintomas, transmissão, prevenção e outros assuntos. Confira a entrevista e ajude a propagar informações corretas.

Um dos sintomas apontados por especialistas como característicos do novo coronavírus é a dificuldade respiratória. Como identificar este sintoma?

Sobre a falta de ar, é importante lembrar quando uma pessoa faz caminhada, ou exercícios físicos e após o exercício fica ofegante, então respira mais rápido e sente falta de ar. Se essa falta de ar acontece em repouso, ou quando o paciente caminha poucos metros, aí já implica num sintoma importante que precise de cuidados especiais e avaliação médica, principalmente, neste contexto em que estamos vivendo.

Além da dificuldade respiratória, quais sintomas também devem ser encarados como um sinal de alerta?

Em geral, todo sintoma que implique em piora do estado geral. Os sintomas leves são aqueles comuns de gripe, tosse seca, mas sem falta de ar importante. Qualquer sintoma que de um dia para o outro leve à piora do estado de saúde, deve ser encarado como sinal de alerta.

É possível que uma pessoa seja infectada mais de uma vez pela Covid – 19?

Os estudos são muito precoces para termos uma ideia dessa imunidade contra a Covid – 19 e uma imunidade duradoura. Temos dados ainda insuficientes. Se seguir o mesmo padrão de outros problemas respiratórios como influenza, por exemplo, H1N1 ou o próprio Sars, são dados que nos levam a pensar em uma imunidade que tende a ser permanente, portanto, o paciente adquiriria a infecção uma vez, evoluindo para a cura provavelmente. Essa imunidade é duradoura e permanente, prevenindo o paciente contra reinfecções pelo mesmo vírus. [...]

Em: <https://www.rondonia.fiocruz.br/entrevista-medico-infectologista-esclarece-duvidas-da-populacao-sobre-o-novo-coronavirus/> - acesso em 23/10/2020

O **discurso teórico** é aquele em que o conteúdo temático é delimitado (diferentemente do que acontece normalmente no discurso interativo). Tal discurso é de um tipo “organizado em mundo discursivo cujas coordenadas gerais não são explicitamente distanciadas das do mundo do agente-produtor”, na medida em que este produz o seu discurso em um espaço-tempo determinado. No entanto há ausência de qualquer origem espaço-temporal nesse tipo de discurso. Como Bronckart esclarece, no discurso teórico o mundo discursivo se faz em conjunto ao mundo ordinário do agente. Esse pode refletir, opinar, sugerir ações sobre o mundo ordinário. O autor nos ensina que, no âmbito desse mundo conjunto, “determinados processos são objeto de um expor, que se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros do mundo físico da ação de linguagem de que o texto se origina”. (BRONCKART, 2007, p. 160). Ele ainda procura deixar claro que “nenhuma unidade linguística refere-se ao agente-produtor, às instâncias de agentividade [...] estão em uma relação de independência ou de indiferença total em relação a esse agente e nenhuma unidade refere-se ao espaço-tempo da produção”. (BRONCKART, 2007, p. 160).

O autor mostra que a interpretação de um discurso teórico não depende de nenhum conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem de que este se origina (unidades dêiticas referentes ao agente-produtor, unidades linguísticas referentes ao espaço-tempo do momento da produção). O excerto de discurso teórico, abaixo, deixa perceber essas suas características.

De modo geral, a maioria dos biólogos considera que, excetuando-se o instinto e o que pode haver de hereditário nos mecanismos perceptivos ou nos níveis de inteligências relacionados ao desenvolvimento do cérebro, os conhecimentos consistem essencialmente em informações retiradas do

meio (experiência adquirida), na forma de cópias de real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais (esquema S→R), sem organização interna ou autônoma. Como, de outro lado, o sistema genético, centro da organização vital, é habitualmente concebido como dependente apenas dos fatores endógenos, sem relação com as influências do meio, salvo o efeito de uma seleção que intervém só posteriormente, não haveria, portanto, nenhuma relação entre a organização viva em suas fontes genéticas ou mesmo ontogenéticas e a estrutura dos conhecimentos como reflexos do meio. No máximo, portanto, estas poderiam desempenhar um papel no jogo da seleção, mas secundária e acessoriamente.

(J. Piaget, *Biologie et connaissance*, p.20, in BRONCKART, 2007, p 159 -160)

Nesse discurso teórico, em relação à ocorrência do que Bronckart chama de conexão, verifica-se a presença de:

“de outro lado” – conector que estrutura a linearidade do texto no sentido de indicar outra perspectiva em que se pode ver um fato.

“como”, em “como, de outro lado, o sistema genético, centro da organização vital, é habitualmente concebido como dependente apenas dos fatores endógenos, sem relação com as influências do meio, salvo o efeito de uma seleção que intervém só posteriormente,” – conector que, nos limites da frase, compõe uma justificativa para sustentar uma ideia conclusiva marcada pelo advérbio “portanto”, no interior da oração principal.

“portanto” – conector interfrástico que sinaliza uma conclusão relativamente ao exposto anteriormente no texto

Quanto à expressão “de um modo geral”, em “De modo geral, a maioria dos biólogos considera (...)”, não se trata propriamente de um conector, conforme estudos de Bronckart. No entanto, de acordo com Kock e Elias (2009), essa expressão teria a função de articulador metaenunciativo, ao explicitar o âmbito dentro do qual o conteúdo afirmado se verifica.

Em se tratando do **relato interativo**, o mundo discursivo mostra-se disjuncto do mundo ordinário na medida em que o agente-produtor não tem acesso a fatos do passado; no entanto, desenvolve-se

um narrar que implica personagens e acontecimentos e/ações e que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Além do fato de que é explícita, a origem apresenta, em sua vertente temporal, um caráter dêitico (Quando eu tinha treze anos, em *Auvergne*) e, além disso, diversas unidades linguísticas do segmento do texto referem-se diretamente ao produtor (*eu, minha, nós*). (BRONCKART, 2007, p. 162)

Um exemplo extraído de Bronckart dá clareza ao que se entende por relato interativo. Esse embora seja do mundo do narrar, é distinto da narração, já que se trata de um discurso que mobiliza parâmetros do mundo físico de que decorre a ação de linguagem em curso. Eis o exemplo:

Minhas caras francesas e meus caros franceses // eu falei a vocês sobre a boa escolha para a França // eu o fiz / vocês viram/ com uma certa gravidade/// é preciso que diga por que / e para isso eu lhes contarei uma lembrança da infância.

Quando eu tinha treze anos / eu assisti em Auvergne / ao fracasso do exército francês // para meninos de minha idade / antes da guerra / o exército francês era uma coisa / impressionante / e poderosa // e nos o víamos chegar em pedaços // na pequena estrada / perto da cidadezinha onde vou votar em março / como simples cidadão / nós interrogávamos os soldados / para tentar compreender [...]

Escuto ainda, há quarenta anos de distância, essa resposta /// e eu disse a mim mesmo...

(V. Giscard d'Estaing, Discours du bon choix pour la France, 27 juin 1978. Segundo transcrição in Adam, 1985, p. 188. In BRONCKART, 2007, p. 161).

Por se tratar de discurso da ordem do **NARRAR**, o relato interativo deve mobilizar verbos no tempo pretérito e conectores (incluindo expressões), ou, mais precisamente, organizadores de ordem temporal (“Quando”, “há quarenta anos de distância”, “antes da guerra). Observa-se ainda a ocorrência de uma conexão causal (em sentido *lato*) em “/ nós interrogávamos os soldados / *para tentar compreender* [...]”, que serve à expressão do que é motivo para uma ação no mundo. Dependendo da natureza do discurso, podem-se instanciar mais ou menos relações semântico-argumentativas no que se chama relato interativo.

Por fim, resta mencionar a narração, cujo mundo discursivo, em termos das coordenadas gerais, é disjunto do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-leitores/ouvintes. Essa disjunção vem, em regra, marcada por uma origem espaço-temporal explícita (ano, local, data, hora), o que “torna o mundo discursivo criado situável em relação ao quadro geográfico e temporal do mundo ordinário dos agentes”. (BRONCKART, 2007, p. 164), conforme se mostra no exemplo a seguir:

No dia 5 de outubro, às oito horas, uma multidão se comprimia nos sagões do Gun-Club, Union Square. Todos os membros do círculo residentes em Baltimore tinham atendido o convite de seu presidente [...]

Nessa noite, um estrangeiro que se encontrasse em Baltimore não teria conseguido, mesmo a preço de ouro, entrar na grande sala [...]

Quando soaram oito horas no fulgurante relógio da grande sala, Barbicane, como se tivesse sido movido por uma mola, levantou-se subitamente; fez-se um silêncio geral e o orador, com um tom um pouco enfático, tomou a palavra nesses termos...

(J. Verne. De La terre à la lune, p. 21-24, in BRONCKART, 2007, p. 163)

Em tratando de um discurso da ordem do **NARRAR** nesse segmento de texto estão presentes, como é esperado, conectores que vão organizando a temporalidade do discurso construído: “no dia 5 de outubro”, “nessa noite”, “quando”.

Outros conectores, em nível da frase, sinalizam as relações lógico-semânticas que vão se instanciando: “mesmo”, em “mesmo a preço de ouro”, de valor concessivo; “como se” em “*como se tivesse sido movido por uma mola*”, indicando uma relação comparativa hipotética. São esperados ocorrer neste tipo de discursos conectores da dimensão lógico-semântica, indiciando as relações entre estado de coisas do mundo representado discursivamente, o que também é próprio do relato interativo.

Nesta subseção, a abordagem de Bronckart (2007) foi alvo de atenção no que diz respeito aos tipos de discursos, entendidos “como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos” (BRONCKART, 2007, p. 149). Justifica-se a importância de apresentar, aqui, esse recorte dos estudos de Bronckart a respeito dos discursos da ordem do narrar (narração, relato interativo) e do expor (discurso interativo, discurso teórico) por essa abordagem constituir uma referência para construção da proposta didática que compõe a presente dissertação.

É importante assinalar que, apesar de se tratar de abordagens teóricas distintas, esse quadro descritivo de Bronckart guarda relação com os estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004) acerca dos gêneros textuais. Nesses, os autores propõem cinco grupos de gênero considerando: os *da ordem do narrar*, os *da ordem do relatar*, os *da ordem do argumentar*, os *da ordem do expor*, os *da ordem do instruir*.

Para fins de simplificação, nesta dissertação desenvolve-se uma proposta que deverá considerar gêneros que agrupam textos de base narrativa e gêneros que agrupam textos de base expositivo/argumentativa. A próxima seção tratará da metodologia adotada para alcançar os objetivos de pesquisa e responder às indagações deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, identificam-se a natureza e o contexto da pesquisa realizada, bem como se abordam os procedimentos metodológicos que foram adotados para responder, de maneira satisfatória, às indagações que levaram a este estudo e, de certa forma, direcionar toda a pesquisa para a comprovação das hipóteses levantadas quanto ao problema em questão. Por conta disso, subdividiu-se esta seção em quatro subseções, a saber: o tipo de pesquisa realizada, o cenário em que se deu a pesquisa, os participantes envolvidos na pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

3.1. O tipo da pesquisa

A investigação de cunho científico traz a possibilidade de o pesquisador esclarecer as ocorrências ou fatos que estão presentes na sua realidade por meio da experimentação. É um exercício, ao mesmo tempo, instigador e, sobretudo, inicialmente desafiador. Instigador porque o pesquisador se lança numa busca de respostas para o qual precisa de muito empenho em leituras para aprofundamentos teóricos e dedicação total com aquilo que se propôs investigar. Desafiador porque, como as inúmeras dificuldades que todo o processo de investigação requer – o acesso restrito a livros por conta do fechamento da biblioteca no período pandêmico – e pelo empenho que depreende, corre o risco de se sentir apequenado pela grandeza do que é ser realmente um pesquisador. Entretanto, uma vez imerso no trabalho diário de pesquisa, o pesquisador vai encontrando motivos para ultrapassar esses desafios – compromisso com os prazos, uma voz de incentivo, ou os primeiros resultados positivos que conseguiu – e criando coragem em mergulhar ainda mais nos estudos e ver que o conhecimento científico contribui para a vida em sociedade como um todo.

Quando se fala em pesquisa científica, também é necessário atentar para o que mais impregna a lente do pesquisador: suas crenças, paradigmas e valores. Às vezes o pesquisador deve se libertar da crença⁷ de que os problemas enfrentados

⁷ Irandé (2003) aborda algumas crenças, ou constatações menos positivas a respeito da atividade pedagógica de ensino do português. Para exemplificar, a autora constata que no trabalho com a escrita ainda se pensa num “processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”, ou ainda, “a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na

por ele não são os mesmos de outros, e que seus modelos de conhecimentos e valores estão longe de serem comuns na sociedade. Ademais, deve estar ciente de que as respostas para as possíveis hipóteses levantadas não são verdades ou dogmas, assim como a ciência não é. Por isso, a confirmação ou refutação das hipóteses feitas pelo pesquisador fazem parte desse processo maravilhoso que é a pesquisa científica. E, assim, discussões, reflexões, contradições são o que vão dar o valor adequado à sua pesquisa.

A obtenção das metas almejadas nas pesquisas científicas vem das decisões tomadas pelo pesquisador ainda no planejamento, por isso ele opta por determinado tipo de pesquisa para trilhar o caminho correto e almejado.

Em face do exposto, entende-se que no presente estudo realiza-se, quanto à natureza dos procedimentos, uma pesquisa participante, por se tratar de um processo de investigação de pesquisa empírica, em que o objetivo se encontra na formulação de questões ou de um problema em que se encontram três finalidades, conforme Marconi e Lakatos (2003): i) desenvolver hipóteses; ii) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno; iii) realizar uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Além dos três objetivos citados acima, as autoras afirmam que é necessário, ainda proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo, ou seja, é necessário que o pesquisador participe cotidianamente da comunidade, de forma com que observe todos os aspectos necessários. Essa observação pode-se dar de maneira natural, o pesquisador já pertença à comunidade ou grupo que investiga, ou de maneira artificial, em que o pesquisador se integra ao grupo, por determinado tempo, com o único objetivo de obter informações.

Embora se confundam, frequentemente, os conceitos de pesquisa participante e pesquisa-ação, Almeida (2012) esclarece que a pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante, a qual supõe intervenção participativa. A semelhança, segundo Gil (2002), está no fato de que a interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade que está sendo pesquisada é vista em

ambas. A diferença é que, enquanto na pesquisa-ação, os “sujeitos” pesquisados são mais proativos, a execução de uma ação e sua avaliação é obrigatória; na pesquisa participante, essa ação não é imperativa, muito embora, na teoria, seja necessário construir um plano de ação para os fins da pesquisa.

Almeida (2012) afirma que

A pesquisa participante não se esgota na figura do pesquisador. Dela tomam parte pessoas implicadas no problema sob investigação, fazendo com que a fronteira pesquisador/pesquisado, ao contrário do que ocorre na pesquisa tradicional, seja tênue. (ALMEIDA, 2012, p. 75)

De fato, o que se pretende nesta pesquisa não terá como foco principal a figura do pesquisador, e sim os alunos, pois se entende que os pesquisados são parte essencial do processo, uma vez que o problema a ser investigado diz respeito não somente ao professor como também, e fundamentalmente, aos alunos.

Para reforçar a ideia acerca das semelhanças e diferenças da pesquisa participante e pesquisa-ação, Thiollent (1985) ressalta que a pesquisa participante tem origem da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida. Tanto é que essa modalidade de pesquisa começa na América Latina lá pelos anos de 1960, com o crescimento de grupos populares de camponeses, de humanistas cristãos e de grupos marxistas que se integram às comunidades para conhecer e estudar suas demandas e seus problemas.

Brandão (1999) afirma que o ponto de partida da pesquisa participante é o fato de ela encarar a ciência nunca como neutra, ou seja, sem juízo de valor, muito menos, objetiva, uma vez que não se pode pôr essas duas características numa posição vertical. Como consequência disso, é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário.

Ainda para o autor, o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica, isto é, deve-se partir da realidade concreta da vida

cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações.

Quanto à descrição dos dados, adotou-se, nesta dissertação, uma abordagem qualitativa, e justifica-se essa opção pelo caráter qualitativo da pesquisa tomando como referência Lüdke e André (1986). As autoras, ao refletirem sobre a natureza desse método de trabalho, apontam cinco características discutidas por Bogdan e Biklen (1982):

- I. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11);
- II. Os dados são predominantemente descritivos. Para as autoras, todo material obtido em uma pesquisa é rico em muitos aspectos, pois são dados da realidade e por isso todos são considerados importantes;
- III. A preocupação com o processo maior que com o produto: “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12);
- IV. O significado é foco de atenção: “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12);
- V. A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Lüdke e André (1986) consideram que o fato de o pesquisador poder coletar diretamente os dados no ambiente natural, no nosso caso em sala de aula, pode ser uma vantagem neste tipo de pesquisa, pois o pesquisador-professor está em contato diário com os alunos nas mais diversas atividades. O caráter descritivo dos dados coletados permite expor determinadas características do fenômeno estudado, bem

como estabelecer correlações entre as variáveis. Às vezes, nesse tipo de pesquisa, priorizam-se os processos em detrimento dos resultados, porém, com a ajuda da pesquisa-ação, podem-se priorizar ambos.

O foco dos participantes, mesmo que não percebam sua colaboração nesse aspecto, é de suma importância para a tomada de decisão do pesquisador, uma vez que é crucial levar em consideração o valor que as pessoas dão as coisas, em especial ao estudo como forma de transformação social. Isso vale também para o ambiente escolar, porque os alunos se sentem motivados em participar de um trabalho de pesquisa, seja esta simples ou complexa, e com essa motivação vem a vontade de querer mudar sua realidade. Além do mais, os próprios professores se motivam, tendo em vista que muitos, ainda, se prendem em planejamentos engessados, em que a pesquisa não tem vez.

Para finalizar, justifica o emprego da pesquisa qualitativa a natureza do trabalho com os dados coletados. Creswell (2010) entende que, na abordagem qualitativa, há o emprego de diferentes concepções filosóficas, assim como a utilização de várias estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Naturalmente, os dados de pesquisa de cunho qualitativo geram hipóteses que podem ser interpretadas com a ajuda de uma análise quantitativa.

Creswell (2010) afirma que “a ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações.” (CRESWELL 2010, p. 209). Isso significa dizer que, por meio da pesquisa qualitativa, buscar-se-á informações, necessitando, é claro, de estudo e empenho, no sentido de propor intervenções para os problemas existentes. Em sala de aula, funciona da mesma forma. O professor ao verificar um problema, busca primeiramente aprender sobre ele, e encontrar caminhos para saná-los.

3.2. O cenário da pesquisa

A pesquisa se efetivou numa Escola Estadual localizada no município de Cachoeira do Arari, área rural, que se integra às escolas da 20ª URE, região das Ilhas, mantida e gerenciada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). Considerada de médio porte, atende atualmente pouco mais de 630 alunos, com um

quadro de servidores permanentes incompleto. No entanto, em poucas ocasiões, observou-se a falta de professores de LP, muito por conta da contratação periódica de professores temporários.

Inaugurada no Governo do Tenente Coronel Alacid da Silva Nunes e na gestão do Prefeito Ocir Gonçalves Brito, em 16 de agosto de 1965, é amparada pela Resolução 272/2010 e está apta a funcionar com turmas do EF Maior e Médio, além do EJA e Projeto Mundiar, funcionando em seus três turnos. É uma escola muito procurada pelos pais para matricularem seus filhos por se tratar de uma das três escolas da zona rural que oferecem o EM e por ter uma localização central em relação às outras comunidades rurais do município.

A escola possui nove salas de aula, uma secretaria e uma sala de direção, sala de professores, depósito, cozinha e pátio, banheiros e uma saleta multifuncional. Há na escola jogos de mesa e cadeira suficientes para os alunos, mas a estrutura das salas já não é tão bem conservada. Ressalta-se, ainda, que a escola não possui laboratório, nem biblioteca. Já houve algumas reformas, muitas delas parecendo paliativas, mas nunca uma ampliação, o que seria essencial para acolher melhor os alunos e a comunidade escolar.

As salas de aula dispõem de climatização, porém, devido a problemas na rede elétrica, raramente as centrais de ar são ligadas, o que deixa as salas muito quentes, principalmente no turno da tarde. Vale ressaltar que esse problema não é exclusivo desta escola. A maioria das escolas da região do Marajó e do interior do Pará sofre há anos com esse tipo de problema, mesmo sendo nosso estado um dos que mais produz energia no Brasil.

Os Livros do PNDL, quando chegam, não dão conta da demanda dos alunos, por isso, muitas vezes, algumas turmas ficam sem o livro. Ainda não deu para identificar qual o problema com a entrega dos livros na escola. O certo é que nunca vem a quantidade certa para os alunos, além de que é comum a queixa dos professores de que os livros escolhidos nunca chegam à escola, sempre vem a segunda ou terceira opção do PNLD.

3.3. Os participantes da pesquisa

Nesta investigação, são participantes alunos que estudam no 8º ano, no turno da tarde, todos das comunidades circunvizinhas. Eles moram muito longe da escola,

por isso saem muito cedo, por volta das 10 horas da manhã, para assistirem às aulas, que começam às 13 horas. Muitos reclamam que não têm condições de fazer uma refeição como deveriam fazer, devido ao horário que saem de suas casas.

Quanto ao contexto socioeconômico em que estão inseridos, muitos são de famílias, muitas vezes numerosas, que vivem da pesca e da agricultura familiar e recebem, quase que na totalidade, benefícios sociais do Governo Federal, tal como o do programa bolsa família.

As turmas não são problemáticas quanto às questões de comportamento. Muito raro ocorrer problemas de indisciplina em sala de aula ou no ambiente escolar com os alunos da referida turma. No entanto, mostram-se muito desinteressados nas atividades, sejam elas avaliativas ou não.

Todos os professores da disciplina LP, das séries anteriores, são graduados e temporários. Ficam no máximo dois anos, que é o tempo de contrato dos servidores do Estado. Não foi realizada nenhuma pesquisa com os professores no intuito de verificar o nível de escolaridade, sabe-se, porém, que a Secretaria de Educação do Estado do Pará não contrata ninguém sem graduação.

Os pais, em sua maioria, pouco frequentam o ambiente escolar para saberem do desempenho de seus filhos na escola. Percebe-se isso em vista do número de pais que frequentam regularmente as reuniões de pais e mestres ordinárias que acontecem na escola. Pode-se ressaltar, ainda, que os pais que sempre vão às reuniões são os genitores daqueles alunos mais participativos nas aulas.

3.4. Procedimentos metodológicos

Como procedimentos metodológicos, este trabalho constitui-se em quatro etapas, que são descritas brevemente a seguir:

- 1- Identificação do perfil dos alunos e sua relação com a leitura. O instrumento utilizado para essa finalidade foram questionários aplicados aos alunos com o objetivo de levantar dados sobre o envolvimento do aluno com a leitura, seu interesse por determinados temas, sua relação com leitura dentro e fora da escola, a leitura no ambiente familiar, bem como acerca do perfil do aluno: faixa etária, sexo, localidade de origem.
- 2- Abordagem do livro didático *Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – anos finais* – Componente Curricular: Língua Portuguesa, 8º ano, da Editora SM, o

qual foi adotado pela escola: a finalidade deste procedimento foi a de observar o tipo de abordagem sobre recursos da língua que expressam a articulação entre orações e entre porções maiores do texto. Nesse sentido, avaliar a contribuição do referido livro para o conhecimento dos alunos no que tange a essa questão.

- 3- Pesquisa diagnóstica: informações sobre a fase de levantamento e análise de dados acerca do conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto ao processo de articulação textual/discursiva e sua marcação. Os textos foram coletados a partir de uma oficina de produção textual organizada por meio de uma ação conjunta entre professor e aluno, de onde se obteve a primeira versão dos textos para a diagnose.
- 4- Elaboração de uma proposta didática (seção 5 deste trabalho) cujas diretrizes estão pautadas na proposta de Lopes-Rossi (2002), que considera as três práticas de linguagem, a saber, a leitura, a escrita e a análise linguística. Pensou-se em um Caderno de Atividades de cunho didático, intitulado “*Aprendendo mais sobre o emprego de articuladores textuais/discursivos no texto narrativo e no argumentativo*”, cuja finalidade é orientar não somente alunos na compreensão e no domínio adequado do uso dos articuladores textuais/discursivos na produção escrita, como também auxiliar os professores quanto à aplicação das atividades propostas.

3.4.1. Perfil dos alunos e sua relação com a leitura

Nesta subseção, trata-se do perfil dos alunos e do seu envolvimento com a prática de leitura. Os dados foram obtidos pela aplicação de um questionário simplificado, com questões fechadas e abertas (ver Anexos), que procuram identificar a faixa etária dos alunos, seu lugar de residência e, sobretudo, obter informações sobre seu relacionamento com a leitura (frequência de leitura, livros já lidos, temas pelos quais se interessam). As informações levantadas sobre os alunos em termos de idade, local de residência e perfil como leitores não foram usadas como variáveis da pesquisa, de modo que serviram tão somente para compor a descrição, neste trabalho, sobre quem são sujeitos da pesquisa.

Após a aplicação e análise das respostas ao questionário, chegou-se ao perfil dos alunos participantes desta pesquisa, levando-se em consideração o ano letivo em que cursaram o 8º ano.

Os alunos da turma têm entre 12 e 19 anos, sendo a maioria na faixa etária entre 14 a 15 anos. Trata-se, portanto, de uma turma com certa distorção idade/série, já que para essa série/ano, segundo a Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), estipula-se a faixa de 11 a 14 para a conclusão do EF maior. Apenas um aluno com 12 anos está na idade/série adequada e alguns com 16 e outro com 19 apresentam maior distorção idade/série.

Como dito anteriormente, os alunos da turma pesquisada não moram na localidade de Retiro Grande. Eles vêm de localidades circunvizinhas como Bacuri, Marajateua, Jauacá, Japuira, Santo Antônio do Campo, Santo Antônio do Mato, Graça, Caraná, Baixio e Piquiá. Desse modo, muitos percorrem uma boa distância no transporte escolar até chegar à escola.

Quanto à frequência de leitura, apenas dois responderam que leem diariamente, enquanto que a maioria disse que raramente lê ou não gosta de ler, esses por acharem o ato de ler muito difícil. Todos responderam negativamente se já haviam lido um livro na íntegra. Essa resposta negativa também foi evidente quanto aos assuntos que gostam de ler, e, novamente, apenas dois responderam que gostam de ler sobre esporte e folclore.

Algo se mostrou interessante nas respostas da sétima pergunta do questionário, quando indagados sobre terem pais leitores. A maioria respondeu que seus pais leem quase todos os dias, o que não deixa de ser um grande contraste com a vivência leitora dos alunos.

Já quanto ao conhecimento das formas de articulação textual, foi unânime a resposta de que desconhecem o uso desses recursos linguísticos na produção de textos. Isso vem ao encontro de nossa hipótese que, muito provavelmente, os alunos não tenham tido oportunidade de construir esse saber, em razão de a escola ainda realizar uma abordagem dos articuladores arraigada à tradição dos estudos gramaticais.

Na próxima subseção, coloca-se em pauta o livro didático adotado na escola que é contexto da pesquisa, com o objetivo de avaliar em que medida esse material vem contribuir para acrescentar mais conhecimento aos alunos acerca dos articuladores textuais/discursivos, no sentido de avançar além de uma abordagem metalinguística dos articuladores e de ultrapassar os limites da frase.

3.4.2. Abordagem dos articuladores no LD

Nesta subseção, proceder-se-á a uma análise das atividades apresentadas no livro didático (LD) de Língua Portuguesa a fim de verificar qual a abordagem realizada pelos autores sobre os articuladores textuais/discursivos; observando se as atividades propostas têm como finalidade proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a língua por meio da exploração dos sentidos e das possibilidades de uso desses articuladores ou se se trata de atividades que visam única e exclusivamente à análise morfossintática.

O Livro escolhido foi o da coleção *Geração Alpha: Língua Portuguesa: 8º ano*, da Editora SM, escrito por Everaldo Nogueira (bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de Guarulhos- SP, especialista em Língua Portuguesa pela Universidade São Judas Tadeu – USJT –, mestre e doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Pontifícia Católica de São Paulo - PUC-SP), Greta Marchetti (bacharela e licenciada em Letras, mestra em Educação e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP) e Maria Virgínia Scopacasa (bacharela e licenciada em Letras pela PUC-SP).

No capítulo 1, da Unidade 7, na seção intitulada *Língua em Estudo*, os autores iniciam a abordagem do tema por meio de uma atividade.

FIGURA 1: UMA RESPOSTA GLOBAL AOS REFUGIADOS



Fonte: Língua Portuguesa, p. 298

1 - Leia os trechos a seguir, extraídos do artigo "Uma resposta global aos refugiados".

I – As guerras se tornaram mais duradouras, e os refugiados encontram dificuldades de voltar para casa.

*II – Os desafios são enormes, **mas** não devemos esquecer os benefícios.*

- Que relação a palavra **e** estabelece entre a oração que introduz e a oração anterior? Explique
- E a palavra *mas*, que relação estabelece entre as orações? Explique.
- Com base nas suas respostas aos itens *a* e *b*, explique por que essas palavras são importantes num texto.

Como se pode perceber, as duas primeiras perguntas priorizam uma análise do conectivo do ponto de vista semântico e a última se encaminha para sua função como elemento que articulam orações para sinalizar uma relação de sentido e como elemento que cria um elo coesivo entre essas unidades da língua. Ou seja, o último quesito envolve reflexão.

Em seguida, os autores procedem a uma breve definição de conjunção do ponto de vista morfossintático, ressaltando a importância desse recurso como elemento fundamental para a coesão e a coerência do texto.

A abordagem segue com outra atividade:

2 - Leia, a seguir, um trecho de notícia.

Em vez de doar dinheiro para organizações que prestam ajuda, o casal Christopher e Regina Catambrone gastou metade de suas economias (aproximadamente US\$ 7 milhões, ou cerca de R\$ 27 milhões) para criar sua própria ONG e equipá-la com um barco para resgatar náufragos no mar.

“Já havia instituições ajudando os migrantes na Europa, **mas** as pessoas estavam morrendo no mar e ninguém estava fazendo nada. Se os governos não agem é responsabilidade da sociedade civil responder. A Moas (Migrant Offshore Aid Station) foi a primeira ONG a ir ao mar resgatar pessoas”, conta Regina à BBC Brasil [...]

Carolina Montenegro. Família italiana usa fortuna para resgatar refugiados no Mediterrâneo. G1, 15 set. 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/noticia/2015/09/familia-italiana-usa-fortuna-para-resgatar-refugiados-no-Mediterraneo.html>>. Acesso em 9 maio 2019.

- Explique o emprego da conjunção **mas** em destaque no trecho, relacionando-o à motivação da família em querer ajudar os refugiados náufragos.
- De que forma o emprego da conjunção e complementa e enfatiza os motivos pelos quais a família resolveu agir?
- As orações iniciadas pelas conjunções **e** e **mas** em destaque precisam uma da outra para que seus sentidos estejam completos? Explique.

Analisar-se-ão aqui estas questões referentes à notícia em foco:

- O que se pretende com esta questão é fazer com que o aluno perceba e explique que a oração introduzida pela conjunção **mas**, além de introduzir uma ressalva em relação à oração anterior também expressa um argumento em favor de que algo deveria ser feito em defesa da vida dos refugiados.*
- A conjunção **e** acrescenta, adiciona uma informação em relação à oração anterior, enfatizando o motivo que levou a família a se decidir a ajudar os refugiados.*
- Embora cada uma dessas orações seja independente sintaticamente, ou seja, uma não é parte estruturalmente da outra, elas dependem, sim, uma da outra*

para construir uma determinada ideia expressa no texto a respeito do resgate de migrantes.

Após essas duas atividades e a explicação breve do que sejam as conjunções, os autores classificam as conjunções coordenativas como sendo aquelas que estabelecem relação entre duas orações coordenadas.

Num boxe desse livro, intitulado **De olho na Base**, os autores enfatizam que a proposição do estudo da conjunção tem como finalidade conduzir o aluno a identificar no artigo lido, assim como em outros textos, as orações coordenadas e subordinadas com as conjunções que são frequentemente usadas para articulá-las.

Em seguida, apresentam um quadro, abaixo reproduzido, para conhecimento da classificação de algumas conjunções coordenativas e seus respectivos sentidos:

QUADRO 8: CLASSIFICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES NO LD

CLASSIFICAÇÃO	CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES CONJUNTIVAS	RELAÇÃO DE SENTIDO
Adversativa	mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, todavia	Ressalva, contraste
Aditiva	e, nem, não só, mas também	Acréscimo
Conclusiva	portanto, logo, pois, por conseguinte	Conclusão
Explicativa	pois, porque, que	Explicação
Alternativa	ou...ou, seja...seja...quer..quer, ora...ora	Exclusão ou alternância

A apresentação do quadro acima reflete a classificação tradicional das conjunções. Vale ressaltar que tal classificação não é suficientemente adequada, pois não aborda esses articuladores textuais de maneira contextualizada, assim como restringe o conectivo ‘e’ à condição única e exclusiva de conjunção aditiva, o que não condiz com outras possibilidades de expressão como, por exemplo, quando ele adquire relação de sentido adversativo.

A conclusão a que se chega acerca do material didático em questão é que, embora esteja em acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de que o trabalho com dados da língua deve ter como ponto de partida o texto, o referido LD compõe-se de atividades em que o texto é, o mais das vezes, referência para análise dos articuladores quanto ao seu valor semântico e seu papel coesivo. É

certo que se pode constatar, ocasionalmente, a formulação de atividade em que o aluno já é levado a refletir sobre o uso dos articuladores no texto em função dos propósitos discursivos.

Vê-se, pelo quadro de “conjunções” apresentado que o LD ainda reproduz a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e, nesse sentido, esse material não possibilita ao aluno ampliar seu conhecimento sobre a diversidade de articuladores textuais /discursivos que operam no texto. Portanto, considera-se que esse produto didático, por deixar de explorar com mais atividades o valor argumentativo dos articuladores, ao tratar das “conjunções coordenativas”, não oferece um suporte suficiente ao estudo desse fato de linguagem, e conseqüentemente ao uso desses articuladores.

3.4.3. Pesquisa diagnóstica

Para constituição do *corpus* desta pesquisa, fez-se a montagem e aplicação de uma oficina intitulada “O artigo de opinião: um gênero para você opinar” oportunizando a produção de textos para essa finalidade. Esta foi aplicada entre 31 de novembro e 1 de dezembro de 2019 na turma do oitavo ano, do turno da tarde, em quatro aulas.

É sabido que, na construção da diagnose, revela a importância de um trabalho mais demorado e progressivo, como o que é proposto como produto didático final nesta dissertação. Porém, como o tempo era curto – o quarto bimestre escolar já estava findando e o prazo para realizar esta pesquisa diagnóstica estava acabando – foi necessário a aplicação dessa oficina nestes moldes. Apesar de não se conformar exatamente como planejada, ela serviu ao propósito primeiro que era verificar os conhecimentos dos alunos quanto ao emprego dos articuladores textuais/discursivos.

Os textos foram produzidos em dois momentos: a leitura de um artigo de opinião sobre o uso das redes sociais pelos adolescentes, e orientações sobre a produção desse gênero; e ainda a produção textual propriamente dita.

Participaram da oficina 23 alunos dos quais foram selecionados⁸ 20, preparados um dia antes com uma proposta do livro didático na qual havia uma atividade interpretativa de um artigo de opinião sobre a responsabilidade dos adolescentes em casa. A oficina foi intitulada “O *ARTIGO DE OPINIÃO: UM GÊNERO PARA VOCÊ OPINAR*”, e propôs o desenvolvimento de um texto sobre o tema ‘*O uso das redes sociais pelos adolescentes*’. A proposta foi aplicada em sala de aula, em quatro aulas, sendo duas destinadas à leitura comentada do artigo de opinião intitulado ‘*Qual o peso das redes sociais na educação dos adolescentes?*’, extraído⁹ de site, e à explicação a respeito do gênero em questão. As duas outras aulas destinaram-se à produção escrita propriamente dita.

A oficina realizada com vistas à pesquisa diagnóstica encontra-se no anexo deste trabalho.

Na próxima seção, tratar-se-á da análise dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, bem como das categorias de análise, codificação dos dados e da análise desses dados.

⁸ O critério utilizado para essa seleção foi a quantidade de alunos do sexo feminino que era maior que a do sexo masculino, no caso treze e dez respectivamente.

⁹ Site: <https://catracalivre.com.br/educacao/qual-o-peso-das-redes-sociais-na-educacao-dos-adolescentes/>

4. ANÁLISE DOS TEXTOS DO CORPUS

Nesta seção, identificam-se as categorias em estudo e apresentam-se a codificação e análise dos dados selecionados a partir da oficina aplicada aos alunos do 8º ano do EF em uma escola no município de Cachoeira do Arari.

4.1. Categorias de análise e codificação dos dados

A análise dos dados tem como referência os estudos dos articuladores textuais/discursivos que embasaram esta pesquisa, principalmente os de Koch e Elias (2009/2016). Segundo as autoras, como já abordado no aporte teórico deste trabalho, esses articuladores desempenham as funções de:

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

(KOCH & ELIAS, 2016, p. 123)

Procede-se, dessa forma, à análise das ocorrências dos articuladores de *conteúdo proposicional*, tanto os marcadores de relação espaço-temporal quanto os de relação lógico-semântica; dos *enunciativos ou discursivos argumentativos*; dos *organizadores textuais*; e dos *metadiscursivos*. Ressalte-se que serão observados os articuladores tanto no nível interfrasal, os que relacionam porções maiores do texto; quanto no nível intrafrasal, os que relacionam orações de uma mesma frase (enunciado).

Para identificar as informações dos textos dos alunos, utilizaram-se os seguintes códigos.

QUADRO 9: CÓDIGO DE ANÁLISE

A1, A2, A3, A4...	CODIFICAÇÃO DE ALUNOS
PTD	PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA
AP	AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO
AA	AUSÊNCIA DE ARTICULADOR

4.2. Análise dos dados

Nesta subseção, para melhor evidenciar o emprego dos articuladores textuais/discursivos nas produções textuais dos alunos, as quais foram obtidas na oficina de produção, são analisadas as ocorrências por meio da exemplificação e transcrição de passagens dos textos que compõem o *corpus* (anexos a este trabalho).

Vale ressaltar, aqui, que a análise acerca dos dados coletados feita nesta subseção serve ao caráter quantitativo-qualitativo desta pesquisa. É uma metodologia que tem a finalidade de verificar como estão os conhecimentos dos alunos acerca do uso dos articuladores textuais/discursivos na sua diversidade de formas e das funções que realizam. Não se pode esquecer, a esse respeito da quantificação, a própria crítica que neste trabalho se faz em relação à separação da forma relativa ao conteúdo no ensino dos articuladores, uma. No entanto, procede-se à análise quantitativa dos dados em vista da metodologia aqui adotada, pois os resultados obtidos servem às tomadas de decisões para elaboração do caderno de atividades que será apresentado na próxima seção.

O quadro a seguir mostra a ocorrência dos articuladores que foram identificados nos textos dos alunos que compõem o *corpus* da pesquisa.

QUADRO 10: QUADRO GERAL DA OCORRÊNCIA DOS ARTICULADORES NOS TEXTOS DO CORPUS

ARTICULADORES	
Lógico-semânticos	e (articula informações de estado de coisas do mundo) – 18 ocorrências na hora que (quando) – 2 ocorrências; quando – 3 ocorrências; quando (valor condicional) – 1 ocorrência; ou (disjunção alternativa) – 1 ocorrência; para (causa em sentido lato) – 1 ocorrência; que (acabam) (consequência) – 1 ocorrência;
Semântico-discursivos	porque (às vezes grafado por que) (explicação) – 35 ocorrências; pois (explicação) – 1 ocorrência; que (explicação) – 1 ocorrência; mas (às vezes grafado mais ou mas também) (contração) – 25 ocorrências; também conjunção simples – 4 ocorrências;

	<p>e (conjunção aditiva de argumento) – 8 ocorrências; porém (contração) – 2 ocorrências; não [só]... mas também (conjunção enfática) – 7 ocorrências; ainda mais (conjunção enfática) – 1 ocorrência; assim como... também (conjunção enfática) – 1 ocorrência; pelo fato (explicação) – 1 ocorrência; e (com valor de contração) – 1 ocorrência; e também (conjunção enfática) – 3 ocorrências; e (conjunção de ordem injuntiva) – 1 ocorrência; mesmo assim (contração) – 1 ocorrência; além disso (conjunção aditiva) – 1 ocorrência; então – 1 ocorrência; por isso (conclusão) - 2 ocorrências; e aí sim = portanto – 1 ocorrência; como por exemplo (conjunção de especificação) – 3 ocorrências; como (conjunção de especificação) – 1 ocorrência; por exemplo (conjunção de especificação) – 2 ocorrências;</p>
Metadiscursivos	<p>(eu) acho/ e (e eu acho...) (epistêmico) – 7 ocorrências; (...) não é bem assim (axiológico) – 1 ocorrência; (não) devia/devemos (deontico) – 5 ocorrências; tem que ter (deontico) – 3 ocorrências; na minha opinião (delimitador de domínio) – 3 ocorrências; para mim (delimitador de domínio) – 1 ocorrência; (não) pode(mos)/podem (fazer/usar) (deontico) – 6 ocorrências; é preciso (deontico) – 1 ocorrência; devem/deveriam (parar/ficar) (deontico) – 1 ocorrência; digamos que (atenuador) – 1 ocorrência;</p>
Organizadores textuais (sequenciadores)	<p>por um lado...por outro lado – 2 ocorrências; e (fechamento) – 1 ocorrência; é assim que (conclusivo) – 1 ocorrência; e por isso (conclusivo) – 1 ocorrência; mais (mas) (indicador de tópico) – 3 ocorrências; mas também (indicador tópico) – 1 ocorrência; hoje em dia – 2 ocorrências; algum tempo atrás – 1 ocorrência; em pouco dias atrás – 1 ocorrência; então (conclusivo) – 3 ocorrências; pelo lado bom...o lado ruim (indicador de perspectiva) – 1 ocorrência; pelo um lado/por outro (indicador de perspectiva) – 1 ocorrência;</p>

	boa parte (indicador de perspectiva) – 1 ocorrência; então (marcador de transição) – 1 ocorrência.
--	---

Os articuladores textuais do tipo lógico-semântico foram empregados para marcar essa relação em 27 ocorrências. O articulador e foi observado em 18 ocorrências, o quando em seis, o ou, o para e o que em uma ocorrência cada.

Ao observar o emprego do articulador e, percebeu-se que, além de manter entre enunciados uma relação do tipo lógico-semântica, este foi empregado como articulador discursivo-argumentativo, ainda, como organizador textual. Assim, ilustre-se o que Oliveira (1996) afirmou a respeito desse articulador, definindo-o como conjunção polissêmica. Descreve-se, a seguir, seu funcionamento em recortes de textos que compõem o *corpus*.

Como **articulador lógico-semântico**. O e em 16 ocorrências, articulou informações acerca de estados de coisas do mundo, como, por exemplo, em:

1. “(...)em que escola ele estuda e onde mora e deixam ele se aproximar cada vez de você e aí que a maioria das vezes o criminoso chega a você e começa a tentar seduzir ou até induzir a pessoa a fazer algo e aí que o jovem resolve contar para os pais.” (PTD – A9)
2. “(...)tem que saber sobre algumas coisas que não é permitido, como a boneca momo que aparece para crianças e ensina coisas como pegar faca e até mesmo ensina aonde tá.” (PTD – A17)
3. “O uso pelas redes sociais muitas pessoas usam e acessam sim. É bom mas também tem adolescentes que querem usar também sim que não é problemas mais as vezes querem para fazer sacanagem e isso as vezes acaba dando morte. Acessam com outras pessoas que as vezes nem conhecem e aí ficam influenciando(...)” (PTD 10)
4. “(...)que incentivava as pessoas a fazer desafios malucos e quem passava em todos os desafios no final ele tinha que se atira do auto do prédio e de lá ela morria.(...)”. (PTD – A1)
5. “O uso das redes sociais pelos adolescentes é constante e muitos adolescentes no mundo inteiro usam.” (PTD – A4)
6. “As redes sociais é uma forma dos adolescentes se comunicarem e muitas vezes é usada para troca de mensagens (AP) trocar algumas ideias e fazer novas

amigadas (AP) os adolescentes passam a maior parte do tempo nos celulares, tablets e computadores e isso é praticamente bom para as crianças(...)" (PTD – A5)

Como **articulador discursivo-argumentativo**, o *e* foi utilizado, em 8 ocorrências, conjunção que sinaliza a adição de argumentos.

7. *"(...) delas não prestarem atenção nas aulas e em muitos casos podem acontecer casos de pedofilia e influenciarem os adolescentes a fazerem muitas loucuras (AA)(...)" (PTD – A5)*
8. *"(...) a internet é boa mas para você saber coisas boas e não para abusar mais com a internet, eles fazem coisas que não devem tudo isso pela internet(...)" (PTD – A8)*
9. *"(...)os adolescentes tem que abrir os seus olhos, e perceber que a internet está se tornando um vício, os adolescentes estão ficando só na internet." (PTD – A8)*

Em apenas uma ocorrência, esse articulador assumiu o valor de contrajunção, como o *mas*.

10. *"(...) tem pessoas que usam para fazer o mal e outras (como) para mim representa uma coisa bacana que a pessoa pode se comunicar com outras pessoas de várias maneiras (...)" (PTD – A2)*

Combinado com conjunção *também*, em três ocorrências, desempenhou a função de conjunção enfática, como em:

11. *"Nas redes sociais os adolescentes correm riscos de pode ter privacidade e também mesmo assim eles correm risco de algumas coisas usadas nas redes sociais sem eles saberem(...)" (PTD – A4)*
12. *"(...) pode prejudicar a visão e também delas não prestarem atenção nas aulas e em muitos casos podem acontecer casos de pedofilia (...)" (PTD – A5)*
13. *"E também entre outras coisas como por ex. (exemplo) a pornografia, mensagem maldosa entre outras." (PTD – A6)*

Como **organizador textual**, o articulador *e* foi empregado para indicar fechamento das ideias do texto.

14. *"(...). E são esses perigos da internet que na minha opinião ela não (é) muito agradável para nós (AA) só para aqueles que sabem usa-la etc." (PTD – A1)*

Importante observar que o *do* articulador *e* foi empregado repetidas vezes, o que demonstra o quão é incipiente o conhecimento dos alunos acerca do emprego dos articuladores que, nesse caso, poderiam substituir o articulador em questão, bem como desconhecem outras formas de estruturar os enunciados com este articulador.

Em relação ao emprego de articuladores com a função de estabelecer relações de temporalidade, identifica-se a ocorrência do articulador lógico-semântico *quando* e de expressões com a mesma função desse articulador, como em:

15. “(...) eles correm risco de algumas coisas usadas nas redes sociais sem eles saberem (AP) **quando** eles sabem já é muito tarde todos devem saber que a privacidade que eles tinham antes agora não tem mais.” (PTD – A4)
16. “Os pais devem toma muito cuidado com os seus filhos **na hora que** (quando) eles forem sair para alguma parte. **Na hora que** (quando) seu filho for usar as redes sociais os pais devem ficar reparando o seu filho principalmente (...).” (PTD – A6)
17. “(...) tem uma certa idade para mexer em celular e aí sim **quando** chegar essa certa idade esse adolescente vai poder conversar com as pessoas, amigos dele e etc.” (PTD – A10)

Importante registrar a ocorrência do articulador *quando*, na produção de A7, em que esse elemento se associa à ideia de condicionalidade.

18. “(...) quero dizer nós adolescentes achamos bom as redes sociais **quando** é usada por esse modo mais alguns adolescentes não sabem disso.” (PTD – A7)

O articulador *ou* foi empregado uma única vez nas produções dos alunos como disjunção alternativa acerca de estados de coisas do mundo, portanto lógico-semântica.

19. “(...) e aí que a maioria das vezes o criminoso chega a você e começa a tentar seduzir **ou** até induzir a pessoa a fazer algo e aí que o jovem resolve contar para os pais.” (PTD – A9)

O articulador *para*, é empregado uma vez apenas, vem estabelecendo relação de causa “em sentido lato”, de motivação para algo.

20. “(...) as vezes nem comem **para** ficar na internet.” (PTD – A11)

Quanto ao articulador que, este teve apenas uma ocorrência na qual se estabelece uma relação de causa e consequência.

21. “(...) os jovens hoje em dia só querem saber de internet, tudo é internet, eles usam muito isso, **que** acabam sendo manipulados por pedófilos, (...)” (PTD – A18)

Ao analisar o uso dos articuladores do tipo enunciativo ou discursivo-argumentativo, exceto o e, percebeu-se que estes foram muito mais empregados do que os demais tipos. Destaque deve ser feito para os articuladores que estabelecem relação de explicação entre os enunciados– porque (às vezes grafado por que), pois, que e pelo fato– com 38 ocorrências, como em:

22. “O **que** eu sei é que a rede social é por um lado ela pode ser muito boa **porque** por ela agente pode se comunicar com as pessoas, podemos trocar mensagens, vídeos e várias outras coisas.” (PTD – A1)
23. “(...) ele vai ver coisas perigosas porisso **que** nós não devemos pegar celular **pois** acontece o **que** não deveria acontecer aos adolescentes (AP)” (PTD – A14)
24. “A internet é muito importante em algumas coisas como por exemplo, nos estudos, **que** facilita a forma de aprendizagem de muitas pessoas (...)” (PTD – A19)
25. “Eu acho **que** os pais desses adolescentes deveriam ficar de vez em quando olhando o celular deles, **porque** por muitas vezes as coisas acontecem por falta de atenção dos pais. (...)” (PTD – A16)

A relação de contrajunção vem em segundo nível de ocorrência, relativo aos demais articuladores, com 28 aparecimentos textuais. Foram empregados os articuladores mas (às vezes grafado mais), porém ou a expressão enfática mas também. Eis algumas ocorrências:

26. “(...) eles podem ver tudo por ela **mas** o uso das redes sociais não é muito importante (...)” (PTD – A3)
27. “(...) pode usar **mais** (mas) não muito pra não se transformar em vício, por causa da violência, assassinato, vídeos de pornografia etc.” (PTD – A3)
28. “(...) vendo coisas que não devem **mais** (mas) tudo tem seu lado bom e seu lado ruim nas redes sociais a grande quantidade dessas coisas ruins.” (PTD – A7)
29. “(...) facilita a forma de aprendizagem de muitas pessoas, **porém** nem toda vez as redes sociais ajudam a enxergar coisas boas (...)” (PTD – A19)

Ainda nesse grupo de articuladores enunciativos, encontramos 16 ocorrências em que a relação entre os enunciados era de conjunção (aditiva simples, ou enfática), com o uso de outro articulador além do e, já analisado.

30. "(...) **também** pode haver assédio sexual por pessoas mal-intencionadas. **Também** já houveram casos de muitas coisas como aquele jogo, "A baleia azul", que incentivava as pessoas a fazer desafios malucos (...)" (PTD – A1)
31. "É assim que podemos usala (AP) **não** (só) para cometer o mal **mas também** o bem para as pessoas. Fica minha opinião." (PTD – A2)
32. "(...) tem um porém pode trazer problemas para a vida da gente (AP) **ainda mais** para quem não sabe usala." (PTD – A3)
33. "(...) por um lado é bom porque os adolescentes aprendem muitas coisas pelas redes sociais **mas também** correm o risco de abusos sexuais." (PTD – A4)
34. "(...) Só devem saber o jeito certo de usar tomando cuidado nos sites que entram durante uma pesquisa **além disso** o adolescente quer dizer **não só** o adolescente **mais** todo as pessoas que usam" (PTD – A7)
35. "(...) Nas redes sociais os adolescentes correm riscos de [não]pode ter privacidade e também **mesmo assim** eles correm risco de algumas coisas usadas nas redes sociais sem eles saberem (AP)(...)" (PTD – A4)

Em alguns casos, na exemplificação acima, a relação não foi marcada como em:

36. "os adolescentes **(não só)** aprendem muitas coisas pelas redes sociais **mas também** correm o risco de abusos sexuais"
37. "As redes sociais, **assim como** atraem coisas boas, atraem **(também)** coisas ruins, digamos que, com a chegada da era digital (internet) tudo mudou: coisas que muitos anos atrás não imaginávamos que viriam." (PTD – A19)

Pouquíssimos são os articuladores discursivo-argumentativos de conclusão. Aparecem empregados apenas nos textos de A10, A14 e A19.

38. "(...). **Então por isso** que acontecem essas mortes. **Então** tem adolescente que acha que já pode mexer em aparelho celular (AA) não é bem assim (AP) até criança quer mexer em celular. **Então por isso** que acontece essas coisas ruins (AA) tem uma certa idade para mexer em celular (...)" (PTD – A10)
39. "(...) quando pega o celular ele vai acessar (AP) ele vai ver coisas perigosas **porisso** que nós não devemos pegar celular (...)" (PTD – A 14)

40. “*A pedofilia vem aumentando, principalmente nas redes sociais, por isso que devemos está informados disso porque assim podemos evitar coisas ruins de perto da gente.*” (PTD – A 19)

Ainda acrescentam-se às ocorrências dos articuladores discursivo-argumentativos aqueles que estabelecem relação de especificação. Foram seis ocorrências, três com a locução conjuntiva como por exemplo, uma usando-se o como, e duas com por exemplo.

41. “*Mais isso atrai coisas muitos ruins como por exemplo se você for aposta uma foto sua e não saber postar, (...)*” (PTD – A13)

42. “*Para alguns adolescentes é legal porque tem coisas que também é legal como conversar com amigos (...)*” (PTD – A17)

43. “*Na minha opinião, as redes sociais estão sendo muito usada hoje em dia, e estão acontecendo muitos casos de pedofilia por exemplo, os jovens hoje em dia só querem saber de internet, (...)*” (PTD – A18)

A frequência do uso dos articuladores do tipo metadiscursivo foi baixa com relação aos articuladores lógico-semânticos e discursivo-argumentativos. Foram observadas 29 ocorrências, das quais 16 foram articuladores empregados como modalizadores:

44. “*Os adolescentes não deveriam usar redes sociais pelo fato de se influenciarem pela violência, (...)*” (PTD – A3)

45. “*Eu acho pra mim que os adolescentes não devia usar as redes sociais.*” (PTD – A6)

46. “*O uso das redes sociais é legal mais também devemos saber usar porque o que mais a gente ouve falar é caso de adolescente jovens sendo vítima através das redes sociais (...)*” (PTD – A11)

47. “*(...) vemos muitos jovens morrerem porque conversam com pessoas desconhecidas e levam a morte. A gente tem que ter muito cuidado.*” (PTD – A11)

48. “*(...) não devemos pegar celular pois acontece o que não deveria acontecer aos adolescentes (AP) os de menor (AP) as redes sociais ensina muita coisa ruim para os adolescentes (AP) nós não deveria pegar celular nós não podemos ficar nas redes sociais porque é perigoso.*” (PTD – A16)

49. “*Eu acho que os pais desses adolescentes deveriam ficar de vez em quando olhando o celular deles, porque por muitas vezes as coisas acontecem por falta de atenção dos pais.*” (PTD – A16)
50. “*(...) então eu acho que os adolescentes devem parar mais de tá usando internet, porque isso prejudica a nós adolescentes (...)*” (PTD – A 18)

Quanto aos articuladores metadiscursivos delimitadores de domínio, houve apenas cinco ocorrências, com recorrência do articulador “na minha opinião”.

51. “*(...). Do meu ponto de vista a rede social foi um grande avanço no mundo todo e não é por algumas pessoas não saberem usar que outras não possam usar. (...)*” (PTD – A7)
52. “*Na minha opinião eu acho que algumas vezes eu acho que os pais podem deixar usar, no limite certo.*” (PTD – A12)
53. “*Na minha opinião nós devemos que se dedicar ao estudo, as pessoas falam sobre pedofilia (AA) a pedofilia constrange muitas pessoas nas redes sociais (...)*” (PTD – A13)
54. “*Para mim é muito perigoso para os adolescentes mais tem pais que não falam nada porque os adolescentes tratam muito (...)*” (PTD – A15)
55. “*Na minha opinião, as redes sociais estão sendo muito usada hoje em dia, e estão acontecendo muitos casos de pedofilia por exemplo, os jovens hoje em dia só querem saber de internet, tudo é internet (...)*” (PTD – A18)

Ainda quanto ao uso dos metaenunciativos, em A10 e A19, houve o uso de um modalizador axiológico e de um atenuador, respectivamente.

56. “*(...) Então tem adolescente que acha que já pode mexer em aparelho celular não é bem assim (AP) até criança quer mexer em celular. (...)*”
57. “*As redes sociais, assim como atraem coisas boas, atraem também coisas ruins, digamos que, com a chegada da era digital (internet) tudo mudou: coisas que muitos anos atrás não imaginávamos que viriam.*”

Os articuladores de organização textual tiveram também registros nesta coleta de dados. Observaram-se 22 ocorrências desse tipo de articulador textual. Eis algumas ocorrências.

58. “*O que eu sei é que a rede social é por um lado ela pode ser muito boa porque por ela agente pode se comunicar com as pessoas, podemos trocar mensagens, vídeos e várias outras coisas.*”

Mas por outro lado ela pode ser muito prejudicial para com os adolescentes porque por ela se pode fazer muitas coisas más tais como: passar trote nas pessoas, tentando roubar o número da conta de algumas pessoas, também pode haver assédio sexual por pessoas mal-intencionadas” (PTD – A1)

59. *“O uso das redes sociais pelos adolescentes tem um lado bom e um lado ruim. Pelo lado bom é que os adolescentes explora novas coisas sem sair do lugar porque também ser um modo de se comunicar com muitas pessoas, amigos, parentes entre outras. (...)*

O lado ruim é por muitos adolescentes não usam corretamente porque eles começam a humilhar de certo modo com xingamentos, vendo coisas que não devem mais tudo tem seu lado bom e seu lado ruim nas redes sociais a grande quantidade dessas coisas ruins.” (PDT – A7)

60. *“O uso das redes sociais pelos adolescentes é constante e muitos adolescentes no mundo inteiro usam. Não é muito perigoso mas os adolescentes correm risco mas por um lado é bom porque os adolescentes aprendem muitas coisas pelas redes sociais mas também correm o risco de abusos sexuais.” (PTD – A4)*

61. *“A parte boa é que se precisar fazer algum trabalho no qual seja preciso fazer alguma pesquisa pode ajudar bastante, assim como na comunicação, que as redes sociais apresenta várias opções como whatsApp, facebook e assim por diante, mas as redes sociais não traz só coisa boa, mas também traz várias coisas ruins.” (PTD – A20)*

Nesses dois últimos casos, o emprego do par correlato do indicador de perspectiva não foi considerado nos textos.

Os organizadores textuais foram empregados também como marcadores de conclusão e finalização em alguns textos.

62. *“É assim que podemos usala (AP) não para cometer o mal mas também o bem para as pessoas. Fica minha opinião.” (PTD – A2)*

63. *“E por isso que eu digo não é legal se importar só com as redes sociais (AP) pode usar mais não muito pra não se transformar em vício, por causa da violência, assassinato, videos de pornografia etc.” (PTD – A3)*

64. *“(...) tem casos de adolescentes ficarem muitas horas no celular (AP) então que é importante lembrar que os adolescentes ficarem com o celular por alguns minutos.” (PTD – A5).*

4.3. Considerações sobre a análise dos textos do *corpus*

A análise empreendida, como foi dito no início da subseção, serviu, primeiramente, às características metodológicas da pesquisa – construir conhecimento formal acerca das dificuldades de produção escrita de alunos no tocante ao emprego de articuladores textuais/discursivos. Ao final dela, firma-se a constatação da importância da implementação de uma proposta didática que possibilite aos alunos atividades que os façam refletir sobre a função e importância dos articuladores textuais/discursivos no processamento de textos. O investimento na construção de uma proposta que, envolvendo a leitura e a escrita, promova atividades que conduzam a reflexões necessárias sobre a língua em uso, mostra-se relevante; haja vista ter-se identificado que os alunos fazem, naturalmente, uso de articuladores de diferentes naturezas, mas ainda dispõem de poucos recursos linguísticos para sinalizar as articulações a se constituírem no texto.

Para afirmar que o conhecimento dos alunos sobre os articuladores textuais/discursivos ainda é incipiente, tem-se em consideração o fato de que são limitados os recursos linguísticos a que eles têm acesso. Assim é uma consequência natural a repetição dos mesmos articuladores na produção dos seus textos, como, por exemplo, o articulador **e**, nas relações lógico-semânticas, e **porque** e **mas**, nas relações discursivo-argumentativas.

Em relação ao conhecimento do gênero artigo de opinião, que compôs a pesquisa diagnóstica, ficou claro que há dificuldades dos alunos quanto à produção de um texto em conformidade com as características fundamentais do gênero e com recursos linguísticos que concorrem para arquitetar a argumentação que lhe é própria.

Entende-se, assim, que a proposta didática – da forma como é concebida, levando-se em consideração um trabalho que envolva leitura, escrita e análise linguística – a qual será apresentada na próxima seção, poderá servir ao aluno como oportunidade de conhecimento tanto das formas de articulações em textos de base narrativa e expositivo-argumentativa, como das características dos gêneros em que se alicerça a proposta.

5. PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta seção, discorre-se sobre a proposta didática elaborada como produto destinado a professores e alunos do 8º ano do EF, cujas diretrizes estão pautadas na proposta de Lopes-Rossi (2002), nas orientações dos PCN (1998) e na BNCC (2018).

5.1. Apresentação da proposta

O uso da linguagem, como assinala Koch (2016), ocorre sempre na forma de textos. Como a autora ressalta, o texto “é fruto de um processo extremamente complexo da linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa.” (KOCH, 2016, p. 18). Assim com essa estudiosa da LT, muitos estudiosos, como Geraldini (2004), apontam que o objeto prioritário do trabalho do professor de LP precisa ser o texto. Também os PCN (1998) orientam o trabalho com o texto a partir da noção de gênero como se pode ver em:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

De acordo, ainda, com os PCN (1998), o texto tem que se constituir como unidade básica do ensino de LM, e seu estudo precisa contemplar toda a variedade de gêneros discursivos que circulam na sociedade, colaborando, assim, para a formação de usuários competentes da língua, nas mais diversas atuações comunicativas e nas mais diversas formas de interação.

Na BNCC (2018), afirma-se que, para o componente Língua Portuguesa, assume-se uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, tal qual nos PCN (1998), em que a linguagem é entendida como

“uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos da história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.” (BRASIL, 1998, p. 20)

Dentro dessa perspectiva, o texto assume um papel central dentro dessa perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que por meio desse e de seus

contextos de produção desenvolvem-se habilidades de “uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2018, p. 67).

Ressalta-se, ainda, no documento que os estudos de natureza teórica e metalinguística não devem ser tomados em si mesmos, ou seja, o ensino sobre a língua, sobre literatura, sobre norma-padrão e outras variedades devem estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos alunos ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagem.

Geraldi (1984, versão digital 2011) defende que o ensino de LP deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de texto; análise linguística.

Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

- a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 2011, p. 70)

De certa forma, esta proposta didática se coaduna com a ideia de Geraldi de que, juntas essas práticas, conduzirão o aluno a se desvincular da artificialidade que se instaurou em sala de aula quanto ao uso da linguagem. Assim, seria possível o domínio efetivo do uso da modalidade oral e escrita da língua, sem falar de como isso daria autonomia ao aluno, principalmente, na produção de textos.

Orientada por essas concepções, a proposta didática, aqui apresentada, é baseada nas sugestões da professora Lopes-Rossi (2002) para projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos. O projeto de Lopes-Rossi é pautado em três módulos: módulo de leitura, módulo de escrita, e módulo de divulgação ao público.

Segundo Lopes-Rossi (2002), uma das vantagens do trabalho com os gêneros discursivos é que ele pode proporcionar

o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 62)

Assim, cabe a nós, professores de LP, criar condições para que os alunos tenham contato e se apropriem das “características discursivas e linguísticas dos gêneros diversos, em situação de comunicação real”. Desse modo, não há nada

mais eficiente para isso do que um projeto que tem a pretensão de conduzir o aluno a se desenvolver como sujeito-ativo no processo de leitura e produção textual.

A autora propõe um trabalho voltado para o estudo do gênero discursivo no ensino de leitura e produção de texto, o qual pode ser implementado, conforme já foi dito, em três módulos; (i) o primeiro módulo será o de leitura para apropriação das características do gênero discursivo, bem como a tomada de consciência linguística, por parte do aluno, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Na proposta que ora se apresenta, isso assegurará que os alunos reflitam sobre os usos dos articuladores textuais/discursivos, e os efeitos de sentidos decorrentes desses usos.

No módulo segundo, propõe-se a produção escrita do gênero. Isso de acordo com suas condições de produção típicas, justamente para que se criem condições nas quais o aluno possa se desenvolver como produtor eficiente de textos. Então, como afirma Menegassi (2003), o trabalho com a escrita em sala de aula é extremamente necessário porque consiste num “trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado pelos interlocutores que fazem parte do processo enunciativo” (MENEGASSI, 2003, p. 227).

O terceiro módulo seria o de divulgação do gênero ao público de acordo com a forma típica de circulação. Dessa maneira, além de se promover a divulgação de um trabalho efetivo de leitura e escrita, os textos produzidos podem ganhar uma dimensão social. Um trabalho com o ensino pautado nas três práticas de linguagem, a saber, a leitura, a escrita e a análise linguística pode ser uma saída consistente para o ensino de LM no país.

Lopes-Rossi (2002) afirma que uma atividade de leitura pode até se constituir como objetivo principal de um projeto pedagógico, mas isso dependerá da escolha do gênero certo. Entretanto, sabe-se que para uma proposta exitosa, não há como isolar uma daquelas três práticas, uma vez que o ensino da linguagem é um processo dinâmico instaurado em sala de aula mediante a interação entre o aluno e seus conhecimentos prévios, entre o aluno e o professor, em seu papel de mediador, para juntos refletirem sobre a própria linguagem, a língua, a história e o sujeito.

O conhecimento das particularidades de um gênero discursivo é de suma importância, por isso é mais do que necessário que os alunos conheçam quem é esse locutor e seu papel na sociedade, quem é o público-alvo e ainda qual o papel social desse interlocutor. Também onde e em que condições foi produzido o texto, onde circulará e em qual suporte textual se fará isso, considerando-se o objetivo do locutor em escolher aquela linguagem.

Mediante ao exposto, o produto desenvolvido a partir dos estudos empreendidos nesta pesquisa, resultante da análise dos dados coletados e das contribuições de Lopes-Rossi (2002) é um Caderno de Atividades de cunho didático, intitulado *“Aprendendo mais sobre o emprego de articuladores textuais/discursivos no texto narrativo e no argumentativo”*. Esse tem como finalidade orientar não somente alunos na compreensão e no domínio adequado do uso dos articuladores textuais/discursivos na produção escrita em textos de base narrativa e de base argumentativa; como também auxiliar, sobre o tema em pauta, os professores no desenvolvimento das atividades propostas.

Esse produto foi pensado para que tanto os professores quanto os alunos, como dito por Lopes-Rossi, tenham autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades propostas no caderno de atividades. Essa autonomia advém da própria natureza do material, uma vez que está constituído de uma parte com diálogos e opções de leituras para o professor. A outra parte apresenta orientações e reflexões sobre o uso dos articuladores para os alunos, tudo isso por meio de boxes orientadores.

Um dos pontos mais relevantes da proposta é a concepção dos articuladores textuais/discursivos e seu importante papel na coesão/coerência do texto, assim como na produção de sentidos, principalmente, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas. Para tanto, é fundamental que as atividades elaboradas propiciem ao aluno o reconhecimento dos articuladores como elementos que estabelecem a conexão interna do texto, contribuindo essencialmente para o efeito de sentido na tessitura textual. Obviamente, essas atividades precisam estar articuladas com formas diversas de utilização dos articuladores textuais/discursivos, levando-se em consideração os gêneros escolhidos.

Na elaboração das atividades do caderno são observados os quatro aspectos importantes, segundo Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), quando se pensa na elaboração de um dispositivo¹⁰ de ensino para produção escrita:

- Escolha de uma tarefa adequada para permitir a ultrapassagem de um obstáculo de escrita e/ou o melhoramento de disfuncionamento na produção textual
- A formulação do enunciado da consigna de modo que a tarefa seja compreendida pelos alunos de um determinado nível de escolaridade
- A escolha de um suporte que motive os alunos e que seja adequado ao problema a ser resolvido (textos, folhas de exercícios, materiais de apoio, modelos etc.)
- A elaboração de ferramentas de apoio e de procedimentos em etapas de modo a facilitar o progresso da aprendizagem. (DOLZ, GAGNON E DECÂNCIO, 2010, p. 64-65)

Esses aspectos são importantes para o êxito do dispositivo elaborado uma vez que irão estruturar a proposta trazida pelo caderno de atividades. A escolha da tarefa surgiu da necessidade, verificada na análise do *corpus*, de uma proposta que trabalhe o conhecimento incipiente dos alunos quanto ao uso dos recursos linguísticos na coesão textual do gênero aplicado na oficina diagnóstica. Já em relação à formulação dos enunciados, todo o cuidado é necessário para que realmente sejam enunciados que facilitem a compreensão do que é solicitado nas tarefas, principalmente com o auxílio dos boxes orientadores. Em relação ao suporte, escolheu-se o caderno de atividades de cunho didático que tem como principal característica o caráter autônomo para realização das atividades. Por fim, a elaboração de ferramentas de apoio e de procedimentos em etapas seguiu, como dito anteriormente, as orientações da proposta de Lopes Rossi (2002), tendo-se em vista tratar-se de uma proposta que possui etapas bem definidas que podem facilitar o processo ensino-aprendizagem do saber em questão.

¹⁰ Os dispositivos didáticos podem ser considerados tanto como mediadores quanto norteadores do ensino-aprendizagem, podendo contribuir para a elaboração e a organização do trabalho do professor. Segundo Nascimento (2011), os dispositivos têm relação direta com o trabalho com gênero em sala de aula, principalmente, por meio da transposição didática, considerada pela autora como um conjunto de procedimentos cujo objetivo é transformar o saber socialmente legitimado. Para que ocorra a transposição didática, primeiramente, o professor avalia o contexto em que essa será inserida. Essa avaliação, segundo a autora, ocorre em três níveis: no primeiro, o professor identifica e seleciona os conteúdos passíveis de serem ensinados; no segundo, ocorre a adequação ao contexto, organizando os conteúdos de acordo com os propósitos e objetivos; e no terceiro, o desenvolvimento de atividades mediados por instrumentos, que é o próprio dispositivo de ensino.

5.2. Os gêneros escolhidos para a construção da proposta didática

Para composição da proposta didática, o ponto de partida é o gênero discursivo, por entender-se que essa proposta deve estar em consonância com orientações teórico-metodológicas que, atualmente, devem balizar o ensino da LP, advindas da contribuição de estudos desenvolvidos sobre a linguagem/língua e seu ensino-aprendizagem. Para Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), dois são os motivos pelos quais o trabalho de produção textual deve partir do estudo dos gêneros.

O primeiro é que “uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem” (DOLZ, GAGNON E DECÂNCIO, 2010, p. 39). Ou seja, por meio dessas produções, chamadas de *textos* (grifo dos autores), é que o indivíduo se comunica e interage diariamente com seus interlocutores. Sabe-se, porém, que não se efetiva interação por meio de frases soltas ou isoladas, por isso, deve-se considerar esses textos como instrumentos de mediação para o trabalho efetivo com a produção escrita. O segundo motivo se justifica pelo fato de que as “práticas languageiras significantes socialmente reconhecidas são uma referência indispensável para orientar o ensino” (DOLZ, GAGNON E DECÂNCIO, 2010, p. 39-40), uma vez que se constituem como entidades coletivas com múltiplos traços capazes de estabilizar os elementos formais e os rituais dessas práticas.

Os gêneros textuais, na proposta de Schneuwly e Dolz (1996), podem ser divididos em cinco grupos de gênero: os *da ordem do narrar*, os *da ordem do relatar*, os *da ordem do argumentar*, os *da ordem do expor*, os *da ordem do instruir*. Para a elaboração da proposta didática, que é objetivo geral desta dissertação, a opção foi por gêneros de dois grupos: o artigo de opinião e o conto.

O gênero artigo de opinião, que pertence à ordem do argumentar, tem como características peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, pela qual se busca chegar a um posicionamento diante deles pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados. Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião. De maneira geral, todos possuem os seguintes elementos:

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.

2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Trata-se, pois, de um gênero com estrutura complexa, mas que pode ser trabalhado no nível fundamental maior de ensino, em atividades de leitura e de produção textual. A escolha do gênero artigo de opinião para composição do produto didático que compõe esta dissertação vem do fato de que esse gênero, entre outros, naturalmente, é um dos dispositivos de linguagem que serve, por excelência, à argumentação linguística; devidamente marcada pelos articuladores apropriados, de modo que se justifica ser trabalhado nas aulas de LP.

O outro gênero selecionado para compor a proposta didática é o conto, que é da ordem do narrar. Esse gênero tem como suas principais características a narração de uma história por meio de uma sequência de ações; e o fato de poder ser uma produção baseada em ações reais ou ter saído diretamente da mente do autor. A princípio, entende-se que é um gênero de mais acessibilidade aos alunos, no entanto sua abordagem, antes de tudo pelo deleite da leitura, deve concorrer para que o aluno aprimore suas habilidades de empregar articuladores que organizam a temporalidade, de inserir discursos nas narrativas, de marcar adequadamente as relações lógico-semânticas, entre outras.

Para Schneuwly e Dolz (1996) gêneros dessa ordem classificam-se primeiramente como parte da literatura ficcional, pois esse é seu domínio social. Eles têm a função de recriar a realidade, por meio da montagem de uma intriga no domínio do verossímil, ou seja, montam dramas nos quais os personagens sofrem a ação das tensões das relações humanas como se fosse a própria realidade.

Como exemplos do gênero, os autores citam: conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de

enigma, narrativa mítica, *sketch* ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada e afins. Para composição da proposta didática, foi selecionado um conto regional, que coloca em evidência aspectos da natureza e da cultura marajoara e dá expressão à literatura regional.

5.3. Estrutura da proposta

Levando-se em consideração que a proposta didática deste trabalho visa orientar tanto professor quanto alunos para um amplo trabalho que envolva leitura, produção escrita e análise linguística, expondo de forma adequada o uso de articuladores textuais/discursivos; o Caderno de Atividades intitulado *Aprendendo mais sobre o emprego dos articuladores textuais/discursivos no texto narrativo e no argumentativo* divide-se em um Caderno do Aluno e em um Manual com orientações para o professor, cada um com a seguinte estrutura:

CADERNO DO ALUNO

- ✓ Capa
- ✓ Apresentação ao aluno
- ✓ Sumário
- ✓ Unidade 1: **Os articuladores textuais/discursivos em gêneros de base narrativa** – orientações ao aluno

Módulos didáticos

1. Módulo de Leitura

- 1.1. Atividades prévias
- 1.2. Atividades para estimular dos conhecimentos sobre a temática: Nessa seção, serão visualizadas imagens referentes à temática do artigo a ser estudado.
- 1.3. Atividade de leitura de textos narrativos e expositivo-argumentativos: Orienta-se que sejam feitas, primeiramente, leituras silenciosas para que os alunos se apropriem de termos e expressões que desconhecem. Isso a fim de se familiarizarem com o texto. Após, isso, será feita uma leitura compartilhada para que o

professor observe o envolvimento dos alunos com a leitura. Para finalizar essa etapa, será feita a leitura por uma só pessoa da sala.

- Discussão oral: para que os alunos possam ter a possibilidade de resgatar aspectos da atividade prévia de leitura e juntar a isso ao que leram para que consigam debater sobre o que é mais relevante sobre o texto.
- 1.4. Atividade de contexto de produção: as condições de produção e circulação do gênero artigo de opinião.
 - 1.5. Atividade de conteúdo temático: temática desenvolvida pelo gênero em estudo.
 - 1.6. Atividade de construção composicional: inclusão de determinados elementos não verbais, fotos, imagens, gráficos entre outros.
 - 1.7. Atividade de compreensão e interpretação: ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.
 - ✓ Literal: perguntas de resposta textual centrada no texto, porém não apenas de extração de informação do texto, pois cabe ao leitor buscar as respostas por meio da compreensão e organização frasal.
 - ✓ Inferencial: que podem ser deduzidas a partir do texto, porém o leitor precisa relacionar elementos do texto com algum tipo de inferência.
 - ✓ Interpretação: apresenta relação entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno para a elaboração de resposta pessoal.
 - 1.8. Atividades linguísticas: “tomam uma característica da linguagem como objeto.” (GERALDI, 1997, p. 189)
 - ✓ Atividades **Epilinguísticas**: propiciam a reflexão sobre a linguagem, como, por exemplo, efeitos de sentidos de uma expressão vocabular, refletindo sobre sua adequação ou não ao gênero, explicitado por Ritter (2010)¹¹. Aqui, vê-se a possibilidade de refletir sobre os efeitos de sentidos dos principais articuladores textuais/discursivos empregados no gênero discursivo escolhido para este trabalho.

¹¹ Ler mais em: OHUSCHI, M. C. G, MENEGASSI, R. J (org). Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas. Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016

- ✓ Atividades **Metalinguísticas**: possibilitam a reflexão analítica sobre os recursos expressivos, explicitando a sistematização dos conceitos e normas da língua, conforme Ritter (2010). No caso da presente proposta, verifica-se a possibilidade de reflexão analítica e sistematização do conceito de articuladores textuais/discursivos.

2. Módulo de Escrita

2.1. Comando de produção.

2.2. Roteiro de produção.

2.3. Roteiro de correção e reescrita.

3. Módulo de Divulgação ao Público: Providências a serem tomadas para efetivar a circulação da produção dos alunos fora de sala de aula.

Unidade 2: **Os articuladores textuais/discursivos em gêneros de base expositivo-argumentativa** – orientações ao aluno

Módulos didáticos

- ✓ Módulo de Leitura
- ✓ Módulo de Escrita
- ✓ Módulo de Divulgação ao Público

CADERNO DO PROFESSOR

- ✓ Capa
- ✓ Apresentação ao professor
- ✓ Sumário
- ✓ Unidade 1: **O emprego dos articuladores textuais/discursivos em gêneros de base narrativa** – orientações ao professor

Módulos didáticos

1. Módulo de Leitura.
2. Módulo de Escrita.
3. Módulo de Divulgação ao Público

- ✓ **Unidade 2: O emprego dos articuladores textuais/discursivos em gêneros de base expositivo-argumentativa** – orientações ao professor

Módulos didáticos

- ✓ Módulo de Leitura
- ✓ Módulo de Escrita
- ✓ Módulo de Divulgação ao Público

Importante acrescentar que o presente Caderno é concebido como um produto com possibilidade de autonomia. Daí objetiva-se que circule não somente no espaço da escola (contexto da pesquisa), mas também possa ser divulgado entre professores de LP de outras instituições de ensino do município de Cachoeira do Arari nas quais funcione a referida série/ano. Nas próximas páginas, segue a apresentação do produto didático que compõe esta dissertação.

LÍNGUA
PORTUGUESA
8º ANO

Caderno de Atividades

ALUNO (A)

“Aprendendo mais sobre o emprego de articuladores textuais/discursivos no texto narrativo e no argumentativo”



Apresentação ao aluno

Caro aluno (a),

Este caderno de atividade foi pensado para você desenvolver, principalmente, seu conhecimento sobre um recurso linguístico que é muito importante na tessitura dos textos e, naturalmente, na construção dos sentidos produzidos. O recurso de que se tratar é chamado de “articuladores textuais/discursivos” e, a princípio, pode lhe parecer que você não tem tanto conhecimento a esse respeito.

Na verdade, você habitualmente faz uso desses articuladores quando produz um texto, mas precisa saber melhor como empregá-los, bem como entender que, ao você ler um texto, os articuladores funcionam como indícios das relações de sentido construídas no interior de um enunciado, entre um enunciado e outro e entre segmentos maiores do texto. Assim, contribuir para que você alcance maior domínio do uso desses recursos, por meio de práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual, é o objetivo deste caderno de atividades.

Nos boxes verdes, você encontrará informações importantes e referências de outras leituras para melhor compreender e desenvolver as atividades propostas neste caderno.

Esperamos que você possa aproveitar bastante as atividades propostas, de modo que este Caderno seja realmente um instrumento que dinamize o estudo dos articuladores textuais/discursivos, propiciando-lhe momentos bastante significativos de sistematização de seu aprendizado.

Atenciosamente,

Prof. Daniel Nicácio de Sousa

SUMÁRIO

Unidade 1

Os articuladores textuais/discursivos em textos de base

narrativa – Orientações ao aluno (a)	4
1. Módulo de leitura	4
1.1 Atividades prévias.....	4
1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática.....	5
1.3 Leitura do texto.....	7
1.4 Atividades de contexto de produção.....	11
1.5 Atividades de conteúdo temático.....	12
1.6 Atividades de construção composicional.....	13
1.7 Atividades de compreensão e interpretação.....	14
1.8 Atividades linguísticas.....	16
2. Módulo de Escrita	25
2.1 Comando de produção.....	25
2.2 Roteiro de produção.....	25
2.3 Roteiro de correção e reescrita.....	26
3. Módulo de Divulgação ao Público	27

Unidade 2

O emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos de

base expositivo-argumentativa – Orientações ao aluno (a)	28
1. Módulo de leitura	28
1.1 Atividades prévias.....	28
1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática.....	29
1.3 Leitura do texto.....	30
1.4 Atividades de contexto de produção.....	32
1.5 Atividades de conteúdo temático.....	33
1.6 Atividades de construção composicional.....	33
1.7 Atividades de compreensão e interpretação.....	34
1.8 Atividades linguísticas.....	25
2. Módulo de Escrita	44
2.1 Comando de produção.....	44
2.2 Roteiro de produção.....	44
2.3 Roteiro de correção e reescrita.....	45
6. Módulo de Divulgação ao Público	46

UNIDADE 1 – OS ARTICULADORES TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS DE BASE NARRATIVA

1. MÓDULO DE LEITURA

Neste módulo, caro (a) aluno (a), você desenvolverá uma sequência de atividades de leitura cuja finalidade é propiciar, em todos os aspectos, um contato amplo com o texto a ser estudado. Escolhemos o texto de base narrativa, intitulado “O búfalo rosilho”, de Ailton Favacho, por tratar de um assunto que você conhece e traz uma história repleta de curiosidade sobre a região do Marajó. Preparado (a)?

A expressão “textos de base narrativa” se refere a textos que contam uma história, na qual figuram narrador (a), personagens, enredo, tempo, espaço etc. O tempo verbal dominante nesses de texto é o pretérito (tempo referente ao passado).

Os textos de base narrativa são normalmente constituídos em forma de prosa, como é o caso do texto “O búfalo rosilho”, que você vai ler nesta atividade. Mas podem também ser produzidos na forma de um poema, como se mostra a seguir.

PARDALZINHO

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos,
Foram cuidados em vão;
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim: a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!
(Manuel Bandeira)

1.1 Atividades prévias de leitura

Nestas atividades prévias, a serem desenvolvidas oralmente, com mediação de seu professor, você será instigado a realizar um levantamento prévio de seus conhecimentos sobre o gênero estudado nesta unidade.

O conto é um texto narrativo, e nele se que esboçam as ações de **personagens** num determinado **tempo e espaço**. Geralmente, ele é escrito em prosa e nele são narrados (contados) alguns fatos e acontecimentos.

1. Qual a diferença entre um conto fadas e um conto de encantamento?
2. Você já leu algum conto? Qual?
3. Você gostou de ler esse conto? Por quê?
4. Onde mais comumente se lê ou se ouve conto de encantamento?

Aluno (a), lembre-se daqueles “causos” que aconteceram na sua região e daquelas histórias que a gente lê na escola, assiste em filmes ou ouvimos da boca de alguém. Você pode pesquisa mais em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaio>

() Na escola. () Na internet.

() No livro didático. () Ouvindo alguém contar em casa.

1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática

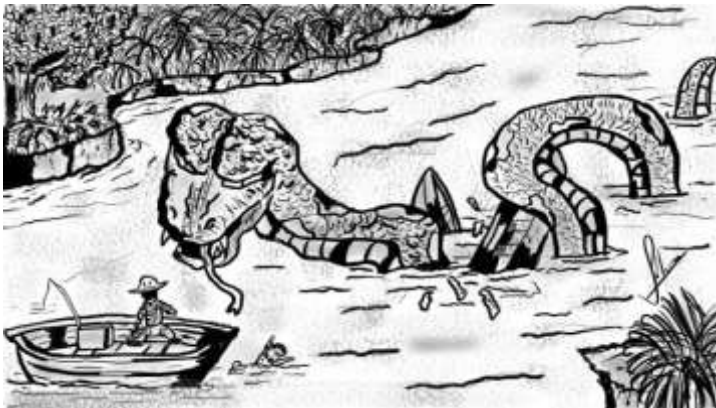
Aqui, você poderá verificar alguns de seus conhecimentos prévios sobre a temática do conto estudado. Vamos lá?

- Os búfalos não são nativos do Marajó. Você sabe dizer como eles chegaram até aqui?

Este link pode ajudar:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/17932-maior-concentracao-de-bufalos-do-pais-ilha-do-marajo-esta-no-censo->

Observe estas imagens e leia os boxes.

FIGURA 2



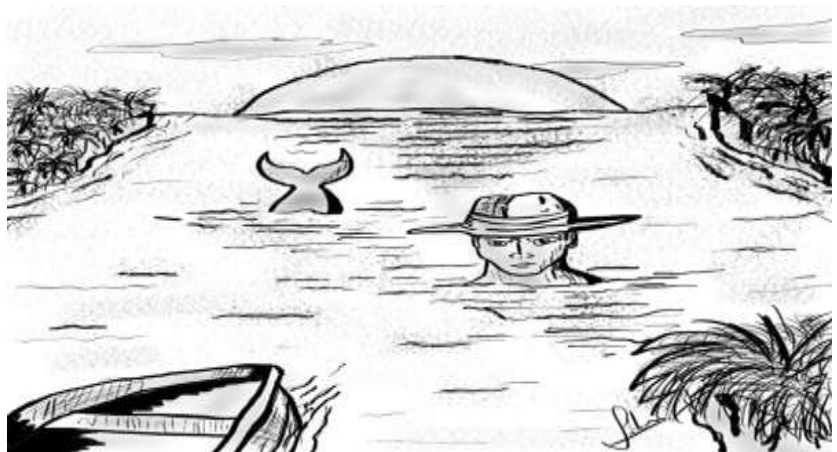
Honorato é, segundo uma lenda do Pará, um rapaz encantado em cobra-grande, que habita o fundo do rio e que à noite vira gente novamente. Essa lenda produziu uma obra-prima da moderna literatura brasileira, Cobra Norato, de Raul Bopp. (Wikipédia)

Em: http://obviousmag.org/archives/2012/02/fantasia_misturada_a_realidade_com.html.
 Acesso em 22/11/2019

FIGURA 3

A lenda do boto é uma lenda da região norte do Brasil, geralmente contada para justificar a gravidez de uma mulher solteira. Os botos são carnívoros cetáceos que vivem nos rios da Amazônia.

Ler mais em:
<http://www.toda>



Em: http://obviousmag.org/archives/2012/02/fantasia_misturada_a_realidade_com.html.
 Acesso em 22/11/2019

FIGURA 4

Este é o búfalo Carabao ou “rosilho”. Ele é originário do sudeste da Ásia e foi introduzido no Brasil em 1890.

A designação “rosilho”, porém, pode ser dada a qualquer raça de búfalo que tenha esse tipo pelagem mais clara. Muitas pessoas também costumam chamá-lo de “albino” ou búfalo branco.

Outra característica desse animal é seu fácil amansamento, o que o torna muito cobiçado na região.

Em <https://www.animais.noradar.com/carabao/>

Acesso em: 22/11/2019

FIGURA 5

Uma curiosidade: na cidade de Soure, no arquipélago de Marajó, os búfalos são criados soltos, por isso é comum avistá-los andando pelas ruas da cidade. Eles são domesticados e não fazem mal a ninguém. Geralmente servem de tração para as carroças e charretes.

Em: <https://www.360meridianos.com/especial/bufalos-ilha-do-marajo.>

Acesso em 23/11/2019

1.3 Leitura do texto

Nesta seção, você lerá o conto escrito por Ailton Favacho, intitulado “O búfalo rosilho”. Leia-o com atenção e atente para os fatos narrados na história e perceba traços de sua cultura nas linhas do texto. Será necessário fazer mais de uma leitura. Boa leitura!

O BEZERRO ROSILHO

Ailton Favacho

- Teimosia de moleque... Olha que eu avisei, mas já se foi o tempo em que velho era respeitado. Agora tá aí, desse jeito...

Deixou-o lá, recomendou-lhe os cuidados à irmã mais nova, também sua neta, e ordenou que desse, de vez em quando, somente uma xícara com chá, embora, já há quatro dias, estivesse acamado e cada vez pior. O pai, para a pesca. A mãe, em Belém, procurando saúde, que a pajelança não trouxera. Ficaria lá o teimoso, sob a guarda da menina e do tempo, o tempo que a colheita da mandioca não mais podia esperar.

A velha apanhou o remo, no canto da casa, perto da lamparina, deixado na madrugada passada, e pegou o paneiro e o terçado. A maré enchia, economizando braço. O remo orquestrava Ave-maria e Pais-nossos, recitados à Mãe d'água e aos senhores da floresta. Tudo tinha dono, e lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente. O dente de jacaré-açu, no pescoço. Quem facilitava acabava morto ou ruim da cabeça na lua cheia. Surucucu, jararaca, mãe de saúva, coral...

- É, cumadre! Vumbora, que a bicha já qué repontá!

- Já vô, cumadre. Só vô pegá um tabaco e a lata com a boia que hoje é só à boca da noite.

Não tardaram. Roça longe, e o sol alto. A procura de mato para o chá do doente roubara-lhe umas horas. Às margens, o canto da guariba trazia à mente o choro do moleque. Um choro morno, febril. Por que teimava? Ouviria, e muito, falarem no que acontecera com o Velho Miranda, vaqueiro do Dr. Hendira, da Fazenda Pacoval. A noite o subtraiu, tomado de cachaça, e, até hoje, aparece na beira do Lago da Embaúba, no período da apartação. Dizem morar no lago, e não sozinho. Coragem muita de quem vai lá. Teimosia...

- A senhora sabe se o Seu Anori tá aqui em São José, cumadre?

- Olhe, faz dias que não vejo ele passa no igarapé. Acho que não. Sempre via no rumo das mutambeiras, despescando o curral.

O choro da guariba tornara-se agouro, maltratava a mulher, mergulhada em maus pensamentos externados à companheira. Mas um jacaré que devorava uma capivara na ribanceira interrompeu a conversa, roubou-lhes a atenção. Se fossem machos, o arpão ia cantar naquele lombo, e a comida estaria garantida para quase um mês. Porém, o imenso bicho as duas esfriou. E o remo amiudava o caminho para o mandiocal, cuja produção encomendara uma tacacazeira do Ver-o-Peso, que mandava tucupi e tapioca para fora. O barco que transportaria búfalos da Pacoval conduziria a colheita. Se perdessem a oportunidade, bastante suor jogariam fora.

O lençol, mais uma vez, ensopara. Por ser julho, sol de rachar? Estaria com malária? A menina enchia água no poço para lavar o outro que ele usara na noite passada. E cuidava de reparar o doente, que cismara de querer mergulhar no igarapé e correr para a mata, em devaneio. Teve de pregar as janelas e de fazer-se sentinela para guarnecer a porta. Só se afastava quando ele dormia, contudo logo voltava para escutar as mizuras que falava, inintendíveis, exceto a promessa de que não demoraria.

Outra noite se anunciava. As mandiocas deslizavam sobre a água alaranjada pelo ocaso. A velha, calada, invocava Seu Anori. Tinha nome, descendente, quiçá, dos Anoerás, no tempo de Marinatambal. Até gente grande o procurava, vinha a ele. Se quisesse.... Do mato não saía, pois, se o fizesse, talvez perdesse muito sua força. Mas, naqueles dias, lá não estava, e o moleque, em delírio, ardia em febre. Não seria para médico?!

Chegaram, já tarde, as duas, vigiadas pela lua, e a neta à avó tudo contou. Pelo relato, a mulher sabia tratar-se de encantaria. Tudo por desobediência. E nada do Anori. Subiria o rio, tirar feitiços, fazer trabalhos. Bem novo. Começou no ofício, herdado do pai. Ensinava banhos de mato, infusões de cascas e benzina crianças com quebranto de olho gordo, de gente com fome. Mas o que rendeu fama foi ter colocado de pé a filha de um governador. Nem São Paulo nem Europa lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.

Por lá, dele souberam através de um dos serviçais. Fora para Belém tentar a sorte, e tudo o que conseguiu, sem estudos, foi a ocupação de zelador. Chamava-se Tibúrcio, e mencionara, em certa ocasião, o nome do primo, o pajé Anori, uma das empregadas, depois de ver tantas tentativas sem sucesso, não obstante contando com grandes nomes da medicina do estado e do país. A moça, que talvez morresse em poucos dias, reagiu, resistiu. O nome de Anori ecoou ao longe.

Saberia do suplício do moleque o pajé e estaria protelando o regresso com o intuito de chegar só no dia do enterro? Os caruanas não o teriam avisado? Certamente que tinha muito aguçado o dom de vidência e poderia estar a par de tudo. Afinal, sempre previa infortúnios e avisara dono Ninica acerca do afogamento do filho, caso o rapaz fosse ao Lago Embaúba. Por isso, recomendou-lhe impedi-lo de ir lá, mas ela ignorou, e se consumou o óbito, sendo o corpo encontrado no meio do campo, velado pelas estrelas.

Talvez estivesse fazendo de seu atraso a vingança. O pirralho o irritava, caçoando-lhes as velhas roupas e da boca, sem dente. Não raras as vezes, ao pai se queixava quanto ao comportamento do menino, o qual, apesar de levar uns bons tapas, reincidia. Era “moleque péssimo”, dizia o vilarejo. Não respeitava as horas santas, violava os ninhos de passarinhos, judiava de tudo quanto era bicho, alvo de sua baladeira de precisa mira. Merecia morrer, então?

Estava, cada vez mais, enlouquecido. Não deveria ter ido ao lago, mas o bezerro búfalo rosilho o mundiou. Búfalo era o único bicho que a ele agradava. Ótimo vaqueiro em miniatura, e até veterinário. Cuidava bem, mesmo de bicheiras. O sonho era ganhar um novilho, de aniversário, para tratar a vida inteira, nadar com ele no igarapé. Mas não o tinha. Além de falta de dinheiro, a reprovação do pai. Um dos braços fora quebrado pelo coice de uma búfala. Não cismou de mexer com a bicha parida?

Como não tinha o dele, pegava por empréstimo, os alheios. Bom que não judiava como a maioria dos outros moleques. Fazia o batismo, para um nome só dele, contudo estabelecia com eles amores sazonais. Búfalo e moleque preferem a amplidão do infinito, para correr, para nadar, sem destino. Chorava por eles, sofria

demais. Quando soube da vaca da Pacoval, que parira um boizinho rosilho, saiu de si. Via-se no lombo e, na memória, já ordenava que o animal parasse para que pudesse juntar uma porção de tucumãs.

Sonhou com ele. Iria ao encontro, mesmo que longe ficasse o Lago da Embaúba, perto do qual nascera o bufalozinho. Era distante, mas o pequeno conhecia as redondezas. Tinha doze anos, e desde os cinco, o pai o levava para a tiração do peixe dos lagos, só para não o deixar e depois se irritar com as queixas. Nascera traquina. Um susto de trovão afetou a mãe, que deu à luz aos oito meses. A parteira avisou que poderia nascer com problemas, e não demorou a mostrá-los.

Não escondeu o desejo de ir ao encontro daquele animal, e todos a quem mencionara a intenção reprovaram-na, com muitos argumentos macabros. Era o lago visagento, onde se encantara o Miranda, quando resolveu seguir a Mãe de Fogo. Falavam a ele suas verdades, enfatizadas pelo temor existente, não necessariamente para amedrontarem o atrevido. Afinal, mesmo que o tentassem, seria inútil. Era impetuoso, a ponto de quebrar a imagem de São Sebastião no congá de Anori qual criança alguma ousara se aproximar – num dia em que a avó fora tomar um passe. Astuto que era, arquitetou tudo.

Todos os anos, no dia de São Pedro, tinha fogueira, mingau e ladainha na casa de Seu Dico, cujo convite se estendia à vizinhança, a qual não recusava a animação nem a fartura. Pituca, a filha mais velha, era moça encantadora, apegada às artes, que caprichosamente coordenava o trabalho de ornamentação de um terreiro que absorvia sua beleza, atraindo e satisfazendo a todos. Havia quem fosse para o festejo; outros, para gastarem olhares à genial e bela artista. Muitos galanteios em vão a um coração já laçado.

Aquela seria a noite perfeita. E foi. A irmã, com cólicas, desde cedo, dissera que não iria, fato aceito pelo pai e pela avó, porem só jamais ficaria. Medo de boto. Restava-lhes, pois, convencer o moleque a ficar, em companhia. Ensaíram um discurso, sabendo estar ele assanhado para ir, em virtude de ser o campeão no pau de sebo. Parecia estar sempre acompanhado. Todos os anos, ganhava a disputa e tinha de estar à noite para receber o trocado.

Poderiam até estranhar a falta de contestação, contudo não queriam mesmos dele a ida. Acharam normal. A promessa de ir à Pacoval explicava a passividade. Cuidaram de tudo a partir do amanhecer. E, logo cedo da noite, a velha fez janta para que os dois dormissem bem, não sonhassem com defunto, como diziam. Tomados os cuidados, saíram, animados, após trancarem toda a casa e pedirem para não demorarem a se deitar. Caso estivessem ficado por outra razão, brincariam de adivinha, no entanto ela sentir dor e adormeceu.

Notado isso, não perdeu tempo o moleque. Pegou um pilão, magro que nem ele, colocou embrulhado na rede e pulou a janela, encostando-a, sem esquecer o boné e a baladeira. Era destemido, valente, e saiu, atravessando a mata rumo ao campo. A guariba o chamou, insistentemente, sem sucesso. A lua no céu facilitava-lhe a façanha. Os fogos de artifícios da festa de Pituca o tranquilizavam, pois só eram soltos na hora em que dançavam quadrilha, contagiando e capturando a todos. Quem pensaria nele, dormindo? Não havia quem o parasse... Ao rosilho, tão breve, chegaria.

Para evitar de se perder, seguia a trilha desenhada pelos caminhões e tratores que faziam o transporte de peixe e jacaré ao porto de embarque das geleiras. No caminho, muitos búfalos, bezerros... Fosse outro momento, qualquer um ser-lhe-ia ideal, embora a certeza da posterior perda. Mas queria aquele,

diferente, bonitinho, e a ele rumava sem temer horrendos e estridentes assovios de Matinta nem o bote das cobras. Não era só...

Enfim chegou! O lago, um imenso espelho. Não muito distante, o bezerro, aos olhos do Miranda. Todavia, tudo parecia apenas estar-se cumprindo e, nem galope, quiçá em socorro a algum vaqueiro desconsolado, desfez-se o cavalo na infinita campina como água na estiagem atroz dos campos marajoaras. O moleque custou naquilo acreditar. Embora ciente de que, um dia, pudesse até perdê-lo, estava maravilhado pelo encontro, tão sonhado. Aproximou-se logo. E não é que o bicho, em geral, muito arredio, já lhe abanava o rabo?

Selava-se ali mais um de seus grandes amores, e já corriam, lado a lado, como se, há tempo, fossem um do outro conhecido. Circundavam o lago e, vez ou outra, o bichinho, deitava-se para receber o afogo de “seu dono”, quando, subitamente, um cantar de galo, seguido de forte silvo, deixou o animal bastante agitado, a correr em disparada, submergindo nas águas prateadas. O menino, acostumado aos igarapés, mergulhou incansavelmente, intentando achá-lo, mas não foi o excessivo esforço. Tomado por intensa melancolia, retornou à casa da avó e já acordou acometido de uma estranha e fortíssima febre, que o deixou na situação em que se encontrava.

A espera pelo Anori tornou-se inútil. E talvez bem alegre estaria ao pajé. O moleque, aproveitando-se de um descuido de todos, desapareceu, e quando lhe perceberam a ausência, recorreram a toda São José, com o intuito de reencontrá-lo. Procuraram-no nas matas, nos igarapés, nos campos e, terminado o primeiro dia de buscas, restava-lhes só aguardar que o corpo boiasse ou que os urubus o localizassem.

Anos passaram-se, e o moleque, até hoje, é visto, por quem pode, no lombo do bezerro rosilho, em companhia do Velho Miranda, em seu cavalo, sempre a ajudar vaqueiros na busca de reses perdidas pela imensidão do Marajó, desde que lhes deem uma garrafa de cachaça. Tornara-se vivente do Lago da Embaúba, laçado naqueles mergulhos, assim como fora, por um grande coração, o coração de Pituca.

Glossário

Pajelança: série de rituais que o pajé indígena realiza em certas ocasiões com um objetivo específico de cura ou magia.

Lamparina: pequena lâmpada que fornece luz de pouca intensidade, composta de um reservatório para líquido combustível, um pavio que traspassa uma pequena rodela de madeira e se acende na outra extremidade.

Mãe d'água: no folclore brasileiro, é uma forma de chamar a sereia Iara. Também é uma forma de denominar a Iemanjá, que é a Orixá que governa o mar e é filha de Olokun.

Guariba: bugio, também chamado de *macaco barbado*. Faz parte do grupo dos macacos do gênero *Alouatta*.

Embaúba: é a designação comum de várias espécies de árvores, principalmente do gênero *Cecropia*.

Mutambeiras: é uma planta medicinal comum nos países da América Central e do Sul, como Brasil, México ou Argentina, sendo usada popularmente no tratamento de vários problemas de saúde como cólicas abdominais, diabetes, dores gastrintestinais e queda de cabelo.

Mizuras: é o mesmo que visagem, alma, alma penada, fantasma, coisas do tipo.

Anoerás: subgrupo indígena, descendentes da grande tribo dos aruãs.

Marinatambal: Nome indígena dado à Ilha do Marajó no século XVI.

Protelar: deixar para depois, adiar.

Caruanas: índios que habitaram a grande Ilha de Marajó entre os anos 400 e 1400 D.C.

Infortúnios: acontecimento, fato infeliz que sucede a alguém ou a um grupo de pessoas.

Pirralho: menino, criança.

Mundiar: causar entorpecimento; assombrar, magnetizar.
Bicheiras: é uma infestação parasitária causada por larvas de moscas que invadem a pele ou orifícios como olhos, nariz e ouvidos.
Judiar: atormentar, maltratar.
Tucumã: em tupi (tukumã) significa "fruto de planta espinhosa".
Tiração: pegar os peixes com as mãos quando os lagos secam.
Traquina: pessoa buliçosa, inquieta, travessa.
Visagento: assombrado.
Congá: o altar de um terreiro de Umbanda.
Pilão: peça indispensável para o preparo dos temperos na cozinha tradicional.
Matinta: Matinta Perera é uma personagem do folclore brasileiro. Ela é descrita como uma bruxa velha que se transforma durante as noites em um pássaro de mau agouro.
Quiçá: talvez.

1.4 Atividades de contexto de produção

Nestas atividades, você, caro (a) aluno (a), conhecerá um pouco mais sobre o autor, seus propósitos, onde, quando e como escreveu seu texto.

1. Qualquer pessoa pode escrever um conto de encantamento? Do que precisa uma pessoa para escrever um texto desse gênero?

2. O autor do conto é residente na cidade de Soure.

- a) Você já ouviu falar na cidade onde o autor mora?
Onde fica?

Para melhor entender a questão, você pode pesquisar no Google Earth, ou consultar o site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/>

- b) Você já ouviu falar do autor do conto ou de algum outro escritor marajoara? Quem?

Você pode pesquisar mais em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434478257.pdf

3. Qual o objetivo do autor em abordar os acontecimentos do texto?

4. O conto de encantamento pode ser um gênero muito popular, apresentando um público muito variado. Em que esfera social ele pode circular?

Esfera social é o aspecto de nossa vida que é, portanto, determinado pelas nossas relações com os outros sujeitos, geralmente regado por leis, normas morais e padrões de comportamento, permitindo um nível maior de cooperação social e um certo grau de "controle" dos papéis dos sujeitos.

1.5 Atividades de conteúdo temático

Nesta seção, você responderá a questões que levarão a um aprofundamento sobre o tema (assunto abordado) do conto "O búfalo rosilho". Bom trabalho!

1. Os contos de encantamento possuem em seu enredo acontecimentos inexplicáveis pela ciência e pela razão.

A ciência sempre se utilizou da razão para explicar a realidade. Ser racional é se utilizar da razão para explicar os acontecimentos do mundo.

- a) Qual o assunto abordado no conto?

- b) Você acredita na história contada no conto? Por quê?

2. Ao ler o texto, você percebeu que a narrativa possui outras histórias do nosso imaginário. Que outras histórias você reconheceu nesse conto?

Existem muitas outras narrativas sobre búfalos na literatura brasileira e mundial. Se preferir pesquise em sites esses contos e leia-os para responder a esta questão.

3. Você já ouviu outro conto em que o búfalo era tema da narrativa? Qual?

1.6 Atividades de construção composicional

1. O conto lido é bastante extenso.
Quantos parágrafos possui?

Lembre-se: O **parágrafo** corresponde a uma estrutura textual na qual estão contidas informações de um texto, sendo caracterizado por um recuo em relação à margem esquerda do texto.

2. O conto, como qualquer outro texto de base narrativa, possui elementos essenciais que fazem parte da estrutura narrativa.

Lembre-se:

O **enredo** é o tema ou o assunto da história que pode ser contada de maneira linear ou não linear.

O **foco narrativo**, representa a "voz do texto". Dependendo de como atuam na narração, eles são classificados em três tipos:

- O **narrador personagem** participa da história como um personagem da trama.
- O **narrador observador** não participa da história. Esse tipo de narração é feito na 3ª pessoa singular (ele, ela) ou plural (eles, elas).
- O **narrador onisciente** é aquele que conhece toda a história.

As **personagens** de uma narrativa são as pessoas que estão presentes na história.

Toda narração tem um **tempo** que determina o período em que a história se passa. Esse pode ser cronológico, quando segue uma ordem dos acontecimentos, ou psicológico, que não segue uma linearidade dos fatos.

O **espaço** da narrativa é o local onde ela se desenvolve.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/elementos-da-narrativa/>

- a) Qual o foco narrativo desse conto?

- b) Qual o enredo do conto?

- c) Quais são as personagens principais?

- d) Onde se passa a história?

- e) O tempo é cronológico ou psicológico?

- f) Qual o momento de maior tensão do conto?

- g) Como termina a narrativa?

1.7 Atividades de compreensão e interpretação

1. O conto se inicia com fala de uma avó que “briga” por causa da teimosia do neto. A que teimosa se refere a avó?

2. A avó não podia ficar com o doente porque tinha seus afazeres, e deixou-o aos cuidados da irmã.

- a) Em que a avó das crianças trabalhava?

- b) E onde estão os pais das crianças?

3. Qual era realmente a doença do menino? Por que a avó suspeitava dessa doença?

4. Quem podia ajudar a velha senhora a resolver ou tentar amenizar o problema que o menino sentia? E por que ela achava que essa pessoa podia ajudar seu neto?

5. Ao nascer o menino, a parteira avisou que ele poderia ter problemas, pois nascera de oito meses por causa do susto de trovão que a mãe teve. Que “problemas” o garoto poderia ter?

6. Todos do vilarejo diziam que o menino era “moleque péssimo” porque ele gostava de judiar dos animais. Entretanto havia um único animal do qual ele realmente gostava, o búfalo. Segundo o narrador, como ele não tinha o seu, ele pegava emprestado os búfalos alheios e ainda dava nomes, um nome só dele. De quem eram os búfalos que o menino pegava para brincar?

7. O lugar onde o bufalozinho tinha nascido era muito distante de onde o menino morava e, segundo o narrador, era “visagento”. Porém o garoto conhecia aquele espaço, pois desde pequeno andava com o pai pela redondeza.

a) Há semelhança entre o local descrito no conto e a região onde você mora? Quais?

b) O que costuma aparecer em sua localidade de diferente que pode ser comparado à história contada no conto?

8. A noite em que o menino saiu ao encontro do búfalo rosilho, no Lago da Embaúba, era de festa. Ele saiu na escuridão, pois era destemido e valente. Podemos comparar essas características do menino com a das crianças de hoje? Por quê?

9. Ao encontrar o bicho no lugar onde haviam dito que estava, o menino se sentia como num sonho. Por que o contato de uma criança com um animal é sempre especial?

A Comissão de Direitos Humanos do **Senado Federal** aprovou o Projeto de Lei 700/2007 criando uma mudança no **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Este projeto de lei, se aprovado, obrigará [a reparação de danos morais aos pais que deixarem de prestar assistência afetiva aos seus filhos, por meio da convivência ou visita periódica.](#)

Fonte: <https://franzoni.adv.br/abandono-afetivo-dos-filhos/>

10. Desde o início do conto, percebemos que os pais deixavam as crianças sozinhas em casa e, realmente, sabemos que é costume em nossa região atitudes como essa.

a) Como a sociedade reage diante de uma situação como essa?

b) Quais os reais perigos sociais de se deixar crianças sozinhas em casa?

c) Quais as punições que pais como o do menino receberiam pela justiça? Por quê?

1.8 Atividades linguísticas

Vamos dar início à seção 1.8 recordando que uma narrativa se constitui por uma sequência de fatos que vão se desenrolando através do tempo em um mundo (com personagens que dele fazem parte) que vai sendo revelado pelo narrador. O conhecimento sobre esse mundo vai sendo tecido pelo conjunto de informações que vão detalhando os acontecimentos. Além disso, o narrar implica fazer descrições e dar mais vivacidade à narrativa por meio da inserção de diálogos entre os personagens do mundo narrado.

Nosso objetivo, nesta seção, é observar, no conto *O bezerro rosilho*, a ocorrência de articuladores (também chamados conectores) que vão concorrer para dar informações sobre o mundo narrado, por isso chamados de articuladores lógico-semânticos.

I. O ARTICULADOR E

Observe os fragmentos abaixo, nos quais estão em destaque o articulador **e**.

- (i) “Deixou-o lá, recomendou-lhe os cuidados à irmã mais nova, também sua neta, **e** ordenou que desse, de vez em quando, somente uma xícara com chá, embora, já há quatro dias, estivesse acamado **e** cada vez pior.” (parágrafo 1)
- (ii) “A velha apanhou o remo, no canto da casa, perto da lamparina, deixado na madrugada passada, **e** pegou o paneiro e o terçado.” (parágrafo 2)
- (iii) “Tudo tinha dono, **e** lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente.” (parágrafo 2)

- (iv) “A noite o subtraiu, tomado de cachaça, **e**, até hoje, aparece na beira do Lago da Embaúba, no período da apartação. Dizem morar no lago, **e** não sozinho.” (parágrafo 6)

Nesses segmentos do texto *O bezerro rosilho*, é frequente a ocorrência do articulador **e** (tradicionalmente chamado de conjunção aditiva). Sua função é adicionar informações uma as outras, que vão revelando os acontecimentos. Há, no entanto, trechos em que as informações estão apenas justapostas (isto é, sem que o articulador esteja expresso): “E, logo cedo da noite, a velha fez janta para que **os dois dormissem bem, não sonhassem com defunto, como diziam**” (parágrafo 22). Esses dois fatos (dormir e sonhar) estão interligados no mundo, são inseparáveis, e isso justifica não separar essas duas orações por um articulador na construção linguística.

Também é relevante observar que o articulador **e** pode aparecer não somente no interior de um enunciado, mas entre um e outro enunciado. É o que se vê no trecho: “**E**, logo cedo da noite, a velha fez janta para que os dois dormissem bem, não sonhassem com defunto, como diziam.”. O que nos motiva a fazer este emprego do **e**, iniciando o enunciado, é o relevo a ser atribuído à informação apresentada.

II. O ARTICULADOR **OU**

Na narrativa, esse articulador tem a função de indicar a alternância entre dois fatos possíveis no mundo construído pelo narrador:

Esse articulador também é empregado em textos do gênero expositivo-argumentativo, porém com outra função. Nesses, orienta dois atos de fala no qual o segundo tenta provocar o leitor. Entenderemos mais quando passarmos a estudar o texto de base expositivo-argumentativa na unidade 2.

- (v) “Quem facilitava acabava morto **ou** ruim da cabeça na lua cheia.” (parágrafo 3)
- (vi) “Procuraram-no nas matas, nos igarapés, nos campos e, terminado o primeiro dia de buscas, restava-lhes só aguardar que o corpo boiasse **ou** que os urubus o localizassem.” (parágrafo 27)

III. OS ARTICULADORES **DESDE QUE, PARA, CASO**

- (vii) “**Caso** tivessem ficado por outra razão, brincariam de adivinha, no entanto ela sentiu dor e adormeceu.” (parágrafo 22)

- (viii) “Anos passaram-se, e o moleque, até hoje, é visto, por quem pode, no lombo do bezerro rosilho, em companhia do Velho Miranda, em seu cavalo, sempre a ajudar vaqueiros na busca de reses perdidas pela imensidão do Marajó, **desde que** lhes deem uma garrafa de cachaça.” (parágrafo 28)

O articulador **desde que** relaciona dois fatos do mundo, com a função de indicar um fato como condição para a existência de outro: receber uma garrafa de cachaça era condição para o velho Miranda ajudar os vaqueiros na busca de reses perdidas.

Também o articulador **caso** acima tem igual função de indicar a relação entre dois fatos do mundo, um dos quais é condição para outro existir.

- (ix) “O lençol, mais uma vez, ensopara. Por ser julho, sol de rachar? Estaria com malária? A menina enchia água no poço **para** lavar o outro que ele usara noite passada.” (parágrafo 10)
- (x) “**Para** evitar de se perder, seguia a trilha desenhada pelos caminhões e tratores que faziam o transporte de peixe e jacaré ao porto de embarque das geleiras.” (parágrafo 24)

Em (ix), o articulador em destaque inicia o motivo (finalidade) “lavar o outro (lençol) que ele usara noite passada” para a realização do fato expresso no enunciado anterior “...enchia água no poço”.

Em (x), o articulador **para** (e também *para que, a fim de que*) indica um fato (“evitar de se perder”) que é motivo (finalidade) para a realização de uma ação “seguia a trilha desenhada pelos caminhões e tratores...”.

IV. OS ARTICULADORES DE TEMPORALIDADE

Esse tipo de articulador é de suma importância em textos narrativos, pois eles estabelecem um tipo de relação por meio da qual se localizam no tempo as ações, os fatos narrados, os eventos ou estado de coisas do mundo real. Essa localização pode acontecer de diferentes formas:

- a) em um momento específico e estático;
- b) em realidade que se repete;
- c) tempo que indica algo progressivo;

- d) fatos que se realizam em um mesmo momento;
- e) fato que se realiza anteriormente a outro;
- f) fato que se realiza posteriormente a outro.

(xi) “...**Sempre** via no rumo da mutambeiras, despescando curral.” (parágrafo 8): realidade que se repete.

(xii) “**Quando** soube da vaca da Pacoval...” (parágrafo 17): momento específico.

As questões que seguem abaixo têm como referência o texto “O bezerro rosilho”.

1. O emprego ou não de um articulador textual em textos narrativos depende da relação entre fatos narrados. Apresente uma justificativa para o conector **e** não ter sido empregado no trecho: “Até gente grande o procurava, vinha a ele” (parágrafo 11).

2. Justifique a possível diferença entre o enunciado “Ouviria, **e muito**, falarem no que acontecera com o Velho Miranda, vaqueiro do Dr. Hendira, da Fazenda Pacoval” (parágrafo 6) e o enunciado Ouviria muito falarem no que acontecera com o Velho Miranda, vaqueiro do Dr. Hendira, da Fazenda Pacoval.

3. Compare os enunciados:

I. A velha apanhou o remo **e** pegou o paneiro e o terçado. (adaptado)

II. “Tudo tinha dono, **e** lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente” (parágrafo 3)

No primeiro, o articulador não está precedido de vírgula, pois as duas ações – apanhar e pegar – foram ambas realizadas pela “velha”.

Sobre o enunciado II, tente encontrar uma justificativa para o emprego da vírgula separando a oração “e lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente” da oração anterior “Tudo tinha dono”.

4. Compare os enunciados:

- I. “Nem São Paulo nem Europa lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.” (parágrafo 12)
- II. Tanto São Paulo quanto a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.
- III. São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.

Agora, assinale as afirmativas corretas.

- a) () O articulador **nem** concorre para expressar a ideia de alternância .
- b) () O enunciado “*Nem São Paulo nem Europa lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte*” é mais expressivo (dá-se mais ênfase à informação) do que o enunciado *São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.*
- c) () **Tanto... quanto** e **nem... nem** são articuladores com semelhante força expressiva.
- d) () No enunciado ***São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte***, o articulador **e** constrói a informação mais objetivamente, isto é, sem valor enfático.
- e) () O articulador **nem** empregado no enunciado em questão tem o mesmo valor que em: *Ele não bebe **nem** fuma!*”

Leia com atenção o seguinte trecho também retirado do conto “O bezerro rosilho”, e responda às questões 5, 6 e 7.

“Saberia do suplício do moleque o pajé e estaria protelando o regresso com o intuito de chegar só no dia do enterro? Os caruanas não o teriam avisado? Certamente que tinha muito aguçado o dom de vidência e poderia estar a par de tudo. **Afinal**, sempre

previa infortúnios e avisara dona Ninica acerca do afogamento do filho, caso o rapaz fosse ao Lago Embaúba. **Por isso**, recomendou-lhe impedi-lo de ir lá, mas ela ignorou, e se consumou o óbito, sendo o corpo encontrado no meio do campo, velado pelas estrelas.” (parágrafo 14)

Agora, reflita e marque a afirmação correta nas questões abaixo.

5. No enunciado acima, o articulador **por isso**

- a) () tem a função de indicar uma consequência natural decorrente de uma causa física que une dois acontecimentos, de modo semelhante ao que se observa no enunciado “*O homem tem consumido cada vez mais combustíveis fósseis e lançado gases na atmosfera, **por isso** vem ocorrendo um aquecimento do nosso planeta. Esse fenômeno tem sido estudado por um grande número de cientistas há mais de 50 anos.*”.
- b) () estabelece uma relação entre uma causa – que determina um modo de agir no mundo – e uma consequente ação”. Esse tipo de relação causa/consequência (na qual o termo “causa” é entendido como aquilo que pode justificar uma ação/um acontecimento) é também a que está expressa em “*Meu bem, eu não consigo viver longe de você, aumenta a saudade que eu sinto por você, **por isso** corro demais só pra te ver meu bem*” (letra de música).
- c) () é um marcador de conclusão (equivalente a “portanto”), com valor semelhante ao que ocorre no enunciado “O contágio por Covid-19 pode ser fatal, por isso devemos seguir as orientações da Anvisa (Agência nacional de vigilância sanitária).

6. Os articuladores **porque, já que, uma vez que, por isso, por causa de, etc.** estabelecem entre duas ideias, uma das quais é a causa, e outra é a consequência. Trata-se, assim, de uma relação lógico-semântica de causalidade por nos remeter a uma relação existente entre fatos do mundo. Una as duas orações abaixo em um só período, demonstrando esse tipo de relação.

a) O menino não sabia nadar. O menino se afogou no lago.

b) O menino se afogou no lago. O menino não sabia nadar.

c) O pajé não queria ajudar o menino. O pajé se atrasou o quanto pôde.

d) O pajé se atrasou o quanto pode. O pajé não queria ajudar o menino.

7. Sobre emprego do articulador textual “**afinal**”, também grafado como “*finalmente*”, pode-se afirmar que ele desempenha três relações.

I- Trata-se de um elemento gramatical que pode relacionar informações sobre o mundo, exprimindo a ideia de finalização de um acontecimento (o que implica passagem de tempo), como se confirma nos enunciados:

Depois de termos viajado por muitos dias, afinal chegamos ao nosso destino.

“Há pessoas que falam, falam, até encontrarem, finalmente alguma coisa para dizer”. (Sacha Guitry)

(Em ambos os enunciados acima, esse articulador é um marcador temporal).

II- Tem a função de anunciar uma conclusão quanto a um estado de coisa existente no mundo, como se exemplifica em “*As brigas e agressões tinham virado uma rotina na vida daquele casal, afinal o divórcio foi uma solução para eles.*” Corresponde, nesse caso, a **então, desse modo, portanto, assim.**

III- Pode ser uma expressão pela qual o falante manifesta uma atitude (positiva ou negativamente) diante de um acontecimento, como em (i) *Afinal, chegou a hora de comemorarmos nossa vitória;* (ii) *Afinal, chegaste, pois já estava perdendo a paciência.*

Com base nas explicações acima, agora responda: No trecho do conto *O bezerro rosilho*, abaixo transcrito, qual a função do articulador “afinal”?

“Os caruanas não o teriam avisado? Certamente que tinha muito aguçado o dom de vidência e poderia estar a par de tudo. Afinal, sempre previa infortúnios e avisara dona Ninica acerca do afogamento do filho, caso o rapaz fosse ao Lago Embaúba. Por isso, recomendou-lhe impedi-lo de ir lá, mas ela ignorou, e se consumou o óbito, sendo o corpo encontrado no meio do campo, velado pelas estrelas.”

8. Vimos que uma das funções do articulador **afinal** pode ser um marcador temporal. Assim como ele, outros articuladores desempenham essa função

dentro dos enunciados. Marque somente os enunciados em que os articuladores em destaque indicam uma concomitância de fatos (acontecimentos que se realizam ao mesmo tempo).

- a) () **Enquanto** a velha remava, a lua iluminava o rio.
- b) () O menino caiu doente **depois** que encontrou o búfalo.
- c) () Acariciava o animal **ao mesmo tempo** que não acreditava naquilo.
- d) () **Antes de** fugir da casa para ver o búfalo, o menino arquitetou tudo.

9. Considere o enunciado: “Caso tivessem ficado por outra razão, brincariam de adivinha, no entanto ela sentia dor e adormeceu” (parágrafo 22), no qual o articulador **caso** insere no enunciado a ideia de hipótese.

Assinale a(s) alternativa (s) na(s) qual(is) o articulador mencionado pode substituir, sem alteração de sentido, o articulador **caso**.

- a) () se porventura
- b) () porquanto
- c) () embora
- d) () por mais que

10. Leia também mais este trecho do conto que estamos estudando.

“O choro da guariba tornara-se agouro, maltratava a mulher, mergulhada em maus pensamentos externados à companheira. Mas um jacaré que devorava uma capivara na ribanceira interrompeu a conversa, roubou-lhes a atenção.” (parágrafo 9)

Neste segmento de texto, emprega-se o articulador *mas*. Normalmente a função desse conector é indicar a relação de oposição entre argumentos que nos levam a pensar em duas conclusões diferentes, como em “Pedro tem pouco estudo, mas tem bastante

O articulador **mas** tem outras funções além destas que estamos vendo nesta questão. Trataremos disso no próximo Módulo deste Caderno.

sabedoria, do que se conclui que ele está apto para nos aconselhar”. No entanto, no fragmento de texto apresentado acima, o articulador **mas** tem a função de chamar a atenção para um novo assunto (tópico: o jacaré) sobre o qual se faz um comentário.

Agora identifique, abaixo, o enunciado (ou enunciados) em que **mas** tem essa função de anunciar a entrada de um outro assunto (tópico) no texto.

- a) () Acho que a primeira coisa que fazia se ganhasse na loteria era aposentar. Se bem que dizem que a gente enquanto tem vida deve ser útil. Mas a gente pode ser útil sem estar trabalhando, não é? (trecho de fala em uma entrevista)
- b) () Neste restaurante servem mal, mas a comida é ótima. (trecho de fala em uma entrevista)
- c) ()

*Ensaiei meu samba o ano inteiro
Comprei surdo e tamborim, pra quê?
Gastei tudo em fantasia
Era só o que queria
Ela jurou desfilhar pra mim
Minha escola estava tão bonita*

*Era tudo o que eu queria ver
Em retalhos de cetim
Eu dormi o ano inteiro
E ela jurou desfilhar pra mim.*

*Mas chegou o carnaval
E ela não desfilou
Eu chorei na avenida, eu chorei
Não pensei que mentia a cabrocha que tanto amei.
(Benito Di Paula)*

2. MÓDULO DE ESCRITA

A partir dos estudos realizados, você escreverá seu próprio texto, tomando por base toda a reflexão feita durante a execução das atividades do módulo de leitura. O objetivo aqui é mostrar que você é capaz de ser autor de seus próprios textos, em especial, do gênero conto de encantamento. Atente para o comando que segue e bom trabalho!

2.1 Comando de produção

Antes de começarmos a produzir um conto de encantamento, precisamos nos aprofundar mais sobre esse tipo de conto. Como tarefa inicial, você pesquisará outro conto e trará para sala de aula para realizarmos sua leitura. A partir disso procederemos a uma discussão sobre suas principais características com os colegas de classe e partiremos para a produção de seu texto.

Como sugestão, você pode pesquisar mais contos de encantamentos na página abaixo:

<http://www.terrabrasileira.com.br/folclore/p01-encant.html>

Agora que você já sabe o que é conto de encantamento, produza um texto desse mesmo gênero discursivo tomando por base as histórias que você ouviu sobre alguém ou algum lugar “encantado”. O foco narrativo deve ser em 3ª pessoa, ou seja, você narrará uma história na qual você não é personagem. Lembre-se de que seu texto irá fazer parte de um livro que será lançado na nossa feira cultural anual, por isso capriche em seu texto, pense nas pessoas que vão ler o livro.

2.2 Roteiro de produção

Para ajudar em sua tarefa de produção textual, sugerimos este pequeno roteiro que ajudará você a planejar e escrever seu texto.

- 1) Pense em uma história curiosa que atraia imediatamente seu leitor.
- 2) Escolha um foco narrativo.
- 3) Pense nas personagens que irão fazer parte dessa história.

- 4) Não se esqueça de identificar em seu texto o lugar onde acontece a história, bem como o tempo (ano, mês, inverno, verão etc.)
- 5) Tente descrever ao máximo as personagens e lugares para enriquecer seu texto.
- 6) Não se preocupe com a quantidade de linhas, deixe sua imaginação fluir e escreva sem medo.
- 7) Não se esqueça de fazer um bom desfecho para história.
- 8) Elabore um título criativo para seu conto de encantamento.

2.3 Roteiro de correção e reescrita

Nesta seção, caro (a) aluno (a), você, procederá a uma autocorreção seguindo o roteiro de correção proposto a seguir para que possa refletir sobre seu texto, por isso atente para todos os itens do roteiro. Após essa etapa, você fará a primeira reescrita, e logo após você poderá entregar seu texto ao professor para a primeira correção.

Roteiro de correção

- O texto é realmente um conto de encantamento?
- O texto apresenta título?
- Apresenta foco narrativo?
- Apresenta personagens? Quantos?
- Existe no texto uma situação inicial, complicação, resolução e situação final?
- Existem palavras que você tem dúvida quanto à escrita? Quais são elas?
- Existem dúvidas quanto à pontuação?
- Quanto aos articuladores textuais/discursivos, foram empregados conforme as orientações sugeridas?

Após a entrega esta primeira reescrita, seu professor (a) irá corrigir seu texto e fará algumas orientações por meio de perguntas de orientação ou bilhetes orientadores. A partir dessas orientações, você poderá realizar a segunda reescrita. Atente para as perguntas de orientação feitas por ele.

Caso necessário, o professor (a) pedirá mais reescrita. Apesar de trabalhoso, esse procedimento é necessário, pois, como você sabe, seu texto irá ser divulgado. Então capriche!

3. MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Seu texto, após reescrito e corrigido, fará parte de uma coletânea de contos de encantamento cuja impressão será feita pela sua escola, num processo de impressão simples, porém com boa qualidade, para que seja lançado na Feira Cultural da escola. O livro será apresentado na Feira por você e seus colegas de classe alunos em um estande montado dentro da escola.

UNIDADE 2 – OS ARTICULADORES TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS DE BASE EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVA

1. MÓDULO DE LEITURA

Neste módulo, caro (a) aluno (a), você desenvolverá uma sequência de atividades de leitura com um texto do gênero artigo de opinião. Para realizar tal tarefa, escolhemos um texto escrito pela Enfermeira Nazaré Lima, extraído do site *CartaCapital.com.br* e publicado em 21 de outubro de 2019.

O artigo de opinião é essencialmente um texto expositivo-argumentativo (também chamado dissertativo-argumentativo), pois, além de expor determinado tema, exprime uma opinião a respeito dele. Nesse tipo de gênero, procura-se defender essa opinião por meio de argumentos sólidos, recorrendo a outros autores e teorias para essa tarefa. Por isso, além de informar, ele tenta convencer o leitor.

1.1 Atividades prévias de leitura

No artigo de opinião, o discurso construído tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação. Esse gênero de texto pode ser encontrado circulando no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores, espectadores e ouvintes.

Nestas atividades, com a mediação do (a) professor (a), você será instigado a realizar um levantamento prévio de seus conhecimentos sobre o gênero estudado nesta unidade.

1. Você já teve a oportunidade de ler um artigo de opinião? Qual foi?

2. Você gostou de ler esse texto? Por quê?

3. Qual a importância desse gênero para a sociedade?

1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática

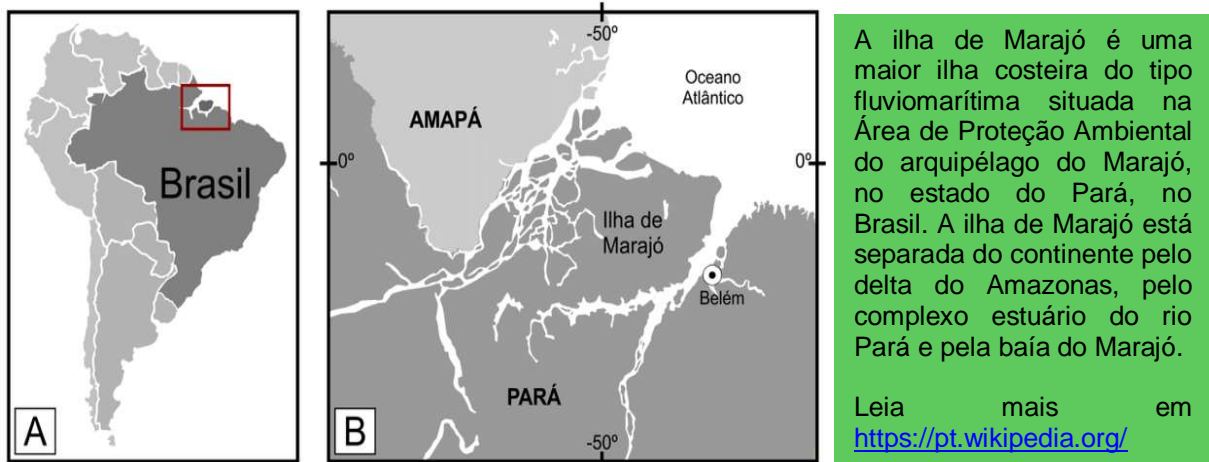
Aqui, você verificará alguns de seus conhecimentos prévios sobre o assunto em discussão. Vamos lá?

1. Como sabemos, os rios são os caminhos pelos quais pessoas, produtos e riquezas trafegam em nossa região. Você conhece alguém de sua família que costuma viajar embarcado para outras cidades? Por que, e para que ela viaja?

2. Você conhece alguém que mora em comunidade às margens do Rio Amazonas?

Observe as imagens abaixo e leia os boxes.

FIGURA 6



Em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-da-Ilha-de-Marajao-A-Mapa-do-Brasil-e-em-destaque-a-regiao_fig1_319551906 .
Acesso em 06/01/202

FIGURA 7

Povos ribeirinhos ou ribeirinhas são aqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Cultivam pequenos roçados para consumo próprio e também podem praticar atividades extrativistas e de subsistência.

Ler mais em:

<http://www.ecobrasil.eco.br/>



Em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Ilha-do-Marajao.png>.

Acesso em 06/01/202

FIGURA 8



As “balseiras”, como são conhecidas no jargão local as meninas que se prostituem, são pagas com alimentos, roupas, trocados. O combustível para motores de barcos, meio de locomoção dos ribeirinhos, é outra moeda forte. O subterfúgio é que sobem na balsa para vender produtos típicos.

Leia mais:
<https://amazonia.org.br/2017/05/>

Em <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/nesta-edicao/227-o-uivo-das-balseiras>
 Acesso em: 06/01/2021

1.3 Leitura do texto

Nesta seção, você lerá um artigo de opinião escrito pela Enfermeira Nazaré Lima, professora de enfermagem da Universidade Federal do Pará e vereadora eleita em 2020 em Belém. Leia-o mais de uma vez com atenção e atente para o posicionamento da autora em relação ao tema em discussão. Boa leitura!

A exploração e abuso sexual de crianças e jovens na ilha do Marajó/PA

Problema é grave e deve ser tratado com políticas públicas. Mas a ministra Damarens Alves preferiu o desrespeito e falta de informação.

Enfermeira Nazaré Lima

CartaCapital – 21/10/2019

Sobre a Ilha de Marajó

Ainda que seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura, o arquipélago encontra-se abandonado pelo poder público que ainda não enxergou o potencial turístico, cultural e socioeconômico. Destaco o Município de Breves, cujo fenômeno é muito mais evidente por ser o município mais populoso do arquipélago, totalizando em torno de cem mil habitantes.

Apesar das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos, entre os quais podemos apontar: saneamento básico precário, tratamento de água ineficaz, que em consequência provocam alta prevalência de doenças gastrointestinais e de pele.

O povo de Breves sobrevive do extrativismo como a venda de Açaí, palmito, carvão e da agricultura e pecuária nos locais mais afastados da área urbana. Não há indústrias ou fábricas. O fortalecimento das leis ambientais retirou a madeira como fonte principal de renda, por outro lado, não há investimento em práticas de agricultura, piscicultura e turismo. O dinheiro circulante, em geral, é oriundo dos salários da Prefeitura e dos benefícios do Governo Federal como o bolsa família, aposentadorias e pensões os quais movimentam o comércio local.

Assim, embora o Marajó seja rico em recursos hídricos e biológicos, alguns de seus municípios apresentam os menores índices de desenvolvimento (IDH) do país. Note-se as extensas áreas de vazios urbanos e a baixa densidade demográfica nessa região e suas implicações na constituição dos espaços, da distribuição e acesso às políticas públicas, considerando-se ainda a forma como a Amazônia brasileira foi inserida no processo de produção capitalista

A exploração sexual infantil na região

Em torno dos navios e barcos que fazem transporte, é comum as canoas com crianças aproximarem-se destes e os passageiros lançarem víveres, roupas e brinquedos. No entanto, em momentos furtivos, de forma não explícita, crianças e adolescentes entram nas embarcações.

Moraes (2009) explica que as meninas vão em suas canoas para dentro das embarcações, navios e barcos que atracam no porto do município e da região para ser exploradas por comerciantes e donos de embarcações, à essas meninas mulheres chamam pejorativamente de “balseiras”.

As embarcações a que se refere são balsas, espécie de navios para cargas. A exploração e abuso sexual juvenil que ocorrem nas balsas (espécie de transporte fluvial do Marajó) nas águas da Amazônia Marajoara, fazem parte da triste realidade da região já conhecida e anunciada pelos veículos de comunicação local com o tom, muitas vezes de tragédia.

O abuso e à exploração sexual infantil nas águas marajoaras somam com a busca pela sobrevivência dessas jovens e de suas famílias, cujo foco não é apenas a busca por dinheiro, mas também por comida, roupas e outros objetos de valor. Tal problema se reflete também no contexto escolar e a esse respeito Vieira (2011) postula que o reflexo pode ser percebido no déficit de aprendizado, desatenção nas atividades escolares, desinteresse pela escolarização, reprovação, repetência, evasão escolar e fragilidade na formação e no desenvolvimento psicossocial infanto-juvenil.

Não podemos aceitar qualquer tipo de exploração e o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas, ou quando se manifesta é algo lastimável, como vimos em recente visita de uma representante do governo federal.

Dameres Alves e a “fábrica de Calcinhas”

Em julho de 2019, a Ministra da Mulher, da família e dos Direitos humanos do governo Jair Bolsonaro, Dameres Alves, visitou a ilha para lançamento do programa “Abrace o Marajó”, criado pelo governo federal para supostamente combater o grave problema da região. Na oportunidade, a ministra afirmou que teria sido informada que as meninas eram exploradas por não terem calcinhas e serem muito pobres.

Afirmou que iria construir, então, uma fábrica de calcinhas, sua “solução” para o problema.

Ora, parece obvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. Da mesma forma, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha. São exploradas sim, mas pela ausência em políticas públicas essenciais de geração de emprego e renda, de combate à exploração sexual infanto-juvenil, de educação pública de qualidade e de investimentos que geram trabalho. Nessas condições, essas meninas encontram-se inseridas neste contexto de maneira silenciosa, em que enquanto muitas são impedidas de denunciar, outras nem se percebem vítimas de violência.

A ilha do Marajó precisa de muito mais que uma fábrica de calcinhas. Precisa de gente que trate o povo com respeito, que conheça a região e que tenha um olhar de política pública para uma situação que é dramática.

Urgência é para que a Ministra e o chefe do poder público realizem o seu trabalho garantindo os direitos fundamentais ao povo do arquipélago e, principalmente a essas meninas, que estão a mercê de ter suas vidas violentadas e sua juventude ameaçada. Mas, a julgar pelo nível das declarações sobre o tema, sabemos o quão longe estão de fazerem seu trabalho.

1.4 Atividades de contexto de produção

Assim como Unidade 1, você conhecerá um pouco mais sobre o autor, seus propósitos, onde, quando e como escreveu seu texto.

1. Como você percebeu a autora do texto assina como Enfermeira Nazaré Lima, muito provavelmente por causa de sua profissão. Você conhece algum profissional dessa área que também é escritor?

2. Além de enfermeira a autora é vereadora de Belém? Você saberia dizer qual é a função de um vereador?

3. Por que a autora resolveu falar sobre o assunto abordado no texto?

4. Onde esse gênero textual pode ser veiculado?

1.5 Atividades de conteúdo temático

Nesta seção, você responderá a questões que levarão a um aprofundamento sobre o tema (assunto abordado) no texto. Bom trabalho!

1. Como você pôde perceber, o texto traz um tema chocante sobre nossa região. Qual é o tema abordado no texto escrito pela Enfermeira Nazaré Lima?

2. No texto, a autora aponta uma cidade do Marajó Ocidental sendo o maior exemplo a respeito do tema do texto? Você acredita que aqui em nossa região, considerada Marajó Oriental, isso também ocorre?

A Ilha de Marajó está dividida em duas regiões geográficas imediatas:
Marajó Oriental: Breves, Portel, Melgaço, Curralinho, Bagre, Gurupá, Chaves, Afuá, Anajás,
Marajó Ocidental: Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras, Muaná e São Sebastião da Boa Vista.

1.6 Atividades de construção composicional

1. O gênero artigo de opinião, assim como a maioria dos textos argumentativos, apresenta uma estrutura bem definida. O texto lido, por ser expositivo-argumentativo, tem uma estrutura diferente. Ele é dividido em três partes.

Estrutura do artigo de opinião:

Introdução: apresentação do tema e da ideia central a ser defendida.

Desenvolvimento: argumentos (ideias que confirmarão sua ideia principal, dados estatísticos, opinião de especialistas, exemplos do cotidiano etc.)

Conclusão: fechamento com retomada da ideia central e possível solução.

- a) Qual parte do texto pode ser considerada a introdução? Justifique.

b) Qual parte pode ser o desenvolvimento? Justifique.

c) E qual parte pode ser a conclusão? Justifique.

2. O texto escrito pela Enfermeira Nazaré Lima está escrito em 3ª pessoa, uma característica marcante dos textos expositivo-argumentativos. Por qual motivo a autora escolheu escrever seu texto dessa maneira?

Lembre-se:

1ª pessoa: eu, nós

2ª pessoa: tu, vós

3ª pessoa: ele/ela, eles, elas

1.7 Atividades de compreensão e interpretação

1. Quais as principais características do povo do arquipélago do Marajó, principalmente da cidade de Breves, segundo a autora do texto?

2. Apesar da riqueza natural e cultural, a cidade de Breves enfrenta inúmeros problemas. Que problemas são esses?

3. Por que, segundo a autora, não há indústrias ou fábricas em Breves?

4. Que outras doenças, além das citadas no texto, são conseqüências dos problemas socioeconômicos enfrentados tanto pela cidade de Breves quanto por outras cidades da região do Marajó?

5. Quais os veículos de comunicação anunciaram como tragédia a exploração e abuso sexual das crianças e jovens em Breves?

6. Quem informou a ministra Damares Alves que as meninas do Marajó eram exploradas sexualmente por não terem calcinhas e serem muito pobres?

7. A exploração e abuso sexual de crianças e jovens, não só no Marajó, mas em qualquer outro lugar, devem ser combatidos severamente e os responsáveis punidos. O texto não traz nenhuma informação sobre punidos, mas quais as punições uma pessoa que comete esse crime deve receber?

8. Na sua opinião, qual o principal trauma que uma criança ou adolescente pode levar para o resto da vida após ser abusada sexualmente?

9. Você acredita que essa realidade recorrente nos municípios do arquipélago do Marajó um dia irá mudar? E qual a melhor maneira de combater a exploração e o abuso sexual?

1.8 Atividades linguísticas

Nosso objetivo, nesta seção, é observar e discutir sobre os articuladores que têm o **papel de construir a argumentação quando se trata de textos de base expositivo-argumentativa**, como é o caso do artigo de opinião em estudo. Esses

articuladores podem interligar dois atos de falas distintos em que um dos atos cumprirá a função de justificar, provocar, contrapor ideias, generalizar ou concluir o outro ato; ou ainda, introduzir comentários sobre o modo como o enunciado foi formulado ou sobre a própria enunciação.

I. OS ARTICULADORES DE **CONJUNÇÃO**

Os articuladores de conjunção ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão, ou seja, somam esses argumentos em favor da sustentação de uma ideia.

- (i) “O abuso e à exploração sexual infantil nas águas marajoaras somam com a busca pela sobrevivência dessas jovens e de suas famílias, cujo foco **não é apenas** a busca por dinheiro, **mas também** por comida, roupas e outros objetos de valor.” (parágrafo 8)

Em (i), os enunciados “a busca por dinheiro” e “(a busca) por comida, roupas e outros objetos de valor” se ligam e se somam para dar suporte à conclusão de que o foco das jovens e de suas famílias é a busca pela sobrevivência.

Estabelecem, também, essa relação de conjunção os articuladores: **E, NÃO SÓ... MAS TAMBÉM, TAMBÉM, MAS TAMBÉM, TANTO... COMO, ALÉM DE, ALÉM DISSO, AINDA, NEM ETC.**

II. OS ARTICULADORES DE **CONTRAJUNÇÃO**

Esses articuladores contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes. Em se tratando dos articuladores *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto* (tradicionalmente chamados de conjunções adversativas), o argumento mais forte para a conclusão intencionada é o introduzido por esses conectores. Em se tratando dos articuladores ***embora, apesar de, ainda que, se bem que, mesmo que, por mais que, posto que, conquanto***, esses introduzem um argumento válido, mas sem força suficiente para impedir o que se afirma como ideia principal.

- (ii) “**Apesar d**as riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos...” (parágrafo 2)

– **Apesar** das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro → argumento que não tem força suficiente para impedir o que se afirma na oração seguinte: “a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos”. → ideia que se impõe como principal.

(iii) “Assim, **embora** o Marajó seja rico em recursos hídricos e biológicos, alguns de seus municípios apresentam os menores índices de desenvolvimento (IDH) do país.” (parágrafo 4)

– **embora** o Marajó seja rico em recursos hídricos e biológicos → é um argumento favorável à conclusão de que o Marajó é uma região com potencial de desenvolvimento, mas esse argumento não impede que prevaleça a afirmação que se encontra na oração principal: “alguns de seus municípios apresentam os menores índices de desenvolvimento (IDH) do país.”

(iv) “...São exploradas sim, **mas** pela ausência em políticas públicas essenciais de geração de emprego e renda,...” (parágrafo 11)
alguns de seus municípios apresentam os menores índices de desenvolvimento (IDH) do país.”

– **argumento 1:** “ (meninas de cidades da ilha do Marajó) São exploradas sim → permite a conclusão de que este é o problema central a ser considerado.

(v) – **argumento 2:** **mas** pela ausência em políticas públicas essenciais de geração de emprego e renda,...” (parágrafo 11) → argumento mais forte para permitir a conclusão de que o problema maior está na falta de políticas públicas que combatam o baixo índice de desenvolvimento dos municípios da ilha do Marajó e, conseqüentemente, o problema da exploração de menores.

III. O ARTICULADOR **OU** (DISJUNÇÃO ARGUMENTATIVA)

Este articulador orienta enunciados diferentes e resulta de dois atos de fala distintos, por meio dos quais se procura provocar o leitor/ouvinte uma reação ou adesão a uma ideia.

- (vi) “Brasil, ame-o ou deixe-o”. (slogan do regime militar de 1964, veiculado em todos os meios de comunicação)
- (vii) “Independência ou morte”. (célebre enunciado proferido por D. Pedro I, ao proclamar a independência do Brasil)

A disjunção nem sempre tem valor argumentativo. Pode se construir em enunciados de natureza informativa:

- a) Café ou chá me fazem mal igualmente (disjunção inclusiva: ambos fazem mal);
- b) Você prefere passar suas férias no litoral nordestino ou nas serras gaúchas? (Nesse caso, a disjunção é exclusiva por implicar uma escolha).

IV. ARTICULADORES DE **COMPARAÇÃO**

Esses tipos de articuladores sinalizam uma relação que pode indicar igualdade, superioridade ou inferioridade entre termos comparados. É uma relação altamente argumentativa, uma vez que se tem por objetivo chegar a uma conclusão a favor ou contra que se pretende argumentar.

- (viii) “Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. **Da mesma forma**, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (parágrafo 11)

A comparação em (viii) está na equivalência dos enunciados de que “não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate”, muito menos “as meninas são exploradas por não usarem calcinha”. As crianças e jovens “são exploradas pela ausência em políticas públicas de geração de renda” que é o argumento conclusivo do enunciado.

V. ARTICULADORES QUE **EVIDENCIAM O POSICIONAMENTO DO ENUNCIADOR EM RELAÇÃO AO QUE ELE DIZ.**

Esses articuladores têm a função de autorreflexão sobre o que é dito no enunciado, ou seja, introduz um comentário que procura refletir sobre o próprio ato de fala na tentativa de convencer o leitor.

- (ix) “**Não podemos aceitar** qualquer tipo de exploração e o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas” (parágrafo 9)

Em (ix), o verbo poder, que constrói a expressão “não podemos aceitar”, é um articulador com a função de expressar como o enunciador se posiciona em relação a um fato do mundo (a exploração de menores).

Outros articuladores com essa função de expressar o posicionamento do enunciador em relação ao que é dito no enunciado são:

- o verbo dever (indicando que aquilo que dito é visto como uma necessidade, uma obrigação): As prefeituras de cidades da ilha do Marajó devem empenhar-se no combate à exploração de menores;
- expressões como (i) “é possível”, “possivelmente” (indicando possibilidade de que aquilo que é dito seja verdadeiro): É possível erradicar a exploração de menores nas águas marajoaras; (ii) “é certo”, “certamente”, “evidentemente” (indicando que se crê como verdadeiro o que é dito): É certo que o melhor aproveitamento dos recursos hídricos e biológicos existentes no Marajó implicará maior índice de desenvolvimento socioeconômico para municípios dessa região; (iii) “é verdade”, “é claro”(indicando concordância com o posicionamento de outros enunciadores acerca de um tema): É verdade que há pouco compromisso das políticas públicas em combater a exploração de menores em cidades da região do Marajó.

As questões que seguem abaixo têm como referência o texto da Enfermeira Nazaré Lima.

1. Leia o trecho retirado do início do texto.

“Ainda que seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura, o arquipélago encontra-se abandonado pelo poder público que ainda não enxergou o potencial turístico, cultural e socioeconômico. Destaco o Município de Breves, cujo fenômeno é muito mais evidente por ser o município populoso do arquipélago, totalizando em torno de cem mil habitantes.” (parágrafo 1)

Sobre o enunciado “Ainda que seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura, o arquipélago encontra-se abandonado pelo poder público”, assinale a(s) alternativa(s) corretas(s);

() o articulador “ainda que” tem a função de introduzir uma ideia (argumento) que desconstrói a ideia de que “o arquipélago [do Marajó] encontra-se abandonado pelo poder público” .

() o articulador “ainda que” tem a função de marcar uma contraposição de ideias (argumentos) que apontam para conclusões diferentes em relação ao arquipélago do Marajó.

() o primeiro enunciado (seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura) leva à conclusão de que o Marajó teria potencial para se desenvolver socioeconomicamente.

2. Leia o enunciado abaixo.

“Apesar das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos.” (parágrafo 2)

Levando-se em consideração que o texto que compõe esta atividade é expositivo-argumentativo, o enunciado destacado é introduzido por um articulador que sinaliza uma relação de contrajunção, isto é, de contraposição entre ideias: inicialmente se concede razão a uma ideia, como argumento válido (A cidade de Breves tem riquezas naturais e seu povo é hospitaleiro); depois, prevalece a outra ideia (*a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos*), como argumento mais forte.

a) Tente agora substituir “apesar de” por outro articulador que tenha igual função na construção do enunciado apresentado nesta questão 2.

b) Ao substituir um articulador por outro na questão a, qual a conclusão a que nos leva o segundo argumento?

3. Leia com atenção o trecho do texto em estudo.

*“Em torno dos navios e barcos que fazem o transporte, é comum as canoas com crianças aproximarem-se destes e os passageiros lançarem víveres, roupas e brinquedos. **No entanto**, em momentos furtivos, de forma não explícita, crianças e adolescentes entram nas embarcações.” (parágrafo 5)*

Agora, reflita e marque a alternativa correta entre as que se apresentam abaixo.

No enunciado, o articulador **No entanto** introduz uma

- a) () explicação de como as crianças entram nas embarcações para pegar víveres, roupas e brinquedos.
 - b) () comparação entre a atitude fraterna dos passageiros que se dispõem a ajudar as crianças, entregando-lhes víveres, roupas e brinquedos, e a atitude errada das crianças e adolescentes que, às escondidas, entram na embarcação por outro interesse.
 - c) () contraposição entre a ideia (argumento) de que as crianças se aproximam das embarcações para pegar alimentos, roupas e brinquedos, e a ideia (argumento) de que elas não apenas se aproximam, mas também entram nas embarcações por outro motivo; portanto o problema da exploração de menores existe de fato.
4. Considere a seguinte passagem: “Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. Da mesma forma, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (11º parágrafo). A primeira oração desse enunciado refere-se a um argumento construído pela ministra Damares (já expresso no parágrafo anterior), que é rebatido pelo argumento introduzido pelo articulador “mas”. Explícite qual é o argumento proposto pela ministra, recuperado na passagem transcrita.
-
-
-

5. Observe o emprego do articulador “por outro lado” no trecho transcrito a seguir: “O povo de Breves sobrevive do extrativismo como a venda de Açaí, palmito, carvão e da agricultura e pecuária nos locais mais afastados da área urbana. Não há indústrias ou fábricas. O fortalecimento das leis ambientais retirou a madeira como

fonte principal de renda, **por outro lado**, não há investimento em práticas de agricultura, piscicultura e turismo. O dinheiro circulante, em geral, é oriundo dos salários da Prefeitura e dos benefícios do Governo Federal como o bolsa família, aposentadorias e pensões, os quais movimentam o comércio local.”

Para resolver essa questão 5, inicialmente considere que o articulador “por outro lado” pode ser empregado em dois contextos:

- a) Para indicar a existência de outra perspectiva (outro lado) em que se pode ver uma situação, como se observa em: “Durante os períodos de chuva intensa associada a níveis mais altos da maré, pode haver alagamento das ruas. Isso ocorre porque as prefeituras não investem suficientemente na drenagem de canais. Por outro lado, a população parece não ter a consciência de que não deve jogar lixo nos canais”.
- b) Para compor uma enumeração: “O governo construiu muitas estradas. Além disso, investiu em hospitais de grande porte. Por outro lado, também revitalizou os caminhos de ferro”.

⇒ Agora, esclareça o que motivou o emprego do articulador “por outro lado” no trecho transcrito na questão 5.

6. Antes de resolver a questão proposta, tenha em mente, inicialmente, que o articulador “ou” pode ter dois diferentes empregos:

- (i) Indicar uma alternância inclusiva, isto é, uma alternativa não impossibilita a outra e até mesmo podem ambas ser possíveis (ex.: Você pode participar da passeata vestindo uma camisa branca ou portando a bandeira do partido);
- (ii) Indicar uma alternância exclusiva, isto é, em que somente uma alternativa é possível (ex.: Você prefere ir ao cinema ou jantar com nossos amigos?).

Agora, identifique se o articulador “ou”, no enunciado abaixo, expressa uma alternância inclusiva ou exclusiva. E responda: Por esses argumentos, espera-se a adesão do leitor a que ideia?

“... o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas, **ou** quando se manifesta é algo lastimável, como vimos em recente visita de uma representante do governo federal.” (parágrafo 9)

7. Empregando articuladores de contrajunção, una as duas orações abaixo em um só período. (Faça as adaptações necessárias)

a) O governo não trabalha para garantir os direitos da população. O chefe do poder público quer se reeleger nas próximas eleições.

b) O povo do arquipélago do Marajó é muito trabalhador e persistente. Não existe no arquipélago do Marajó políticas públicas de geração de renda para o povo.

8. Leia este trecho e observe o articulador em destaque.

“Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. **Da mesma forma**, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (parágrafo 11)

O articulador “**da mesma forma**” pode ser substituído, sem prejuízo ao significado do enunciado, por

- a) () porém
- b) () igualmente
- c) () até mesmo
- d) () por outro lado

2. MÓDULO DE ESCRITA

A partir dos estudos realizados, você escreverá seu próprio texto, tomando por base toda a reflexão feita durante a execução das atividades do módulo de leitura. A intenção aqui é mostrar que você é capaz de ser autor de seus próprios textos: agora é a vez do artigo de opinião. Atente para o comando que segue e bom trabalho!

2.1 Comando de produção

Para ampliarmos mais nossos conhecimentos acerca do gênero que iremos produzir, nosso primeiro passo será a realização de uma pesquisa sobre os aspectos culturais de nosso município. Dê preferência em sua pesquisa aos bens culturais de nossa região (construções históricas, museus, casas de cultura, acervos culturais, eventos culturais que ocorrem no município) e às belezas naturais de nossa região. Em sala, faremos a leitura desse material pesquisado e discutiremos mais como os colegas sobre esses aspectos culturais de nosso município.

Agora que você já sabe o que é um artigo de opinião, produza um texto desse mesmo gênero discursivo opinando a respeito do tema: **Valorização da vida cultural e do turismo no seu município por parte do poder público.**

2.2 Roteiro de produção

Sugerimos este pequeno roteiro que ajudará você a planejar e escrever seu texto.

- 1) Construa uma introdução, apresentando o seu município e já expressando o que quer defender a respeito do tema.
- 2) Detalhe cuidadosamente quais são os bens culturais do seu município: você pode falar sobre construções históricas, existência de museus, casas de cultura, acervos culturais, eventos que preservam as tradições culturais.

- 3) Inclua também a apresentação de lugares que são ou poderiam ser pontos turísticos capazes de deslumbrar os turistas. Esta será uma forma de argumentar a favor de que seu município é rico não só em sua cultura, mas em sua natureza.
- 4) Esclareça se os prédios antigos, museus, monumentos, estão bem conservados, se os lugares apropriados ao turismo estão em boas condições para receber turistas.
- 5) A conclusão deve ser o momento de dizer se a cultura e o turismo estão tendo ou não a devida atenção do governo municipal. Lembre-se de que você está no papel de autor de um artigo de opinião.

2.3 Roteiro de correção e reescrita

Nesta seção, caro (a) aluno (a), você, procederá a uma autocorreção seguindo o roteiro de correção proposto a seguir para que possa refletir sobre seu texto, por isso atente para todos os itens do roteiro. Após essa etapa você fará a primeira reescrita, e logo após você poderá entregar seu texto ao professor para a primeira correção.

Roteiro de autocorreção

- O texto tem características de um artigo de opinião?
- O texto apresenta título?
- A ideia central está exposta na introdução?
- Meu desenvolvimento possui exemplos, dados e opiniões de outros autores?
- Minha conclusão remete a introdução e contém uma possível solução?
- Meu texto está em 3ª pessoa?
- Meu contém verbos e pronomes em 1ª pessoa?
- Utilizei os articuladores discursivo-argumentativos estudados nesta unidade?

Após a entrega esta primeira reescrita, seu professor (a) irá corrigir seu texto e fará algumas orientações por meio de perguntas de orientação ou bilhetes orientadores. A partir dessas orientações você procederá a segunda reescrita. Atente novamente para a correção feita por ele, então proceda a escrita final.

Caso necessário, o professor (a) pedirá mais reescrita. Apesar de trabalhoso esse procedimento é necessário, pois, como você sabe, seu texto irá ser divulgado. Então capriche!

3. MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Após a escrita final, seu texto, assim como os dos demais colegas de classe, serão impressos, expostos no mural da escola e divulgados na página da escola na internet. Servirão, ainda, para serem utilizados pelos outros professores de Língua Portuguesa da escola em suas aulas em outras turmas como incentivo às boas práticas de leitura e escrita que são o objetivo maior desse caderno de atividades.

LÍNGUA PORTUGUESA

8º ano

Caderno de atividades

ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

*“Aprendendo mais sobre
o emprego de
articuladores
textuais/discursivos no
texto narrativo e no
argumentativo”*



Apresentação aos professores

Caro (a) professor (a),

O desafio do processo ensino-aprendizagem na atualidade é constante. Educar exige que não só se promova trabalho de aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina, mas também de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, preparando o aluno para exercer, na plenitude, sua cidadania.

Mesmo diante dos estímulos diversos do mundo contemporâneo, ainda temos necessidade de mais investimento em instrumentos e verificação da aprendizagem; como também em atividades de aprimoramento do conhecimento visto em sala de aula e em propostas que promovam uma aprendizagem estimulante e eficaz para nossos alunos.

Este caderno de atividades é parte importante da proposta didática que é ponto culminante de uma dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPA/2019 – e seu principal objetivo é compartilhar uma proposta de ensino com professores de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental. Entendemos que esta proposta de ensino sobre os articuladores textuais/discursivos, que considera textos de base narrativa e de base expositivo-argumentativa, pode ser validada como uma experiência de ensino que envolve dois tipos de base textual e procura levar os alunos à reflexão sobre o uso de recursos linguísticos, na sua diversidade. Estes devem promover a articulação de segmentos do texto, quer ao narrar, quer ao dissertar/argumentar. Assim, orienta-nos o objetivo de contribuir para que o aluno tenha mais domínio do emprego dos articuladores do tipo lógico-semânticos, discursivo-argumentativos, metadiscursivos, bem como dos que têm a função de organizadores textuais.

Um bom trabalho! Que este caderno possa trazer resultados expressivos ao ser posto em prática em aulas de Língua Portuguesa!

Sumário

Unidade 1

O emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos de base narrativa – Orientações aos professores	5
1. Módulo de leitura	5
1.1 Atividades prévias.....	6
1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática.....	7
1.3 Leitura do texto.....	7
1.4 Atividades de contexto de produção.....	8
1.5 Atividades de conteúdo temático.....	8
1.6 Atividades de construção composicional.....	8
1.7 Atividades de compreensão e interpretação.....	9
1.8 Atividades linguísticas.....	10
2. Módulo de Escrita.....	21
2.1 Comando de produção.....	21
2.2 Correção e reescrita.....	22
3. Módulo de Divulgação ao Público.....	23

Unidade 2

O emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos de base expositivo-argumentativa - Orientações aos professores	24
1. Módulo de leitura	24
1.1 Atividades prévias.....	24
1.2 Atividades para estimular os conhecimentos sobre a temática.....	25
1.3 Leitura do texto.....	25
1.4 Atividades de contexto de produção.....	25
1.5 Atividades de conteúdo temático.....	25
1.6 Atividades de construção composicional.....	25
1.7 Atividades de compreensão e interpretação.....	26
1.8 Atividades linguísticas.....	26
2. Módulo de Escrita.....	35
2.1 Comando de produção.....	35
2.2 Correção e reescrita.....	36
3. Módulo de Divulgação ao Público.....	37
4. Referências.....	38

CRONOGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES / MÓDULOS

UNIDADE I O emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos de base narrativa	TEMPO ESTIMADO (Aula – 45 min)
1 Módulo de Leitura : Atividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7.....	4 aulas
1.8 Atividades linguísticas.....	6 aulas
2 Módulo de Escrita	
2.1 Produção inicial.....	4 aulas
2.2 Correção e reescrita	4 aulas
UNIDADE 2 o emprego dos articuladores textuais/discursivos em textos de base expositivo-argumentativa	
1 Módulo de Leitura : Atividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7....	4 aulas
1.8 Atividades linguísticas.....	6 aulas
2 Módulo de Escrita	
2.1 Produção inicial.....	4 aulas
2.2 Correção e reescrita	4 aulas

Professor (a), este cronograma é apresentado como sugestão para o desenvolvimento das atividades e está, portanto, sujeito a adaptações que se fizerem necessárias à sua adequação à classe dos alunos a que a proposta possa ser aplicada.

UNIDADE 1 – O EMPREGO DOS ARTICULADORES TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS DE BASE NARRATIVA

ORIENTAÇÕES AO (À) PROFESSOR (A)

Professor (a), nesta unidade serão propostas atividades com o *gênero textual da ordem no narrar*. Os gêneros textuais, na proposta de Schneuwly e Dolz (1996) podem ser divididos em cinco grupos: os *da ordem do narrar*, os *da ordem do relatar*, os *da ordem do argumentar*, os *da ordem do expor*, os *da ordem do instruir*.

Os gêneros da ordem do narrar, segundo esses autores, estão no domínio social da cultura literária ficcional, e são definidos como mimeses da ação através da intriga no domínio verossímil. São exemplos os gêneros orais ou escritos: conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou histórias engraçadas, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, piada, adivinha etc.

Para conhecer mais especificamente os outros quatro grupos, você pode pesquisar em:

DOLZ J; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola* Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

O texto escolhido para esta unidade foi um conto de encantamento de Ailton Favacho, escritor sourense, extraído do livro:

FAVACHO, A. S. *Porção poética de Marajó*. Soure-Marajó. Editora: Cpoema, 2019

1- MÓDULO DE LEITURA

O objetivo desse módulo é compreender, por meio desta proposta de atividade, a importância de se ter um conhecimento acertado acerca da leitura e seus processos. Entender essa prática de linguagem como um processo no qual os alunos possam visualizar as fases (decodificação, atribuição de sentido e diálogo

com o texto) que a compõe é o passo primordial. Assim sendo, alguns aspectos do trabalho com a leitura serão de suma importância para consolidar as atividades desse caderno. O primeiro aspecto é o que Bakhtin (2003) definiu como exauribilidade temática. Conforme esclarece Menegassi (2010b),

“a exauribilidade é o elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando seu produtor, no processo de construção, e o interlocutor-respondente, no processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social” (MENEGASSI, 2010b, p. 82)

Nesse caso, o esgotamento total ou parcial do dizer numa ação responsiva entre os interlocutores.

Você pode ler mais a respeito da exauribilidade temática em:

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In:_____. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]
 MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.: OLIVEIRA, S. (orgs.). Leitura, escrita e ensino de língua em debate. Ponta Grossa: UEPG. 2010b.
 Ou em:
<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1958/1304>

O segundo e o terceiro aspectos que devem ser observados quanto ao trabalho com perguntas de leitura, segundo Bakhtin, são respectivamente, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais e de gêneros de acabamento.

Ainda com relação a esse módulo, as atividades de trabalho com o gênero, segundo Lopes-Rossi (2002), podem ser a leitura de vários exemplares de gênero, seguida de comentários e discussões para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).

Explique aos alunos, caso seja possível, que os gêneros da ordem do narrar apresentam sempre a mesma estrutura, o que facilitará o entendimento desse gênero

Ler mais em: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/>

1.1 Atividades prévias

Nessas atividades de leitura, você fará um levantamento prévio, que pode ser oralmente, dos conhecimentos dos alunos sobre o *gênero conto de encantamento*, por meio de perguntas acerca do gênero. Em seguida, para ampliar o conhecimento

dos alunos, explique os conceitos do gênero em estudo e abra espaço para discussões que surgirem durante essa explicação.

Kleiman (2010, p. 13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe (...)”. Você pode ler mais sobre isso em:

KLEIMAN, A. texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 13 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

Você pode procurar outros contos de encantamentos em:

<http://www.recentodasletras.com.br/> <http://palavrasdoimaginario.blogspot.com.br/>

1.2 Atividades acerca dos conhecimentos sobre a temática

Professor (a), se possível traga mais imagens ou vídeos para essa atividade, pois tais linguagens se fazem muito importante para aguçar a curiosidade e imaginação dos alunos.

Quanto à imagem 3 do caderno de atividades do aluno, explique aos alunos que há no Marajó mais de uma raça de bubalino e estas predominam nas fazendas da região, entre elas está o Carabao ou “Rosilho”. As outras são Murrah, Jafarabadi e Mediterrâneo.

Você pode consultar: <http://www.infotece.cnptia.embrapa.br/>>

1.3 Leitura do texto

Ler e reler não significam de modo algum repetir várias vezes o que se leu sem ver sentido algum, apenas para tornar a leitura veloz e garantir fluência. O propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da narração.

Ler mais em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora#>

Professor (a), caso você queira aplicar este projeto em sala de aula, orienta-se que seja feita, primeiramente, uma leitura silenciosa para que ocorra a apropriação de termos e expressões que se desconhecem. Após isso, será feita uma leitura compartilhada para que todos participem desse momento importante. E para finalizar essa etapa, o texto será lido em voz alta por uma só pessoa da sala.

Professor, a leitura silenciosa é um momento muito particular, muito especial. Nela acontece a primeira interação com o mundo contido no texto. Inferências, hipóteses e conclusões vão acontecer neste momento. Além disso, favorece uma relação mais direta leitor-autor e uma captação mais efetiva do significado do texto.

Ler mais em:
<http://odemartins.blogspot.com/2013/05/a-importancia-da-leitura-silenciosa-e.html#>

Após a leitura do conto, e antes de começar as atividades propostas, recomenda-se, professor (a), um momento de discussão oral acerca do texto lido para que os alunos possam ter a possibilidade de trazer para o debate saberes, conhecimentos, ou seja, aspectos da atividade prévia de leitura. Daí, isso funciona como complemento aos fatos narrados que leram, para que os alunos consigam debater sobre o que é mais relevante sobre o conto.

1.4 Atividades de contexto de produção

Entende-se aqui, professor (a), como condições de produção e circulação as próprias características discursivas do gênero, ou seja, todos os aspectos e etapas que envolveram a produção do texto e sua circulação após lançamento, incluindo a percepção entre o sujeito e linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero estudado.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a enunciação só pode ser compreendida a partir da “situação social imediata” e do “meio social”, ou seja, é preciso entender quem são os interlocutores, em que situação real eles se encontram, qual o papel que ocupam na sociedade, em que época histórica se deu a enunciação. (OHUSCHI, OLIVEIRA e LUPPI, 2010).

Ler mais em: [1º CIELLI/4º CELLI – ANAIS – ISSN 2178-6350](#)

Em relação ao item b da questão 2 do caderno de atividade dos alunos, você pode ler mais sobre os escritores marajoaras neste artigo:

https://abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434478257.pdf

1.5 Atividades de conteúdo temático

Aqui a temática desenvolvida pelo gênero em estudo será objeto de análise. Essa atividade, professor (a), busca investigar sobre o conteúdo do tema. Esse é um momento oportuno para ajudar o aluno a distinguir entre tema e título.

1.6 Atividades de construção composicional

Além da composição geral (número de parágrafos), também se incluem aqui, professor (a), determinados elementos não verbais como fotos, imagens, gráficos, cor, padrão gráfico, ilustrações e outros tipos de recursos e figuras.

Ler mais em:

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, B. G./KARIN, S. S. B. (orgs) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72

1.7 Atividades de compreensão e interpretação

Nesta seção, seguir-se-á ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

- ✓ Literal: perguntas de resposta textual centrada no texto, porém não apenas de extração de informação do texto, pois cabe ao leitor buscar as respostas por meio da compreensão de que há uma hierarquia entre informações do texto.
- ✓ Inferencial: aquelas que podem ser deduzidas a partir do texto, porém o leitor precisa relacionar elementos do texto com algum tipo de inferência.
- ✓ Interpretação: perguntas que se orientam para a relação entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno para a elaboração de resposta pessoal.

Professor (a), o fato de as perguntas de leitura, elaboradas originalmente nos estudos de Solé e voltadas para o gênero poema, não impede que sejam adotadas para outros gêneros discursivos. Essas propostas de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura foram idealizadas por Solé (1998) -

Ler mais em:

BARROS, E. M. D de. STRIQUER, M. dos S. D. STORTO. J. J. (org). Propostas didáticas para o ensino da língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018

Professor (a), como vimos, as perguntas formuladas na atividade de compreensão e interpretação são de diferentes natureza. Para a atividade proposta temos a seguinte classificação.

- 1- (Compreensão literal)
- 2-
 - a) (Compreensão literal)
 - b) (Compreensão literal)
- 3- (Compreensão literal)
- 4- (Compreensão literal)
- 5- (Compreensão inferencial)
- 6- (Compreensão inferencial)
- 7-
 - a) (Interpretativa)
 - b) (Interpretativa)
- 8- (Interpretativa)
- 9- (Interpretação)
- 10-
 - d) (Interpretação)
 - e) (Interpretação)

1.8 Atividades linguísticas

Professor (a), esses tipos de atividades são denominadas linguísticas, pois “tomam uma característica da linguagem como objeto.” (GERALDI, 1997). No nosso caso, tomamos os articuladores textuais/discursivos, que são elementos de natureza formal, como matéria produtora de sentido, para abordá-los de forma reflexiva e sistematizá-los no momento oportuno. As atividades linguísticas podem ser do tipo:

- ✓ **Epilinguística:** propiciam a reflexão sobre a linguagem, como, por exemplo, efeitos de sentidos de uma expressão vocabular, refletindo sobre sua adequação ou não ao gênero, conforme explicitado por Ritter (2010).

Ler mais em:

OHUSCHI, M. C. G, MENEGASSI, R. J (org). Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas. Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

Aqui vemos a possibilidade de refletir sobre os efeitos de sentidos dos principais articuladores textuais/discursivos empregados no texto do gênero discursivo escolhido para este trabalho.

Franchi (2006) afirma que as atividades epilinguísticas constituem uma prática intensiva, operando sobre a própria linguagem. Algumas práticas como comparar e transformar expressões e experimentar novos modos de construção são próprias desse tipo de atividade.

Ler mais em:

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “Gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p 95-98.

- ✓ **Metalinguística:** possibilitam a reflexão analítica sobre os recursos expressivos, explicitando a sistematização dos conceitos e normas da língua, conforme Ritter (2010). No nosso caso, a possibilidade de reflexão analítica e sistematização do conceito de articuladores textuais/discursivos.

Professor (a), Franchi (2006) afirma que a partir do momento em que os alunos se familiarizam com os fatos da língua por meio das atividades epilinguísticas, será necessário sistematizar esse saber linguístico. Por conta disso, é que as atividades metalinguísticas têm papel primordial nessa sistematização desse saber gramatical, agora, consciente.

Sobre as questões dessa seção:

Vamos dar início à seção 1.8 recordando que uma narrativa se constitui por uma sequência de fatos que vão se desenrolando através do tempo em um mundo (com personagens que dele fazem parte) que vai sendo revelado pelo narrador. O conhecimento sobre esse mundo vai sendo tecido pelo conjunto de informações que vão detalhando os acontecimentos. Além disso, o narrar implica fazer descrições e dar mais vivacidade à narrativa por meio da inserção de diálogos entre os personagens do mundo narrado.

Nosso objetivo, nesta seção, é observar, no conto *O bezerro rosilho*, a ocorrência de articuladores (também chamados conectores) que vão concorrer para dar informações sobre o mundo narrado, por isso chamados de articuladores lógico-semânticos.

I. O ARTICULADOR E

Observe os fragmentos abaixo, nos quais estão em destaque o articulador **e**.

- (i) “Deixou-o lá, recomendou-lhe os cuidados à irmã mais nova, também sua neta, **e** ordenou que desse, de vez em quando, somente uma xícara com chá, embora, já há quatro dias, estivesse acamado **e** cada vez pior.” (parágrafo 1)
- (ii) “A velha apanhou o remo, no canto da casa, perto da lamparina, deixado na madrugada passada, **e** pegou o paneiro e o terçado.” (parágrafo 2)
- (iii) “Tudo tinha dono, **e** lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente.” (parágrafo 2)
- (iv) “A noite o subtraiu, tomado de cachaça, **e**, até hoje, aparece na beira do Lago da Embaúba, no período da apartação. Dizem morar no lago, **e** não sozinho.” (parágrafo 6)

Nesses segmentos do texto *O bezerro rosilho*, é frequente a ocorrência do articulador **e** (tradicionalmente chamado de conjunção aditiva). Sua função é adicionar informações uma as outras, que vão revelando os acontecimentos. Há, no entanto, trechos em que as informações estão apenas justapostas (isto é, sem que o articulador esteja expresso): “E, logo cedo da noite, a velha fez janta para que **os dois dormissem bem, não sonhassem com defunto, como diziam**” (parágrafo 22).

Esses dois fatos (dormir e sonhar) estão interligados no mundo, são inseparáveis, e isso pode justificar não separar essas duas orações por um

articulador na construção linguística. Essa explicação pode ser entendida à luz do conceito de iconicidade linguística, tema tratado pela Linguística Funcional. O conceito de iconicidade diz respeito a um fenômeno de linguagem que consiste na relação de semelhança que se estabelece entre as estruturas do mundo e as estruturas linguísticas.

As onomatopeias são exemplos mais evidentes de iconicidade na linguagem. Outro exemplo é a ordem das orações, que pode ser icônica se ela refletir a ordem dos acontecimentos no mundo (por ex.: João Gostoso entrou no bar, bebeu muito, depois se atirou na lagoa Rodrigues de Freitas e morreu; O rio transbordou, por isso a cidade ficou em grande parte inundada). Caso o enunciado fosse, “A cidade ficou em grande parte inundada porque o rio transbordou”, no qual a consequência está precedendo a causa, a ordem não seria icônica.

Você pode ler mais sobre o conceito de iconicidade em NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Também é relevante observar que o articulador **e** pode aparecer não somente no interior de um enunciado, mas entre um e outro enunciado, ou seja, iniciando o enunciado. É o que se vê no trecho: “**E**, logo cedo da noite, a velha fez janta para que os dois dormissem bem, não sonhassem com defunto, como diziam.”. O que nos motiva a fazer este emprego do **e**, iniciando o enunciado, é a intenção de dar relevo à informação apresentada. Lembramos, assim, que é importante chamar a atenção dos alunos para os recursos de ênfase que podem ser usados ao produzirmos um texto.

II. O ARTICULADOR **OU**

Na narrativa, esse articulador tem a função de indicar a alternância entre dois fatos possíveis no mundo construído pelo narrar:

A par dessa função, vamos ver que em textos expositivo-argumentativos, este articulador pode relacionar dois argumentos no sentido de levar o interlocutor a se posicionar a respeito. Confira o enunciado “Brasil, ame-o ou Deixe-o!” (slogan ufanista, que serviu à propaganda do Regime Militar de 1964)

(v) “Quem facilitava acabava morto **ou** ruim da cabeça na lua cheia.” (parágrafo

- (vi) “Procuraram-no nas matas, nos igarapés, nos campos e, terminado o primeiro dia de buscas, restava-lhes só aguardar que o corpo boiasse **ou** que os urubus o localizassem.” (parágrafo 27)

III. OS ARTICULADORES **DESDE QUE, PARA, CASO,**

- (vii) “Anos passaram-se, e o moleque, até hoje, é visto, por quem pode, no lombo do bezerro rosilho, em companhia do Velho Miranda, em seu cavalo, sempre a ajudar vaqueiros na busca de reses perdidas pela imensidão do Marajó, **desde que** lhes deem uma garrafa de cachaça.” (parágrafo 22)

Professor, importante chamar atenção dos alunos sobre o fato de que este articulador pode expressar tempo em outros contextos, como em “Desde que cheguei a Belém, nunca mais quis morar em outra cidade”.

- (viii) “**Caso** tivessem ficado por outra razão, brincariam de adivinha, no entanto ela sentiu dor e adormeceu.” (parágrafo 28)

O articulador **desde que** relaciona dois fatos do mundo, com a função de indicar um fato como condição para a existência de outro: receber uma garrafa de cachaça era condição para o velho Miranda ajudar os vaqueiros na busca de reses perdidas.

Também o articulador **caso** tem igual função de indicar a relação entre dois fatos do mundo, um dos quais é condição para outro existir.

- (ix) “O lençol, mais uma vez, ensopara. Por ser julho, sol de rachar? Estaria com malária? A menina enchia água no poço **para** lavar o outro que ele usara noite passada.” (parágrafo 10)
- (x) “**Para** evitar de se perder, seguia a trilha desenhada pelos caminhões e tratores que faziam o transporte de peixe e jacaré ao porto de embarque das geleiras.” (parágrafo 24)

O articulador **para** (e também *para que, a fim de que*) indica um fato (evitar de se perder) que é motivo (finalidade) para a realização de uma ação “seguia a trilha desenhada pelos caminhões e tratores...”).

Importante chamar a atenção do aluno para o fato de as orações construídas com o articulador “para” poderem vir antepostas ou pospostas à oração principal. A

anteposição ajuda a criar uma expectativa (aumentar o interesse) em relação ao que vai ser a informação principal.

Observação: A discussão sobre os articuladores **no entanto, mas, embora** e outros, que têm o papel de construir a argumentação, é feita ao tratarmos de textos de base expositivo-argumentativa em outro módulo do Caderno de Atividades.

Professor (a), as questões relativas à análise linguística desta seção, levando-se em consideração o que diz Franchi (2006), são classificadas desta maneira:

1. O emprego ou não de um articulador textual em textos narrativos depende da relação entre fatos narrados. Apresente uma justificativa para o conector **e** não ter sido empregado no trecho: “Até gente grande o procurava, vinha a ele” (parágrafo 1)

(Epilinguística) – Espera-se que o (a) aluno (a) ao refletir que fatos indissociáveis no mundo, como *procurar* e *vir*, por exemplo, não necessitam da presença do articulador entre eles.

2. Justifique a possível diferença entre o enunciado “Ouviria, **e muito**, falarem no que acontecera com o Velho Miranda, vaqueiro do Dr. Hendira, da Fazenda Pacoval” (parágrafo 6) e o enunciado Ouviria muito falarem no que acontecera com o Velho Miranda, vaqueiro do Dr. Hendira, da Fazenda Pacoval.

(Epilinguística) – Ao comparar os dois enunciados, espera-se que o (a) aluno (a) entenda que a expressão em destaque na questão dá uma ênfase especial ao fato de o menino ouvir bastante sobre o fato.

3. Compare os enunciados:

III. A velha apanhou o remo **e** pegou o paneiro e o terçado. (adaptado)

IV. “Tudo tinha dono, **e** lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente” (parágrafo 3)

No primeiro, o articulador não está precedido de vírgula, pois as duas ações – apanhar e pegar – foram ambas realizadas pela “velha”.

Sobre o enunciado II, tente encontrar uma justificativa para o emprego da vírgula separando a oração “e lhes era regra pedir-lhe permissão de uso, mesmo para tomar o banho de enchente” da oração anterior “Tudo tinha dono”.

(Metalinguística) – Para responder à questão (a) aluno (a) terá que recorrer a uma análise gramatical. Nesse caso, espera-se que ele (ela) compreenda que no enunciado II há a presença da vírgula por se tratar de sujeitos diferentes.

4. Compare os enunciados:

- I. “Nem São Paulo nem Europa lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.” (parágrafo 12)
- II. Tanto São Paulo quanto a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.
- III. São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte.

Agora, assinale as afirmativas corretas.

- a) () O articulador **nem** concorre para expressar a ideia de alternância. ERRADO
- b) () O enunciado “*Nem São Paulo nem Europa lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte*” é mais expressivo (dá-se mais ênfase à informação) do que o enunciado *São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte*. CERTO
- c) () **Tanto... quanto** e **nem... nem** são articuladores com semelhante força expressiva. CERTO
- d) () No enunciado ***São Paulo e a Europa não lhe deram conta. Porcaria pesada, encomendada de gente forte***, o articulador **e** constrói a informação mais objetivamente, isto é, sem valor enfático. CERTO
- f) () O articulador **nem** empregado no enunciado em questão tem o mesmo valor que em: *Ele não bebe **nem** fuma!*” CERTO

(Epilinguística) – O aluno precisa saber reconhecer que, ao usar a linguagem, podemos dizer criar um efeito de ênfase no que é dito. Nessa questão, ao observar as diferentes construções de um mesmo enunciado, o (a) aluno (a) compreenderá como um mesmo enunciado pode ser expresso de formas diferentes e refletirá sobre o papel semântico-discursivo desses articuladores. Precisarás compreender, por exemplo, que em (b) a reiteração do articulador **nem...nem** concorre para dar ênfase ao que é enunciado.

Em (c), tanto...quanto tem a mesma força expressiva que nem...nem, pois a reiteração dos articuladores cria o efeito enfático.. Em (a) e (e), os articuladores “nem” e “nem...nem”, respectivamente, expressam uma conjunção, ou seja, soma duas ideias: “ele não bebe”; “ele não fuma”; “nem São Paulo nem a Europa” (um e outro). Observa-se, nesse caso, que, nem é uma conjunção aditiva. A conjunção aditiva “e” relaciona informações que se somam num sentido positivo. A conjunção aditiva “nem” relaciona informações que se somam num sentido negativo.

Leia com atenção o seguinte trecho também retirado do conto “O bezerro rosilho”, e responda às questões 5, 6 e 7.

“Saberia do suplício do moleque o pajé e estaria protelando o regresso com o intuito de chegar só no dia do enterro? Os caruanas não o teriam avisado? Certamente que tinha muito aguçado o dom de vidência e poderia estar a par de tudo. **Afinal**, sempre previa infortúnios e avisara dona Ninica acerca do afogamento do filho, caso o rapaz fosse ao Lago Embaúba. **Por isso**, recomendou-lhe impedi-lo de ir lá, mas ela ignorou, e se consumou o óbito, sendo o corpo encontrado no meio do campo, velado pelas estrelas.” (parágrafo 14)

Agora, reflita e marque a afirmação correta nas questões abaixo.

5. No enunciado acima, o articulador **por isso**

- a) () tem a função de indicar uma consequência natural decorrente de uma causa física que une dois acontecimentos, de modo semelhante ao que se observa no enunciado “*O homem tem consumido cada vez mais combustíveis fósseis e lançado gases na atmosfera, **por isso** vem ocorrendo um aquecimento do nosso planeta. Esse fenômeno tem sido estudado por um grande número de cientistas há mais de 50 anos.*”
- b) () estabelece uma relação entre uma causa – que determina um modo de agir no mundo – e uma conseqüente ação”. Esse tipo de relação causa/consequência (na qual o termo “causa” é entendido como aquilo que pode justificar uma ação/um acontecimento) é também a que está expressa em “*Meu bem, eu não consigo viver longe de você, aumenta a saudade que eu sinto por você, **por isso** corro demais só pra te ver meu bem*” (letra de música).

- c) () é um marcador de conclusão (equivalente a “portanto”), com valor semelhante ao que ocorre no enunciado “O contágio por Covid-19 pode ser fatal, por isso devemos seguir as orientações da Anvisa (Agência nacional de vigilância sanitária).

(Eplinguística) – Nesse caso, professor (a), a questão exige um exercício de reflexão sobre os usos de “por isso”, possibilitado pelas alternativas dadas. Para resolver a questão, é necessário anteriormente fazer um jogo de raciocínio a respeito das informações nas alternativas:

- a) O homem consumir mais combustíveis causa aquecimento do planeta (existe aqui uma relação de causa e consequência efetiva, uma relação que existe fisicamente determinada).
- b) O aumento da saudade em alguém causa que essa pessoa corra demais (existe uma causa apresentada por alguém para agir de uma determinada forma no mundo).
- c) O contágio por Covid pode ser fatal: este é um argumento válido para a conclusão de que devemos seguir as orientações da Anvisa.

Voltando ao enunciado da questão, veremos: O dom da vidência, o dom de prever infortúnios causa que alguém avise outra pessoa de que ela está correndo perigo. Aqui, há o relato de uma ação no mundo, e não a formulação de um raciocínio que levaria a uma conclusão; portanto o que se apresenta é uma causa para alguém agir no mundo. Nesse caso, a alternativa correta é a letra c.

6. Os articuladores ***porque, já que, uma vez que, por isso, por causa de, etc.*** estabelecem relação entre duas ideias, uma das quais é a causa, e outra é a consequência. Trata-se, assim, de uma relação lógico-semântica de causalidade por nos remeter a uma relação existente entre fatos do mundo. Una as duas orações abaixo em um só período, demonstrando esse tipo de relação.

- a) O menino não sabia nadar. O menino se afogou no lago.
O menino não sabia nadar, logo se afogou no lago. (há outras formas de se relacionar as ideias)
- b) O menino se afogou no lago. O menino não sabia nadar.
O menino se afogou no lago porque não sabia nadar. (há outras formas de se relacionar as ideias)

- c) O pajé não queria ajudar o menino. O pajé se atrasou o quanto pôde.
O pajé não queria ajudar o menino, por isso se atrasou o quanto pôde. (há outras formas de se relacionar as ideias)
- d) O pajé se atrasou o quanto pôde. O pajé não queria ajudar o menino.
O pajé se atrasou o quanto pôde porque não queria ajudar o menino. (há outras formas de se relacionar as ideias)

(Metalinguística) – Aqui nessa questão, professor (a), há a sistematização do saber gramatical analisado reflexivamente na questão anterior. Espera-se que o aluno identifique a causa e consequência para utilizar corretamente o articulador de causalidade.

7. Sobre o emprego do articulador textual “**afinal**”, também grafado como “*finalmente*”, pode-se afirmar que ele desempenha três relações.

I- Trata-se de um elemento gramatical que pode relacionar informações sobre o mundo, exprimindo a ideia de finalização de um acontecimento (o que implica passagem de tempo), como se confirma nos enunciados:

Depois de termos viajado por muitos dias, afinal chegamos ao nosso destino.

*“Há pessoas que falam, falam, até encontrarem, **finalmente** alguma coisa para dizer”.* (Sacha Guitry)

(Em ambos os enunciados acima, esse articulador é um organizador temporal).

II- Tem a função de anunciar uma conclusão quanto a um estado de coisa existente no mundo, como se exemplifica em “*As brigas e agressões tinham virado uma rotina na vida daquele casal, afinal o divórcio foi uma solução para eles.*” Corresponde, nesse caso, a **então, desse modo, portanto, assim.**

III- Pode ser uma expressão pela qual o falante manifesta uma atitude (positiva ou negativamente) diante de um acontecimento, como em (i) *Afinal, chegou a hora de comemarmos nossa vitória;* (ii) *Afinal, chegaste, pois já estava perdendo a paciência.*

Com base nas explicações acima, agora responda: No trecho do conto *O bezerro rosilho*, acima transcrito, qual a função do articulador “afinal”?

(Epilinguística) – A formulação dessa questão exercita o conhecimento do emprego que se pode fazer do articulador “afinal” em texto empírico. São apresentadas

diferentes funções de um elemento linguístico em seu funcionamento no texto: como organizador temporal, articulador semântico-discursivo, articulador metaenunciativo. O (a) aluno (a) precisa, a partir das instruções do comando da questão, analisar qual a função do articulador “afinal” no trecho transcrito do conto O bezerro rosilho.

8. Vimos que uma das relações que **afinal** pode indicar é de organizador temporal. Assim como ele outros articuladores desempenham essa função dentro dos enunciados. Marque somente os enunciados em que os articuladores em destaque indicam relação de concomitância de fatos (acontecimentos que se realizam ao mesmo tempo).

- a) () **Enquanto** a velha remava, a lua iluminava o rio.
- b) () O menino caiu doente **depois** que encontrou o búfalo.
- c) () Acariciava o animal **ao mesmo tempo** que não acreditava naquilo.
- d) () **Antes de** fugir da casa para ver o búfalo, o menino arquitetou tudo.

(Metalinguística) – Nesta questão, o (a) aluno (a) deverá indicar como respostas corretas as alternativas (a) e (c). Note que a questão exige o saber já sistematizado, por isso o caráter metalinguístico da questão

9. Considere o enunciado: “Caso tivessem ficado por outra razão, brincariam de adivinha, no entanto ela sentia dor e adormeceu” (parágrafo 22), no qual o articulador **caso** insere no enunciado a ideia de hipótese.

Assinale a(s) alternativa (s) na(s) qual (is) o articulador mencionado pode substituir, sem alteração de sentido, o articulador **caso**.

- a) () se porventura
- b) () porquanto
- c) () embora
- d) () por mais que

(Metalinguística) – Nesta questão, professor (a), os alunos (as) refletirão sobre a possibilidade semântica de um tipo de relação. Espera-se que entendam a equivalência sentido entre **se porventura** como o articulador **caso**, já que ambos indicam hipótese.

10. Leia também mais este trecho do conto que estamos estudando.

“O choro da guariba tornara-se agouro, maltratava a mulher, mergulhada em maus pensamentos externados à companheira. Mas um jacaré que devorava uma capivara na ribanceira interrompeu a conversa, roubou-lhes a atenção.” (parágrafo 9)

Neste segmento de texto, emprega-se o articulador *mas*. Normalmente a função desse conector é indicar a relação de oposição entre argumentos que nos levam a pensar em duas conclusões diferentes, como em “Pedro tem pouco estudo, mas tem bastante sabedoria, do que se conclui que ele está apto para nos aconselhar”. No entanto, no fragmento de texto apresentado acima, o articulador **mas** tem a função de chamar a atenção para um novo assunto (tópico: o jacaré) sobre o qual se faz um comentário.

Agora identifique, abaixo, o enunciado (ou enunciados) em que **mas** tem essa função de anunciar a entrada de um outro assunto (tópico) no texto.

- a) () Acho que a primeira coisa que fazia se ganhasse na loteria era aposentar. Se bem que dizem que a gente enquanto tem vida deve ser útil. Mas a gente pode ser útil sem estar trabalhando, não é? Pode se engajar em associações que prestam ajuda solidária. (trecho de fala em uma entrevista)
- b) () Neste restaurante servem mal, mas a comida é ótima. (trecho de fala em uma entrevista)
- c) ()

*Ensaiei meu samba o ano inteiro
Comprei surdo e tamborim, pra quê?
Gastei tudo em fantasia
Era só o que queria
Ela jurou desfilas pra mim
Minha escola estava tão bonita*

*Era tudo o que eu queria ver
Em retalhos de cetim
Eu dormi o ano inteiro
E ela jurou desfilas pra mim.*

*Mas chegou o carnaval
E ela não desfilou
Eu chorei na avenida, eu chorei
Não pensei que mentia a cabrocha que tanto amei.
(Benito Di Paula)*

(Epilinguística) – Nessa questão, usando um trecho do texto O bezerro rosilho, ajuda-se o (a) aluno (a) a construir o conhecimento de que o articulador “mas” pode ter a função de anunciar um novo assunto ou uma mudança de tópico . Assim, para responder à questão, ele terá de proceder a uma análise da função semântico-argumentativa/discursiva do “mas” nos trechos de texto que compõem as alternativas. Daí identificar, como gabarito, a alternativa (a), em que “mas” anuncia que se quer falar sobre a utilidade das pessoas já aposentadas, e a alternativa (c), que anuncia que se vai falar sobre a chegada do carnaval.

2 MÓDULO DE ESCRITA

Professor (a), a partir dos estudos realizados na etapa anterior, espera-se que os alunos consigam escrever seus próprios textos, tomando por base não só o texto em si, mas também os pontos trabalhados nas propostas no módulo de leitura. O objetivo aqui é fazê-los perceber que são capazes de ser autores de seus próprios contos de encantamento, por isso motive-os a se empenharem bastante nesta produção textual.

Para dar início a esse módulo, você pode sugerir a pesquisa de mais um conto de encantamento para os alunos trazerem para serem lidos em sala de aula. Com isso, você irá ajudá-los a ter mais conhecimento do assunto e das características do gênero em estudo. Também será necessário um momento de discussão sobre os temas propostos. Deixe-os à vontade e tire todas as dúvidas para, aí sim, passar para a próxima etapa.

2.1 Comando de produção

Este é o comando de produção no qual estão claras as orientações necessárias para a realização da produção inicial. Também é indicado um roteiro de produção para que os alunos iniciem seu trabalho. Se necessário, leia com os alunos, pois podem surgir questionamentos.

Agora que você já sabe o que é conto de encantamento, produza um texto desse mesmo gênero discursivo tomando por base as histórias que você ouviu sobre alguém ou algum lugar “encantado”. O foco narrativo deve ser em 3ª pessoa, ou seja, você narrará uma história na qual você não é personagem. Lembre-se de que

seu texto irá fazer parte de um livro que será lançado na nossa feira cultural anual, por isso capriche em seu texto, pense nas pessoas que vão ler o livro.

Professor (a), o roteiro abaixo é de suma importância para a produção inicial dos alunos. É sugerido que você os ajude a entender cada item, para o êxito dessa tarefa.

- 1) Pense em uma história curiosa que envolva de primeira seu leitor.
- 2) Escolha um foco narrativo.
- 3) Pense nas personagens que irão fazer parte dessa história.
- 4) Não se esqueça de identificar em seu texto o lugar onde acontece a história, bem como o tempo (ano, mês, inverno, verão etc.)
- 5) Tente descrever ao máximo as personagens e lugares para enriquecer seu texto.
- 6) Não se preocupe com a quantidade de linhas, deixe sua imaginação fluir e escreva sem medo.
- 7) Não se esqueça de fazer um bom desfecho para história.
- 8) Elabore um título criativo para seu conto de encantamento.

2.2 Correção e reescrita

Com a primeira produção pronta, os alunos farão uma autocorreção seguindo o roteiro de correção proposto abaixo para que possam refletir seu texto. Mais uma vez sua orientação é necessária.

Roteiro de correção

- O texto é realmente um conto de encantamento?
- O texto apresenta título?
- O texto apresenta foco narrativo?
- Apresenta personagens? Quantos?
- Existe no texto uma situação inicial, complicação, resolução e situação final?
- Existem palavras que você tem dúvida quanto à escrita? Quais são elas?
- Existem dúvidas quanto à pontuação?
- Qual o ponto ou pontos você considera positivo no texto?
- Qual ponto ou quais pontos você considera negativo no texto?

Professor (a), outra sugestão é que eles possam trocar suas produções com um colega para que, em pares, comecem a avaliar a produção de seu parceiro tomando por base o roteiro de correção sugerido. Esse processo de revisão e correção participativa é muito importante, pois “a opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como exercício de leitura crítica do gênero” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 67)

Após a etapa anterior, os alunos farão a primeira reescrita, fazendo as alterações e melhorias para entregar a você, que fará as observações por meio de perguntas de orientação ou bilhetes orientadores, observando não só aspectos formais e semânticos, mas, principalmente, o emprego dos articuladores textuais usados pelos alunos na construção textual. Proceda a quantas reescritas forem necessárias e motive-os a se empenharem na produção, pois seus textos farão parte de um material de divulgação, conforme previsto no Módulo de Divulgação ao Público.

3 MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Professor (a), nesta etapa proceder-se-á à divulgação dos textos produzidos pelos alunos após a conclusão do módulo 2. Entenda que o capricho para deixar o texto bem elaborado fará com que os alunos fiquem mais atentos às formalidades da língua.

Os textos podem ser reunidos em um livro cuja impressão poderá ser feita pela própria escola, ou você poderá buscar em outro lugar para realizar essa etapa, como, por exemplo, em uma minigráfica em sua cidade, para que seja lançado, por exemplo, numa Feira Cultural da escola. Escolha um nome para a coletânea e faça a divulgação necessária.

Outra dica é organizar uma seção de autógrafos para que os alunos deem os livros para seus familiares, pois será um momento de emoção e orgulho para esses alunos e suas famílias, que também são parte importante da comunidade escolar. O intuito é fazer com que os alunos se sintam motivados a quererem escrever e publicar seus textos.

UNIDADE 2 – O EMPREGO DOS ARTICULADORES TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM TEXTOS DE BASE EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVA

ORIENTAÇÕES AO (À) PROFESSOR (A)

Professor (a), para esta unidade selecionamos um gênero – o artigo de opinião – que pode ser considerado híbrido. Por conter características dos gêneros da ordem do expor e da ordem do argumentar, o texto expositivo-argumentativo torna-se interessante na medida em que se pode trabalhar ao mesmo tempo, por exemplo, a transmissão de conhecimentos sistematizados, transmitidos culturalmente, e a discussão de assuntos sociais controversos, visando a um entendimento e posicionamento diante deles. Dessa maneira, nesse gênero, além de referir-se à apresentação do tema, o emissor ainda mantém seu foco em argumentos que são necessários para a explanação das ideias, recorrendo a autores e teorias para conceituar, comparar e ainda para defender a opinião exposta.

O texto escolhido para esta unidade é da Enfermeira Nazaré Lima, extraído do site *CartaCapital.com.br*.

1 MÓDULO DE LEITURA

Assim como na unidade 1, o objetivo desse módulo é acentuar a importância de se ter conhecimento prévio acerca das habilidades dos alunos concernentes aos múltiplos aspectos que a leitura pode envolver.

1.1 Atividades prévias

Nestas atividades prévias de leitura, você fará um levantamento prévio, que pode ser oralmente, dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero de ordem expositivo-argumentativa em estudo, por meio de perguntas acerca do gênero. Em seguida, para ampliar o conhecimento dos alunos, explique os conceitos do gênero abordado e abra espaço para discussões que surgirem durante essa explicação.

Você pode ler mais sobre os gêneros:

DOLZ J; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola* Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

1.2 Atividades acerca dos conhecimentos sobre a temática

Após serem instigados, como sugerido no caderno do aluno, sobre a natureza do gênero em estudo, sugerimos, agora, a verificação dos conhecimentos sobre o assunto do texto a ser trabalhado. Professor (a), se possível traga mais imagens ou vídeos para essa atividade, pois tais linguagens se fazem muito importante para aguçar a curiosidade e imaginação dos alunos.

Quer saber mais, pesquise outros sites. No link abaixo, há um texto parecido.

<https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/nesta-edicao/227-o-uivo-das-balseiras>

1.3 Leitura do texto

Ler as orientações feitas na seção 1.2 da unidade 1 do caderno do aluno.

1.4 Atividades de contexto de produção

Ler as orientações feitas na seção 1.3 na unidade 1. No entanto, atente para a mudança do gênero estudado. Você pode também perguntar, oralmente, com base em informações sobre a autora, quem são os possíveis leitores do texto? Onde ele foi impresso?

1.5 Atividades de conteúdo temático

Tal como na unidade 1, aqui a temática (assunto abordado) desenvolvida no texto expositivo-argumentativo em estudo será objeto de análise.

1.6 Atividades de construção composicional

Além da composição geral, também se incluem aqui, professor (a), determinados elementos não verbais como fotos, imagens, gráficos, cor, padrão gráfico, ilustrações e outros tipos de recursos e figuras.

Importante professor (a):

O texto expositivo-argumentativo deve expor com clareza e precisão as razões que levam à defesa de uma opinião sobre o tema. Convém, na construção do **texto**, ser concreto e objetivo, evitando pormenores desnecessários; **fazer** raciocínios corretos e claros, incidindo no que é importante; evitar argumentos pouco explícitos.

Ler mais em:

[https://www.infopedia.pt/\\$texto-expositivo-argumentativo#:~:text=Deve%20expor%20com%20clareza%20e%20importante%3B%20evitar%20argumentos%20pouco%20expl%C3%ADcitos](https://www.infopedia.pt/$texto-expositivo-argumentativo#:~:text=Deve%20expor%20com%20clareza%20e%20importante%3B%20evitar%20argumentos%20pouco%20expl%C3%ADcitos).

1.7 Atividades de compreensão e interpretação

Professor (a), as mesmas instruções da seção 1.7 da unidade 1 são válidas para esta.

Para a atividade proposta, temos a seguinte classificação:

1. (Compreensão literal)
2. (Compreensão literal)
3. (Compreensão literal)
4. (Compreensão inferencial)
5. (Compreensão inferencial)
6. (Compreensão inferencial)
7. (Interpretativa)
8. (Interpretativa)
9. (Interpretativa)

1.8 Atividades linguísticas

Professor (a), as orientações sobre atividades epilinguísticas e metalinguísticas da Unidade 1 são as mesmas para esta. Se necessário, reveja-as.

Sobre as questões desta seção:

Para iniciar esta seção, lembremo-nos de que os articuladores discursivo-argumentativos são os que mais comumente usamos para produzir textos de base dissertativo-argumentativa ou expositivo-argumentativa, pois eles determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, ou seja, esses enunciados poderiam ser apresentados em períodos diferentes ou ditos por locutores diferentes.

Nosso objetivo aqui é ampliar o conhecimento dos alunos sobre os articuladores que têm o papel de construir a argumentação quando se trata de textos de base expositivo-argumentativa, como é o caso do artigo de opinião em estudo. Como dito anteriormente, esses articuladores podem interligar dois atos de falas distintos em que um dos atos cumprirá a função de justificar, provocar o leitor, contrapor ideias, generalizar ou concluir o outro ato; ou ainda, introduzir comentários

sobre o modo como o enunciado foi formulado ou sobre a própria enunciação.

Professor (a), para aprofundar-se no estudo dos articuladores você pode ler mais em
 KOCH, I. V. & Elias, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
 KOCH. I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

I. OS ARTICULADORES DE CONJUNÇÃO

Os articuladores de conjunção ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão, ou seja, somam esses argumentos em favor de uma ideia a que o leitor quer conduzir seu interlocutor.

- (i) “O abuso e a exploração sexual infantil nas águas marajoaras somam com a busca pela sobrevivência dessas jovens e de suas famílias, cujo foco **não é apenas** a busca por dinheiro, **mas também** por comida, roupas e outros objetos de valor.” (parágrafo 8)

Em (i), os enunciados “a busca por dinheiro” e “(a busca) por comida, roupas e outros objetos de valor” se ligam e se somam para funcionarem a favor da conclusão de que o foco das jovens e de suas famílias é, sobretudo, a busca do essencial para sua sobrevivência.

Importante assinalar que, para além da proposta didática apresentada, cabe exercitar continuamente o conhecimento dos alunos sobre a função dos articuladores de conjunção (bem como de outros articuladores), considerando a diversidade de formas em que estes se apresentam: **E, NÃO SÓ... MAS TAMBÉM, TAMBÉM, MAS TAMBÉM, TANTO... COMO, ALÉM DE, ALÉM DISSO, AINDA, NEM ETC.**

II. OS ARTICULADORES DE CONTRAJUNÇÃO

Conforme se chamou a atenção do aluno no Caderno de Atividades, é importante não perder de vista que os articulares tradicionalmente chamados conjunções coordenativas (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto) relacionam dois argumentos distintos em um enunciado, sendo o argumento introduzido por um desses articuladores o que vai ser mais forte em favor de uma determinada conclusão.

- (ii) “...São exploradas sim, **mas** pela ausência em políticas públicas essenciais de geração de emprego e renda,...” (parágrafo 11)

Também se esclareceu ao aluno que o grupo de articuladores de contrajunção, tradicionalmente chamados de conjunções concessivas (embora, apesar de, ainda que, se bem que, mesmo que, por mais que, posto que, conquanto), serve para introduzir um argumento ao qual se pode conceder validade em relação a um posicionamento discursivo; no entanto é o outro argumento que se impõe para orientar a conclusão pretendida quanto ao tema em discussão. É o que se observa nos enunciados (iii) e (iv):

- (iii) “**Apesar de** das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos...” (parágrafo 2)
- (iv) “Assim, **embora** o Marajó seja rico em recursos hídricos e biológicos, alguns de seus municípios apresentam os menores índices de desenvolvimento (IDH) do país.” (parágrafo 4)

É importante, professor (a), que você reflita com o aluno sobre a conclusão em favor da qual esses enunciados são construídos no texto.

III. O ARTICULADOR **OU** (DISJUNÇÃO ARGUMENTATIVA)

Esse articulador relaciona dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar mais o leitor a aderir ao posicionamento do autor do texto quanto ao tema em discussão.

- (v) “...e o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas, **ou** quando se manifesta é algo lastimável,...” (parágrafo 9)

Esse enunciado, extraído do texto-base da atividade proposta aos alunos, tem uma complexidade que precisa ser enfocada relativamente à diversidade de valores do articulador de disjunção “ou”, que ora pode expressar uma alternância exclusiva, ora inclusiva. No enunciado em questão, os argumentos que se alternam são inclusivos em favor de uma conclusão intencionada pelo autor, a saber, o poder público não tem atuado de modo eficiente no combate ao problema da exploração de crianças e jovens na região do Marajó.

IV. ARTICULADORES DE **COMPARAÇÃO**

Esses tipos de articuladores sinalizam uma relação que pode indicar igualdade, superioridade ou inferioridade entre termos comparados. É uma relação altamente argumentativa, uma vez que se tem por objetivo chegar a uma conclusão a favor ou contra a que se pretende argumentar.

(vi) “Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. **Da mesma forma**, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (parágrafo 11)

A comparação em (vi) está na equivalência dos enunciados de que “não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual”, muito menos “as meninas são exploradas por não usarem calcinha”. As crianças e jovens “são exploradas pela ausência em políticas públicas de geração de renda”, que é o argumento conclusivo para o qual se encaminha o enunciado.

É importante reiterarmos, aqui, que as atividades propostas no material didático de que ora se trata têm o propósito de levar os alunos ao exercício de reflexão sobre o emprego dos articuladores na construção da argumentação. Não se trata de fazê-los memorizar um conjunto de articuladores, como muito frequentemente se fez nas aulas mais tradicionais de Língua Portuguesa.

V. ARTICULADORES COMO EVIDENCIADORES DO POSICIONAMENTO DO ENUNCIADOR EM RELAÇÃO AO QUE ELE DIZ

Esses articuladores têm a função de autorreflexão da linguagem empregada no enunciado, ou seja, introduzem um comentário que procura refletir sobre o próprio ato de fala, na tentativa de convencer o leitor. Na atividade (questão vii), exploramos apenas o verbo poder; no entanto é preciso que, na oportunidade de outras leituras, sejam evidenciados tantos outros articuladores cuja função é permitir ao enunciador tornar evidente sua opinião.

Trata-se aqui da abordagem de articuladores que servem à modalização dos enunciados. Esse é um conceito advindo da ciência linguística para esclarecer que a linguagem tem mecanismos que se apresentam em função de manifestar o posicionamento do enunciador em relação ao que é dito. Não estamos propondo, professor (a), que se discutam noções teóricas com os alunos, mas sim que, pela

observação do funcionamento da linguagem, eles assimilem qual função modalizadora deve ser empregada.

- (vii) “**Não podemos aceitar** qualquer tipo de exploração e o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas” (parágrafo 9)

Professor (a), as questões abaixo, foram propostas levando-se em consideração o que diz Franchi (2006) acerca da classificação dos articuladores.

1. Leia o trecho retirado do início do texto.

“Ainda que seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura, o arquipélago encontra-se abandonado pelo poder público que ainda não enxergou o potencial turístico, cultural e socioeconômico. Destaco o Município de Breves, cujo fenômeno é muito mais evidente por ser o município mais populoso do arquipélago, totalizando em torno de cem mil habitantes.” (parágrafo 1)

Sobre o enunciado “Ainda que seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura, o arquipélago encontra-se abandonado pelo poder público”, assinale a(s) alternativa(s) corretas(s);

a) () o articulador “ainda que” tem a função de introduzir uma ideia (argumento) que desconstrói a ideia de que “o arquipélago [do Marajó] encontra-se abandonado pelo poder público”

b) () o articulador “ainda que” tem a função de marcar uma contraposição de ideias (argumentos) que apontam para conclusões diferentes em relação ao arquipélago do Marajó.

c) () o primeiro enunciado (seu povo seja honesto, acolhedor, simples, trabalhador, humilde e rico em cultura) leva à conclusão de que o Marajó tem potencial para se desenvolver socioeconomicamente.

(Epilinguística) – A questão exige capacidade de leitura do texto. Espera-se que o (a) aluno (a) seja capaz de interpretar coerentemente a relação semântico-discursiva que se estabelece nesse enunciado, assinalando a alternativa (b), e que reconheça como correta a conclusão expressa na alternativa (c).

2. Leia o enunciado abaixo.

“Apesar das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos.” (parágrafo 2)

Levando-se em consideração que o texto que compõe esta atividade é expositivo-argumentativo, o enunciado destacado é introduzido por um articulador que sinaliza uma relação de contrajunção, isto é, de contraposição entre ideias: inicialmente se concede razão a uma ideia, como argumento válido (A cidade de Breves tem riquezas naturais e seu povo é hospitaleiro); depois, prevalece a outra ideia (a cidade de Breves, assim como as demais cidades da Ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos), como argumento mais forte.

a) Tente agora substituir “apesar de” por outro articulador que tenha igual função na construção do enunciado apresentado nessa questão.

b) Qual a conclusão a que nos leva o segundo argumento?

Esta questão é **metalinguística**, na alínea (a), pois mais diretamente exige que o aluno tenha conhecimento de que existe um inventário de formas linguísticas que podem se substituir, no mesmo contexto, para expressar uma dada relação semântica. É **epilinguística** na alínea (b), pois exige que o aluno seja capaz de interpretar a construção de raciocínios.

3. Leia com atenção o trecho do texto em estudo.

*“Em torno dos navios e barcos que fazem o transporte, é comum as canoas com crianças aproximarem-se destes e os passageiros lançarem víveres, roupas e brinquedos. **No entanto**, em momentos furtivos, de forma não explícita, crianças e adolescentes entram nas embarcações.” (parágrafo 5)*

Agora, reflita e marque a alternativa correta entre as que se apresentam abaixo.

No enunciado, o articulador **No entanto** introduz uma

- d) () explicação de como as crianças entram nas embarcações para pegar víveres, roupas e brinquedos.
- e) () comparação entre a atitude fraterna dos passageiros que se dispõem a ajudar as crianças, entregando-lhes víveres, roupas e brinquedos, e a atitude errada das crianças e adolescentes que, às escondidas, entram na embarcação por outro interesse.
- f) () contraposição entre a ideia (argumento) de que as crianças se aproximam das embarcações para pegar alimentos, roupas e brinquedos, e a ideia (argumento) de que elas não apenas se aproximam mas também entram nas embarcações por outro motivo; portanto o problema da exploração de menores existe de fato.

(Epilinguística) – A reflexão sobre uso de um articulador fará com que mais adiante o (a) aluno (a) sistematize esse saber. Espera-se que ele compreenda que o articulador em questão inicia uma contradição (contrapõem ideias) ao que foi dito no enunciado anterior.

4. Considere a seguinte passagem: “Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. Da mesma forma, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (11º parágrafo). A primeira oração desse enunciado refere-se a um argumento construído pela ministra Damares (já expresso no parágrafo anterior), que é rebatido pelo argumento introduzido pelo articulador “mas”. Explícite qual é o argumento proposto pela ministra, recuperado na passagem transcrita.

(Epilinguística) – Nessa questão professor (a), ao levar o (a) aluno (a) a explicitar o argumento da ministra (as meninas são exploradas por não terem calcinhas e serem muito pobres, por isso uma fábrica de calcinhas seria a “solução” para o problema), reforça-se a percepção do aluno de que um argumento pode não ser válido, como é o caso do que é apresentado pela ministra Damares.

5. Observe o emprego do articulador “por outro lado” no trecho transcrito a seguir: “O povo de Breves sobrevive do extrativismo como a venda de Açáí, palmito, carvão e da agricultura e pecuária nos locais mais afastados da área urbana. Não há indústrias ou fábricas. O fortalecimento das leis ambientais retirou a madeira como

fonte principal de renda, **por outro lado**, não há investimento em práticas de agricultura, piscicultura e turismo. O dinheiro circulante, em geral, é oriundo dos salários da Prefeitura e dos benefícios do Governo Federal como o bolsa família, aposentadorias e pensões, os quais movimentam o comércio local.”

Para resolver essa questão 5, inicialmente considere que o articulador “por outro lado” pode ser empregado em dois contextos:

- c) Para indicar a existência de outra perspectiva (outro lado) em que se pode ver uma situação, como se observa em: “Durante os períodos de chuva intensa associada a níveis mais altos da maré, pode haver alagamento das ruas. Isso ocorre porque as prefeituras não investem suficientemente na drenagem de canais. Por outro lado, a população parece não ter a consciência de que não deve jogar lixo nos canais”.
- d) Para compor uma enumeração: “O governo construiu muitas estradas. Além disso, investiu em hospitais de grande porte. Por outro lado, também revitalizou os caminhos de ferro”.

⇒ Agora, esclareça o que motivou o emprego do articulador “por outro lado” no trecho transcrito na questão 5.

(Epilinguística) – Espera-se que o (a) aluno (a) compreenda, por meio da reflexão, as duas possibilidades de emprego do articulador “por outro lado”. No caso da questão, o autor o emprega para referir duas perspectivas na vida econômica do município de Breves: a de que não há fábricas por força do endurecimento das leis ambientais quanto à extração de madeira; a de que não há investimento em práticas de agricultura, piscicultura e turismo.

6. Antes de resolver a questão proposta, tenha em mente, inicialmente, que o articulador “ou” pode ter dois diferentes empregos:

- (i) Indicar uma alternância inclusiva, isto é, uma alternativa não impossibilita a outra e até mesmo podem ambas ser possíveis (ex.: Você pode participar da passeata vestindo uma camisa branca ou portando a bandeira do partido);
- (ii) Indicar uma alternância exclusiva, isto é, em que somente uma alternativa é possível (ex.: Você prefere ir ao cinema ou jantar com nossos amigos).

Agora, identifique se o articulador “ou”, no enunciado abaixo, expressa uma alternância inclusiva ou exclusiva. E responda: Por esses argumentos, espera-se a adesão do leitor a que ideia?

*“... o poder público se mantém em silêncio ignorando esse fenômeno através da ausência de políticas públicas, **ou** quando se manifesta é algo lastimável, como vimos em recente visita de uma representante do governo federal.” (parágrafo 9)*

(Eplinguística) – Espera-se que o (a) aluno (a) identifique que no enunciado retirado do texto o articulador *ou* expressa uma disjunção inclusiva, uma vez que o silêncio e a manifestação lamentável do poder público são possíveis, então, por meio desse tipo de estratégia argumentativa espera-se que o leitor esteja em concordância com a ideia de que o Brasil não dispõe de políticas públicas essenciais de geração de emprego e renda que possam resolver problemas sociais como os existentes no Marajó. Naturalmente, os alunos vão responder a essa questão reportando-se à ideia de que o governo não consegue resolver os problemas do povo.

7. Empregando articuladores de contrajunção, una as duas orações abaixo em um só período. (Faça as adaptações necessárias)

- c) O governo não trabalha para garantir os direitos da população. O chefe do poder público quer se reeleger nas próximas eleições.
- d) O povo do arquipélago do Marajó é muito trabalhador e persistente. Não existe no arquipélago do Marajó políticas públicas de geração de renda para o povo.

(Metalinguística) – Espera-se, nesta questão, que o (a) aluno (a), já sabendo empregar os articuladores de contrajunção, una os enunciados corretamente.

8. Leia este trecho e observe o articulador em destaque.

*“Ora, parece óbvio dizer isso, ministra, mas não é a falta de fábrica de calcinhas que causa ou combate a violência sexual. **Da mesma forma**, as meninas não são exploradas por não usarem calcinha.” (parágrafo 11)*

O articulador “**da mesma forma**” pode ser substituído, sem prejuízo ao significado do enunciado, por

- a) () porém

- b) () igualmente
- c) () até mesmo
- d) () por outro lado

(Metalinguística) – Nesta questão, professor (a), espera-se que aluno (a) compreenda que a autora do texto lança mão de dois argumentos comparativamente iguais em termos de força argumentativa (não é falta de fábrica de calcinha que causa ou combate a violência sexual - as meninas não são exploradas por não usarem calcinha), fazendo isso, ele chegará facilmente a assinalar o articulador “igualmente” como resposta.

2 MÓDULO DE ESCRITA

Professor (a), a partir dos estudos realizados no módulo anterior, espera-se que os alunos consigam escrever seus próprios textos. A intenção aqui é fazê-los perceber que são capazes de ser autores de seus próprios artigos de opinião, por isso motive-os a se empenharem bastante nesta produção textual.

Para iniciar, e com a intenção de ampliar o conhecimento dos alunos acerca do gênero que iremos produzir, solicite uma pesquisa sobre os aspectos culturais de nosso município. Esclareça sobre esses aspectos apontando os bens culturais e as belezas naturais de nossa região como ponto de partida para a pesquisa. Em sala, proceda a leitura do material pesquisado e abra a discussão com os alunos sobre as principais características do gênero e sobre a temática para que eles partam para a produção propriamente dita.

Para esse módulo, foi elaborado um comando de produção no qual estão claras as orientações necessárias para a realização da produção inicial. Também foi indicado um roteiro de produção para que os alunos iniciem seu trabalho.

2.1 Comando de produção

Este é o comando de produção. Se necessário, leia com alunos, pois podem surgir questionamentos.

Agora que você já sabe o que é um artigo de opinião, produza um texto desse mesmo gênero discursivo opinando a respeito do tema: **Valorização da vida cultural e do turismo no seu município por parte do poder público.**

Professor (a), o roteiro abaixo é de suma importância para a produção inicial dos alunos. É sugerido que você os ajude a entender cada item, para o êxito dessa tarefa.

Lembre-se:

Introdução: apresentação do tema e da ideia central a ser defendida.

Desenvolvimento: argumentos (ideias que confirmarão sua ideia principal, dados estatísticos, opinião de especialistas, exemplos do cotidiano etc.)

Conclusão: fechamento com retomada da ideia central e possível solução.

- 1) Construa uma introdução, apresentando o seu município e já expressando o que quer defender a respeito do tema.
- 2) Detalhe cuidadosamente quais são os bens culturais do seu município: você pode falar sobre construções históricas, existência de museus, casas de cultura, acervos culturais, eventos que preservam as tradições culturais.
- 3) Inclua também a apresentação de lugares que são ou poderiam ser pontos turísticos capazes de deslumbrar os turistas. Esta será uma forma de argumentar a favor de que seu município é rico não só em sua natureza, mas em sua cultura.
- 4) Esclareça se os prédios antigos, museus, monumentos, estão bem conservados, se os lugares apropriados ao turismo estão em boas condições para receber turistas.
- 5) A conclusão deve ser o momento de dizer se a cultura e o turismo estão tendo ou não a devida atenção do governo municipal.

2.2. Correção e reescrita

Com a primeira produção pronta, os alunos farão uma autocorreção seguindo o roteiro de correção proposto abaixo para que possam refletir sobre seu texto. Mais uma vez sua orientação é necessária.

Roteiro de autocorreção

- O texto tem características de um artigo expositivo argumentativo?
- O texto apresenta título?
- A ideia central está exposta na introdução?
- Meu desenvolvimento possui exemplos, dados e opiniões de outros autores?
- Minha conclusão remete a introdução e contém uma possível solução?

- Meu texto está em 3ª pessoa?
- Meu texto não contém verbos e pronomes em 1ª pessoa?
- Utilizei os articuladores discursivo-argumentativos estudados nesta unidade.
- Qual ponto ou pontos você considera positivo (s) no texto?
- Qual ponto ou quais pontos você considera negativo (s) no texto?

Professor (a), outra sugestão é que eles possam trocar suas produções com um colega para que, em pares, comecem a avaliar a produção de seu parceiro tomando por base o roteiro de correção sugerido. Esse processo de revisão e correção participativa é muito importante, pois “a opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como exercício de leitura crítica do gênero” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 67)

Após a etapa anterior, os alunos farão a primeira reescrita, fazendo as alterações e melhorias para entregar a você, que fará as observações por meio de perguntas de orientação ou bilhetes orientadores, considerando não só aspectos formais e semânticos, mas, principalmente, o emprego dos articuladores textuais usados pelos alunos na construção textual. Proceda a quantas reescritas forem necessárias e motive-os a se empenharem na produção, pois seus textos farão parte de um material de divulgação, conforme está informado no Caderno de Atividades.

3 MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Professor (a), nesta etapa proceder-se-á a divulgação dos textos produzidos pelos alunos após a conclusão do módulo 2. Entenda que o capricho para deixar o texto bem elaborado fará com que os alunos fiquem mais atentos às formalidades da língua.

Os textos dos alunos poderão ser impressos e colados no mural da escola, bem como poderão ser divulgados na página da escola na internet.

Para finalizar estas orientações quanto ao material didático de que ora tratamos, o qual desenvolve atividades que propõem reflexões sobre os articuladores textuais/discursivos e exercitam seu emprego, em textos de base narrativa e expositivo-argumentativa; queremos expressar nossa expectativa de que você, caro (a) professor (a), avalie o alcance desta proposta didática em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE CADERNO DE ATIVIDADES

A COMÉDIA humana dos animais. In: Biblioteca virtual Miguel Cervantes. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/a-comedia-humana-dos-animais/html/72294170-c4ba-4fd0-90f0-119d936c4db5_2.html. Acesso em: 23 nov. 2020.

A IMPORTÂNCIA da leitura em sala de aula. In: Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora#>. Acesso em 22: de out 2019.

ASSOCIAÇÃO Brasileira dos criadores de búfalo. In: búfalo.com.br. Disponível em: <https://www.bufalo.com.br/home/o-bufalo/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARROS, E. M. D de. STRIQUER. M. dos S. D. STORTO. J. J. (org). **Propostas didáticas para o ensino da língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

CONHEÇA Cidades e Estados do Brasil. In: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 de nov. 2019.

CONTOS de fadas e contos maravilhosos. In: Recanto das letras, 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2477204>. Acesso em 15 de dez. 2020.

DOLZ J; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para uso oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ELEMENTOS da narrativa. In: Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/elementos-da-narrativa/>. Acesso em: 05 nov. de 2019.

FÁBULAS pequenas com moral. In: Cultura genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fabulas-pequenas-com-moral-e-interpretacao/>. Acesso em: 23 de nov. 2020.

FAVACHO, A. S. **Porção poética de Marajó**. Soure-Marajó. Editora: Cpoema, 2019.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-98.

FRAZONI. Abandono afetivo dos Filhos: Entenda o que é e quais as implicações da lei. IN: Frazoni advogados. Disponível em: <https://franzoni.adv.br/abandono-afetivo-dos-filhos/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

FUZA, A. F./OHUSCHI, M. C. G./ Striquer M. dos S. D. **Exaurabilidade temática ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário.** *Revista educação e linguagem*. Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 1-19. Jan/jun. 2020. Disponível em:

<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1958/1304>. Acesso em: 20 de jul 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 13 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCH, I. V. & Elias, V. M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH. I. V. **Desvendando os segredos do texto.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LENDAS paraenses: do místico ao sobrenatural. In: Obvious. 2012. Disponível: http://obviousmag.org/archives/2012/02/fantasia_misturada_a_realidade_com.html. Acesso em: 13 jun.2010.

LIMA, F. N. **A exploração e abuso sexual de crianças e jovens na Ilha do Marajó/PA.** Revista online: **Carta Capital/opinião**, out 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-exploracao-e-abuso-sexual-de-criancas-e-jovens-na-ilha-do-marajo-pa/>. Acesso em 20 jan. 2021.

LOCALIZAÇÃO da Ilha de Marajó. In: ResearchGate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-da-Ilha-de-Marajo-A-Mapa-do-Brasil-e-em-destaque-a-regiao_fig1_319551906. Acesso em 06 jan. 2021.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: KARWOSKI, B. G./KARIN, S. S. B. (orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MAIOR concentração de búfalos do país, Ilha do Marajó está no censo agro. In Agência IBGE notícias. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/17932-maior-concentracao-de-bufalos-do-pais-ilha-do-marajo-esta-no-censo->. Acesso em: 22 de nov. 2019.

MARTINS, O. A importância da leitura silenciosa: in: Odemartins bolgspot. Disponível em: <http://odemartins.blogspot.com/2013/05/a-importancia-da-leitura-silenciosa-e.html#:>. Acesso em 22: out 2019.

MENEGASSI, R. J. **Exauribilidade temática no gênero discursivo.** In: SALEH, P.: OLIVEIRA, S. (orgs.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate.** Ponta Grossa: UEPG. 2010b.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O TEXTO expositivo-argumentativo. In: infopédia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$texto-expositivo-](https://www.infopedia.pt/$texto-expositivo-)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentam-se, nesta seção, as conclusões e reflexões acerca da pesquisa e do consequente produto didático construídos nesta dissertação. Tudo principiou por uma inquietação, natural em um professor de Língua Portuguesa, em compreender mais as dificuldades na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental quanto ao domínio de articuladores, entendidos como recursos linguísticos que sinalizam a articulação lógico-semântica e semântico-discursiva dos segmentos textuais, organizam as relações espaço-temporais no texto, indicam posicionamentos do enunciador, expressam reflexões sobre o próprio modo de dizer. Dada essa motivação, escolheu-se como tema desta dissertação “o ensino dos articuladores textuais/discursivos para os alunos do 8º ano do nível Fundamental”.

O percurso teórico empreendido serviu para esclarecer conceitos sobre o objeto de estudo e teve como referências Bronckart (2007) e estudiosos representantes da Linguística Textual, entre os quais Koch (1995, 2009, 2011), Koch e Elias (2016), Val (1999). Ressalta-se que o estudo de Val (1999), que esclarece o processo de articulação textual/discursiva e, principalmente, o conceito das meta-regras de Charolles (1978), serviu para situar o objeto de reflexão deste trabalho. Também os estudos de Koch (1995, 2009, 2011) e Koch e Elias (2016) ampliaram a visão do fato de linguagem ora estudado, pois as autoras vão desde a abordagem diacrônica dos recursos linguísticos, aqui tratados, até a abordagem das contribuições importantes de Ducrot (1977) e Halliday e Hasan (1976) sobre articuladores/operadores, entre outros estudiosos.

Relativamente à abordagem de Bronckart (2007), este vem concorrer, nesta dissertação, não somente para ampliar a compreensão de que o fenômeno da conexão (um dos níveis da textualização) se faz pelos articuladores, em termos lógico-semânticos, ao conectarem novas informações, e, em termos discursivos, ao relacionarem argumentos; mas também vem concorrer para aclarar o entendimento de que o tipo de mundo discursivo (narrar vs. expor) é fator preponderante na escolha dos articuladores textuais/discursivos nas produções linguísticas.

Ainda sobre o aporte teórico, é importante aqui assinalar a relevância das contribuições de Bakhtin (1997), com sua construção teórica sobre gênero discursivo; as considerações de Geraldi (1984) e Travaglia (2005), em seus estudos sobre linguagem e ensino, que oportunizam reflexões sobre nossa própria prática

em sala de aula, como professor de LP. Também Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) contribuíram com seus estudos acerca dos gêneros discursivos, abordagem essencial para a construção da proposta didática que compõe esta dissertação.

São referências, ainda, estudos que abordam o ensino-aprendizagem da língua, em especial, os que refletem sobre o ensino da escrita, como Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2002). Este último aparece como orientação para o desenvolvimento de um produto didático – que contempla atividades de leitura, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, e ainda de produção escrita. Com a produção desse material didático, concretizou-se o objetivo geral do presente trabalho.

A pesquisa realizada, exploratória quanto aos seus objetivos, e quanti-qualitativa quanto à abordagem dos dados, não só oportunizou refletir sobre as hipóteses construídas e encontrar (ou, pelo menos, pensar em) respostas para as questões levantadas, como também ampliou nossa perspectiva em relação ao fenômeno estudado e à importância do trabalho escolar com os articuladores textuais/discursivos como fundamental para o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos.

À luz da pesquisa diagnóstica realizada, os dados obtidos demonstraram e confirmaram que, de fato, há um domínio ainda incipiente do emprego dos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas, entre o de outros articuladores. Assim confirmando-se a primeira hipótese aventada no início desta pesquisa de que alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ainda têm limitações quanto ao emprego de articuladores textuais/discursivos. Confirma-se essa limitação pelo fato de haver, nos textos do *corpus*, o emprego restrito dos articuladores, de ser comum a reiteração do mesmo articulador ao longo do texto, de não ser usual o emprego de articuladores de adição enfática, de haver pouco acesso à diversidade de articuladores disponíveis na língua. Previsivelmente, os alunos devem ter também conhecimento limitado das funções dos articuladores na construção de discursos dos mundos do narrar e do expor, o que teria consequência na sua compreensão das relações lógico-semânticas/discursivas estabelecidas no texto, fato que não foi considerado nesta pesquisa, que se ateuve à produção escrita dos alunos.

No que se refere à segunda hipótese, a de que se for oportunizado o conhecimento adequado sobre as formas de articulação, num amplo trabalho que envolva leitura, produção escrita, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, e que considere a perspectiva dos gêneros discursivos; as dificuldades dos alunos podem vir a ser atenuadas. Apesar de propor-se esta atividade não houve como certificá-la, pois a proposta didática, ponto culminante desta dissertação, não foi posta em experiência. Infelizmente, no cenário da pandemia vivido em 2020/2021, restrições impostas à sociedade afetaram a todos, e novas demandas advindas do ensino remoto interferiram no percurso deste trabalho.

Quanto aos questionamentos, uma das questões da pesquisa buscou com os dados levantados na produção escrita dos alunos participantes construir mais conhecimento sobre o problema que já é observado pelos professores de LP no trabalho de rotina que fazem em sala de aula ao avaliar a produção escrita dos alunos. A outra questão convergiu para o livro didático, dada sua importância como suporte do trabalho do professor. Assim, duas questões foram levantadas ao se pensar na pesquisa: (i) Que conhecimento os alunos participantes da pesquisa demonstram ter sobre os articuladores textuais/discursivos quanto às relações (lógico-semânticas, discursivo-argumentativas, metadiscursivas) que estes estabelecem e à diversidade de marcação linguística para cada uma dessas relações? (ii) O livro didático adotado na turma dos alunos da pesquisa faz uma abordagem que avança além do tratamento que tradicionalmente se estabeleceu no estudo dos articuladores?

Em relação à primeira questão, os resultados alcançados na pesquisa levam à formulação da seguinte resposta: os alunos empregam em seus textos articuladores de diferentes categorias: lógico-semânticos, organizadores temporais, semântico-discursivos, modalizadores do discurso, exceção feita aos articuladores com a função de autorreflexão da linguagem. Essa competência para empregar articuladores existe por serem usuários da língua e por sua escolarização, mas, o emprego nem sempre é de forma adequada, assim como é limitado o conhecimento do aluno quanto à diversidade de articuladores disponíveis na língua, ou seja, as várias formas de articular enunciados. É evidente, pois, a necessidade de promover atividades que ampliem o conhecimento dos alunos sobre o emprego dos articuladores, considerando os sentidos que estes concorrem para construir, sua

importância na construção da argumentação, seu papel como organizadores do texto numa sequência temporal, como evidenciadores de autorreflexão do enunciado. Não se trata de levar para sala de aula teoria linguística, ou introduzir mais nomenclaturas que não contribuiriam para fazer o aluno, de fato, avançar além do conhecimento de que já dispõe. Mas, sim, de fazer o aluno refletir sobre o uso que faz da linguagem, alertando-o sobre o papel dos articuladores.

Com relação à segunda questão, a análise do livro para este trabalho leva à formulação da seguinte resposta: percebeu-se que o livro didático adotado na turma dos alunos opta por uma abordagem mais tradicional no estudo dos articuladores, uma vez que, na maioria das atividades e na própria conceituação do que são “conjunções”, prioriza uma análise do conectivo do ponto de vista sintático/semântico, sem atenção ao seu valor discursivo. Em raras situações, encaminha para o estudo desses conectivos para uma relação com o efeito de sentido que eles produzem quando empregados em textos, como de fato deveriam ser estudados.

Vale ressaltar que ao se limitarem ao estudo da conjunção à dimensão da frase, os autores restringem o uso dos conectivos, sempre àquela classificação tradicional das conjunções coordenativas, fazendo com que se restrinjam, também, as possibilidades do emprego dos articuladores pelos alunos. Vê-se, portanto, que o LD não concorre, como seria desejado, para o conhecimento dos alunos quanto ao estudo dos articuladores textuais/discursivos. Portanto, apesar de o LD mostrar algum avanço na abordagem dos articuladores (“conjunções”), possibilita ainda pouca oportunidade aos alunos de ampliar conhecimento sobre a diversidade de funções dos articuladores no texto/discurso.

A proposta didática, ponto culminante desta dissertação, vai ao encontro de caminhos alternativos para o trabalho com dados da língua que considere seu funcionamento em textos e relacione atividades de leitura, atividades com dados da língua, e atividades de produção de textos. É muito importante para o professor de LP a reflexão sobre sua conduta em sala de aula na busca da adequação de sua prática às mais recentes orientações teórico-metodológicas quanto à abordagem dos fatos da linguagem/língua. Nesse sentido, é muito importante o conhecimento das dificuldades dos alunos quanto à leitura e produção de texto, como ponto de partida

para a construção de propostas de trabalho com a linguagem/língua que possam, efetivamente, ajudá-los a transpor essas dificuldades.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com o trabalho dos professores de LP em sala de aula, no sentido de possibilitar que os alunos possam construir mais conhecimento sobre os articuladores textuais/discursivos no processo de compreensão e construção de sentidos/argumentos do texto. Nesse intuito, julga-se importante empreender esforços para que a proposta didática que compõe esta dissertação seja colocada em prática, a fim de que tenha seu alcance avaliado. Assim como, considera-se a relevância de discuti-la com colegas professores de LP, em Oficinas de Trabalho, na escola contexto da pesquisa, para pensar, a partir dela, em outras prováveis propostas de ensino que concorram para tornar nossos alunos, progressivamente, mais bem preparados para leitura e produção de texto nos mais diversos contextos sociodiscursivos.

Por fim, entende-se que esta proposta não pode ser vista como modelar, pois um trabalho que envolve leitura e escrita de gêneros deve ser um empreendimento contínuo, visto que é preciso levar em conta os níveis de conhecimento que os alunos tendem a alcançar a cada progressão de série/ano. Espera-se enfim, que este trabalho possa ser divulgado para que alcance outros professores que almejam os mesmos anseios por um ensino em que os recursos morfossintáticos sejam abordados em uma perspectiva do seu funcionamento no texto/discurso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. de C. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografias**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 75 p.

ANGELO, C. M. P./ ZANINI, M./ MENEGASSI, R. J. **O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista**. *Revistas2.uepg*, Maringá, V 26, n 1, p. 80. Uniletras, 2004. Disponível em: <https://revista2.uepg.br/index.php/umiletras/article/view/137>. Acesso em: 29 de mar. de 2020.

ANTONIO, J. D.; NAVARRO, Pedro. (Orgs). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual discursiva**. Maringá: Editora Eduem, 2009. 80 p.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 40-60.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 114 p.

_____. **Os gêneros do discurso**. In:____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. 164 p.
BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 109 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001. 137 p.

BARROS, E. M. D de. STRIQUER. M. dos S. D. STORTO. J. J. (org). **Propostas didáticas para o ensino da língua Portuguesa**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 219-252.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 42-62.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 63-67.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 20-40.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. 2. Ed. São Paulo, 2007. p. 122-163.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**. *Langue Française*, 1978, p. 38;7-41.

COSTA VAL, M. das G. **Redação e textualidade**. 2. Ed. São Paulo. Martins Fontes. 1999. p. 19-40.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 200-215.

CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007. 593 p.

DOLZ J. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem** / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabricio Decâncio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decâncio; Tradução Fabrício Decâncio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 38-65.

DOLZ J; NOVERRAZ M.; SHENEUWLY, B. **Sequências didáticas para uso oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J.; SHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DORIA, Silvana Faria. **Coesão referencial e sequencial e seus efeitos de sentido**: uma proposta de ensino. 2015. 114 f. Dissertação (PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras), João Pessoa 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6466>. Acesso em 29 mar. 2020.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**: dizer e não dizer. São Paulo, Cultrix, 1977. p. 130-140.

FAVACHO, A. S. **Porção poética de Marajó**. Soure-Marajó. Editora: Cpoema, 2019. p. 54-60.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-98.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 10-15.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação e discurso**. In: FIORIN. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016. 40 p.

_____. **Elementos da Análise do Discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 24 p.

_____. e SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990. 72 p.

FUZA, A. F./OHUSCHI, M. C. G./MENEGASSI, R. J. **As concepções de linguagem e o ensino de leitura em língua materna**: Linguagem e ensino. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

_____. A. F./OHUSCHI, M. C. G./ Striquer M. dos S. D. **Exaurabilidade temática ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário**. **Revista educação e linguagem**. Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 1-19. Jan/jun. 2020. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1958/1304>. Acesso em: 20 de jul 2020.

GERALDI, J. V. T336 | 1.ed. **O texto na sala de aula** / João Wanderley Geraldi organizador; Milton José de Almeida... [et al.]. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. il. Versão impressa. p. 70.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 198.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002 (2007). p. 54-70.

HALLIDAY, M.A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985. In: KOCH, I. V.; BRAGA, M. L. (Org). **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas. 1995. p. 10-14.

KOCH, I. V. & Elias, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 18-123.

_____, **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 49 p.

_____, **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 40-51.

LIMA, F. N. **A exploração e abuso sexual de crianças e jovens na Ilha do Marajó/PA**. Revista online: **Carta Capital/opinião**, out 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/a-exploracao-e-abuso-sexual-de-criancas-e-jovens-na-ilha-do-marajo-pa/>. Acesso em 20 jan. 2021.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, B. G./KARIN, S. S. B. (orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 61-72.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 10-15.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1989, p. 62.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 121-126.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e o ensino de língua**. Pernambuco: UFP, 2002. 28 p.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAURICIO, Adauto Abel. **Operadores argumentativos na construção da autoria em artigos de opinião**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras), UFTM, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://btdt.uftm.edu.br/handle/tede/420>. Acesso em 30 mar. 2020.

MEDEIROS, Thiago Espínola de. **A coesão sequencial na produção escrita de alunos do ensino fundamental**. 2018. 148 f. Dissertação (PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras). Currais Novos, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26618>. Acesso em 30 mar. 2020.

MENEGASSI, R. J. **Exauribilidade temática no gênero discursivo**. In: SALEH, P.: OLIVEIRA, S. (orgs.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG. 2010b. p. 80-82.

MIRANDA, Alessandra Magna de. **Relações semântico-lexicais e coesão textual para o ensino da escrita**. 2014. 215 f. Dissertação (PROLING -Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFPB), João Pessoa 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6435>. Acesso em 29 mar. 2020.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

_____, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras. 1996. 192 p.

NASCIMENTO, E. L. **A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos**. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem: **Signum. Estudos da Linguagem**. Universidade Estadual de Londrina. n.1/ julho de 2011.
NEVES, M.H.M.. **Gramática na escola**. 8. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007. p. 60-63.

_____. **Gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 45 p.

NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. **Isotopia temática e figuratividade em "Eis os amantes" e "Introdução" de Augusto de Campos**. **Estudos Semióticos**. São Paulo, n. 3, 2007. 3 p. Disponível em www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Acesso em: 12 nov. 2020.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 32 p.

RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada**. Florianópolis, SC: LLV/CCE/UFSC. (2011). p. 13.

_____. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 149 p.

STAFUZZA, G. B. **O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica.** Revista **Heterotópica**, v. 1; n. 1; jan-jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Revistaheteropica/article/view/48519>. Acesso em: 03 jul. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 20-23.

WERNECK, L. dos S. (Org.) **Discurso, coesão, argumentação.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. 109 p.

ANEXOS

ANEXO 1

OFICINA PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA

“O ARTIGO DE OPINIÃO: UM GÊNERO PARA VOCÊ OPINAR”

PÚBLICO ALVO: **Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**

TEMPO ESTIMADO: **04 aulas**

RECURSOS MATERIAIS: **data show, computador, xerox, quadro branco**

OBJETIVO GERAL:

- **Promover conhecimento inicial sobre o gênero artigo de opinião para que os alunos produzam um texto do mesmo gênero para obtenção de um *corpus* pesquisa.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Ler um artigo de opinião;**
- **Reconhecer a função social do gênero e situações de comunicação social em que é praticado.**
- **Refletir sobre o conteúdo abordado em textos do gênero.**

JUSTIFICATIVA:

A partir de um estudo inicial sobre o gênero artigo de opinião, em termos de sua forma e função, preparar os alunos para a produção de textos desse gênero, que integrarão o corpus da pesquisa sobre o título “**UM ESTUDO DAS FORMAS DE ARTICULAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, a ser desenvolvida no Programa de Mestrado em Letras da UFPA.

METODOLOGIAS:

A oficina será realizada em quatro, sendo duas expositivas, nas quais serão trabalhadas o gênero textual artigo de opinião.

As quatro aulas serão realizadas em dois momentos distintos, distribuídos em três etapas:

1º MOMENTO: CONHECENDO E LENDO O GÊNERO.

Duas aulas (90 minutos):

Etapa 1: Acolhida: O professor recepciona os alunos em sala de aula.

Etapa 2: De modo informal, o professor começa a falar de situações do cotidiano relacionadas à temática do artigo de opinião. Em seguida, faz questionamentos aos alunos sobre fatos do dia a dia pertinentes ao tema.

Etapa 3: Distribuir aos alunos cópias do texto. A leitura do texto dar-se-á, primeiramente, de forma individual e silenciosa. Logo após far-se-á uma leitura compartilhada, e por conseguinte, o professor lerá o texto para os alunos.

Texto

Qual o peso das redes sociais na educação dos adolescentes?

O uso de redes sociais na adolescência é algo cada vez mais comum. Alguns cuidados na hora de guiar seus filhos por esse universo.

O uso de redes sociais na adolescência é algo cada vez mais comum. É provável que muitas pessoas que hoje são pais, mães ou responsáveis, tenham tido, elas mesmas, contato com alguma rede social na adolescência ou no início da vida adulta. No entanto, é importante saber como acompanhar e orientar os filhos no ambiente virtual.

A possibilidade de poder se comunicar virtualmente com familiares e amigos é interessante e, num mundo ideal, traria apenas vantagens. Todavia, sabemos que não é bem assim. Se você não tomar os devidos cuidados, as redes sociais podem trazer alguns danos e, até mesmo, perigos para crianças e adolescentes.

Neste artigo, abordamos alguns cuidados na hora de guiar seus filhos pelo universo das redes sociais. Continue a leitura!

Estabelecer uma idade mínima para uso

A primeira coisa a se fazer quando o assunto é o uso de redes sociais na adolescência é dialogar com os filhos e estabelecer uma idade mínima para que ele tenha acesso a essas ferramentas. É importante que a família analise as possíveis vantagens e desvantagens que podem vir disso.

As principais redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram e Snapchat adotam a idade mínima de 13 anos como pré-requisito para a criação de uma conta. Já o WhatsApp estabelece o mínimo de 16 anos para seus usuários. No entanto, muitas pessoas não respeitam ou não conhecem essas regras.

Portanto, quando seu filho pedir para ter um perfil, avalie se ele tem maturidade e responsabilidade para estar naquele ambiente. Priorize sua segurança física e emocional, afinal, ele precisará lidar com situações imprevisíveis, atípicas e, possivelmente, vexatórias.

Combinar regras de uso saudável

Se você decidiu que seu filho está pronto para estar nas redes sociais, combine regras e limites para o uso saudável. É importante também que seja estabelecido um tempo máximo na semana ou um período delimitado no dia, sobretudo para os mais novos ou iniciantes nas redes.

Assim, você poderá protegê-lo melhor de armadilhas e pessoas mal-intencionadas presentes no mundo virtual. Isso também abre precedente para que você corrija seu filho diante de alguma situação inesperada.

Algumas regras podem ser aplicadas e ajudar nesse processo:

- perda do acesso quando ele não cumprir o combinado;
- definir que não há segredos entre você e ele no uso das redes;
- exigir que ele use o computador em um local visível;
- restringir sites inapropriados;
- estabelecer horários específicos ou tempo máximo de uso;
- definir momentos em que o uso das redes sociais é proibido.

É importante também ficar atento a comportamentos que denunciem o uso excessivo da internet, como pular refeições para ficar online, abandonar outras atividades, afastar-se do convívio social, ganho de peso sem motivo, queda no rendimento e nas notas escolares, etc.

Monitorar o conteúdo acessado

Por mais que você confie no seu filho, fique de olho nos conteúdos que ele postar e consumir nas redes sociais. Uma sugestão é estar presente nas mesmas

redes que ele e exigir que sejam “amigos”. Lembre-se de que ele está igualmente suscetível ao que é compartilhado pelos colegas e demais familiares.

Determinar momentos em que o uso é proibido

Explique ao seu filho que o uso das redes sociais na adolescência não deve atrapalhar as outras atividades do dia. Assim como ele tem horário para estudar ou tomar banho, é importante estabelecer um intervalo de tempo para a internet. Algumas opções de momentos para proibir o uso são refeições, passeios em família e antes de dormir.

Conscientizar sobre os perigos da internet

Sempre que necessário, conscientize seu filho sobre os perigos aos quais ele pode estar exposto nas redes sociais. Alguns conselhos importantes são:

- não conversar com estranhos, enviar fotos ou marcar encontros;
- explicar que pessoas mal-intencionadas podem se passar por “gente boa”;
- ensinar sobre *cyberbullying*;
- mostrar como publicidades mentirosas podem enganá-lo;
- proibir a entrada em grupos sem o seu consentimento;
- não compartilhar dados próprios ou de familiares, como e-mail e número de telefone.

O diálogo honesto é a melhor maneira de orientar seu filho sobre o uso de redes sociais na adolescência. É essencial manter a ponte de comunicação aberta e ficar atento ao que ele está sendo exposto online, afinal, não dá para prever tudo o que pode acontecer naquele ambiente.

<https://catracalivre.com.br/educacao/qual-o-peso-das-redes-sociais-na-educacao-dos-adolescentes/>

Acesso em 28 de novembro de 2019

2º MOMENTO: ESCRREVENDO O ARTIGO DE OPINIÃO.

Este momento será dividido em duas etapas:

Etapa 1: Orientações sobre a produção do gênero.

O professor dará algumas orientações básicas sobre a produção do gênero a ser trabalhado.

Etapa 2: Produção textual propriamente dita.

Será produzido um artigo de opinião a partir do comando de produção a seguir.

Comando de produção

Agora que você já sabe o que é artigo de opinião, escreva um texto desse mesmo gênero discursivo com o seguinte tema: ***Como os adolescentes podem demonstrar sua responsabilidade na família?*** Tome por base para seu texto a leitura e discussões sobre os textos lidos e todo o estudo sobre o gênero.

Duração: 02 aulas (90 mim)

Referências

<https://catracalivre.com.br/educacao/qual-o-peso-das-redes-sociais-na-educacao-dos-adolescentes/>

Acesso em 28 de novembro de 2019

<https://escoladainteligencia.com.br/o-que-os-pais-devem-fazer-sobre-o-uso-de-redes-sociais-na-adolescencia/>

Acesso em 28 de novembro de 2019

<https://www.portugues.com.br/redacao/artigo-opiniao-.html>

Acesso em 28 de novembro de 2019

ANEXO 2

Para identificar as informações nas produções textuais diagnósticas dos alunos, utilizaram-se os seguintes códigos.

Aluno 1, Aluno 2, ... – A1, A2, ...

Produção textual diagnóstica – PTD

Ausência de Pontuação – AP

Ausência de Articulador - AA

PTD - A1

*O que eu sei é que a rede social é **por um lado** ela pode ser muito boa **porque** por ela agente pode se comunicar com as pessoas, podemos trocar mensagens, vídeos e várias outras coisas.*

***Mas por outro lado** ela pode ser muito prejudicial para com os adolescentes **porque** por ela se pode fazer muitas coisas más tais como: passar trote nas pessoas, tentando roubar o número da conta de algumas pessoas, **também** pode haver assédio sexual por pessoas mal-intencionadas. **Também** já houveram casos de muitas coisas como aquele jogo, “A baleia azul”, que incentivava as pessoas a fazer desafios malucos **e** quem passava em todos os desafios no final ele tinha que se atira do auto do prédio **e** de lá ela morria. **É** são esses perigos da internet que na minha opinião ela não (é) muito agradável para nós **(AA)** só para aqueles que sabem usa-la etc.*

PTD – A2

*Eu acho que a redes social representa várias coisas na vida dos adolescentes dependendo da maneira como é usada pelas pessoas **(AP)** tem pessoas que usam para fazer o mal **e** outras (como) para mim representa uma coisa bacana que a pessoa pode se comunicar com outras pessoas de várias maneiras, **tem um porém** pode trazer problemas para a vida da gente **(AP)** **ainda mais** para quem não sabe usala. Eu uso de uma maneira diferente para conversar com os amigos falar com a família, que estão distante. **É assim que** podemos usala **(AP)** **não** para cometer o mal **mas também** o bem para as pessoas. Fica minha opinião.*

PTD – A3

Os adolescentes **não deveriam** usar redes sociais **pelo fato de** se influenciarem pela violência, **e** a redes sociais para alguns adolescentes é legal **porque** eles podem ver tudo por ela **mas** o uso das redes sociais não é muito importante **e** eu acho pra mim que os adolescentes não deveriam usar por alguns adolescentes pararam de estudar por causa das redes sociais, **e** muito adolescentes pararam de se alimentar por causa dela.

E por isso que eu digo não é legal se importar só com as redes sociais **(AP)** pode usar **mais** não muito pra não se transformar em vício, por causa da violência, assassinato, videos de pornografia etc.

PTD – A4

O uso das redes sociais pelos adolescentes é constante **e** muitos adolescentes no mundo inteiro usam. Não é muito perigoso **mas** os adolescentes correm risco **mas por um lado** é bom **porque** os adolescentes aprendem muitas coisas pelas redes sociais **mas também** correm o risco de abusos sexuais. Existem muitas pessoas que só querem o mal das outras. Nas redes sociais os adolescentes correm riscos de pode ter privacidade **e também mesmo assim** eles correm risco de algumas coisas vasadas nas redes sociais sem eles saberem **(AP)** **quando** eles sabem já é muito tarde todos devem saber que a privacidade que eles tinham antes agora não tem mais.

PTD – A5

As redes sociais é uma forma dos adolescentes se comunicarem **e** muitas vezes é usada para troca de mensagens **(AP)** trocar algumas ideias **e** fazer novas amizades **(AP)** os adolescentes passam a maior parte do tempo nos celulares, tablets e computadores **e** isso é praticamente bom para as crianças para melhorarem a sua coordenação motora **mais** é importante lembrar que as crianças e adolescentes fiquem muito tempo conectados as redes sociais **porque** pode prejudicar a visão **e também** delas não prestarem atenção nas aulas **e** em muitos casos podem acontecer casos de pedofilia **e** influenciarem os adolescentes a fazerem muitas loucuras **(AA)** o jogo da baleia azul **e** caso de assassinatos como houve na escola de Suzano **e** as redes sociais são praticamente viciadas para os adolescentes **e** tem casos de adolescentes ficarem muitas horas no celular **(AP)**

então que é importante lembrar que os adolescentes fiquem com o celular por alguns minutos.

PTD - A6

Eu acho pra mim que os adolescentes não devia usar as redes sociais.

Porque nas redes sociais tem pessoas do bem e do mal. **Porque** nas redes sociais tem muitas pessoas maldosas que pode causar prejuízo para as pessoas, principalmente os adolescentes. **E também** entre outras coisas como por ex. a pornografia, mensagem maldosa entre outras.

Os pais devem toma muito cuidado com os seus filhos **na hora que** eles forem sair para alguma parte. **Na hora que** seu filho for usar as redes sociais os pais devem ficar reparando o seu filho principalmente se for crianças **(AA)** a atenção tem que ser redobrada não deixar ele ver coisas que for prejudicar etc...

PTD – A7

O uso das redes sociais pelos adolescentes tem um lado bom e um lado ruim. **Pelo lado bom** é que os adolescentes explora novas coisas sem sair do lugar **porque** também ser um modo de se comunicar com muitas pessoas, amigos, parentes entre outras. **Também** você adolescente, quero dizer nós adolescentes achamos bom as redes sociais **quando** é usada por esse modo **mais** alguns adolescentes não sabem disso.

O lado ruim é por muitos adolescentes não usam corretamente **porque** eles começam a humilhar de certo modo com xingamentos, vendo coisas que não devem **mais** tudo tem seu lado bom e seu lado ruim nas redes sociais a grande quantidade dessas coisas ruins. **Do meu ponto de vista** a rede social foi um grande avanço no mundo todo **e** não é por algumas pessoas não saberem usar que outras não possam usar. Só devem saber o jeito certo de usar tomando cuidado nos sites que entram durante uma pesquisa **além disso** o adolescente quer dizer **não só** o adolescente **mais** todo as pessoas que usam se conectam como todos os acontecimentos pelo mundo todo esse é meu palpite sobre as redes sociais usada pelos adolescentes.

PTD – A8

As redes sociais são boa para quem sabe usar **mas** para outras que não usam corretamente por causa dos grandes riscos de pedofilia, abusos como de pessoas que mandam certas coisas inadequadas, tipo, videos , fotos etc... **mas** para as pessoas que sabem usar, a internet é boa **mas** para você saber coisas boas **e** não para abusar mais com a internet, eles fazem coisas que não devem tudo isso pela internet, muitas pessoas se dão mal por meio da internet, muitas vezes são presas **mas** muitas se dão bem **porque** sabem usar a internet com o devido respeito, fazendo coisas boas **(AP)** os adolescentes são as principais vítimas da internet **porque** não sabem usar.

PTD – A9

Os adolescentes hoje em dia, são muito conectados com as redes sociais **mas** isso pode trazer muitos riscos aos adolescentes como assedio, pedofilia e outros riscos, **mas também** pode trazer muitos benefícios para os que sabem aproveitar as redes sociais **mas** os riscos são bem mais reais para todos os adolescentes **mas** tendo observação dos pais para com os filhos o uso pode ser de grande ajuda para os filhos terem mais cuidados ao aceitar amigos e pessoas desconhecidas que podem ser um criminoso querendo aproveitar ou usar a fraqueza **(AP)** muitas das vezes os criminosos chegam querendo se aproximar dos jovens perguntando idade, em que escola ele estuda **e** onde mora **e** deixam ele se aproximar cada vez de você **e** aí que a maioria das vezes o criminoso chega a você **e** começa a tentar seduzir **ou** até induzir a pessoa a fazer algo **e** ai que o jovem resolve contar para os pais.

PTD – A10

O uso pelas redes sociais muitas pessoas usam **e** acessam sim. É bom **mas** também tem adolescentes que querem usar também sim que não é problemas **mais** as vezes querem para fazer sacanagem **e** isso as vezes acaba dando morte. Acessam com outras pessoas que as vezes nem conhecem **e** aí ficam influenciando esses adolescentes a fazerem coisas ruim provocando, falando que ele não tem coragem de fazer aquilo. **Então por isso** que acontecem essas mortes. **Então** tem adolescente que acha que já pode mexer em aparelho celular **(AA)** **não é bem assim** **(AP)** até criança quer mexer em celular. **Então por isso** que acontece essas coisas ruins **(AA)** tem uma certa idade para mexer em celular **e** aí sim **quando** chegar essa certa idade esse adolescente vai poder conversar com as pessoas, amigos dele e etc.

PTD – A11

O uso das redes sociais é legal **mais também** **devemos saber** usar **porque** o que mais a gente ouve falar é caso de adolescente jovens sendo vítima através das redes sociais, garotos e garotas sendo mortos **(AP)** **hoje em dia** as redes sociais tá muito perigosa **porque** as vezes tem muitos jovens viciados nas redes sociais, as vezes nem comem **para** ficar na internet. As redes sociais é bom **pelo um lado** **(AA)** **por outro** não **porque** traz muitos problemas. Em telejornais eu já vi muitos casos de jovens sendo destruídos através disso, acontecimentos muito tristes que vemos muitos jovens morrerem **porque** conversam com pessoas desconhecidas e levam a morte. A gente **tem que ter** muito cuidado.

PTD – A12

Na minha opinião eu acho que algumas vezes eu acho que os pais podem deixar usar, no limite certo.

Porque também é muito arriscado **porque** ensina alguns adolescentes a fazerem coisas que não devem **(AP)** tem uns que deixam de respeitar os pais.

Então é bom que os pais fiquem sempre tendo cuidado **porque** agora é muito arriscado **(AP)** tem muitas coisas que agente não via antigamente e agora vemos.

Eu acho que os adolescentes tem que ter bem cuidado.

PTD – A13

Na minha opinião nós devemos que se dedicar ao estudo, as pessoas falam sobre pedofilia **(AA)** a pedofilia constrange muitas pessoas nas redes sociais **como** **por exemplo** o uso de exploração com os jovens, exploração sexual. Os jovens de hoje só querem saber de rede social.

Mais isso atrai coisas muitos ruins **como por exemplo** se você for aposta uma foto sua e não saber postar, eles colocam bocado de apelido, **(AA)** eles praticam o racismo contra a pessoa **(AA)** isso é falta de respeito contra nós, se nós fomos discutir agente fica mais péssimo na nossa vida **(AA)** é só isso que tinha de explicar sobre as redes sociais.

PTD - A14

Os adolescente não pode ficar acessando **por que** é perigoso **porque** tem coisas que nós não **podemos ver** nas redes sociais **porque** as redes sociais ensina muitas coisas ruins **porque** nós não podemos ficar com o celular na mão **por** depois acontece algumas coisas os adolescente **(AP)** **quando** pega o celular ele vai acessar **(AP)** ele vai ver coisas perigosas **porisso** que nós não **devemos pegar** celular **pois** acontece o que não deveria acontecer aos adolescentes **(AP)** os de menor **(AP)** as redes sociais ensina muita coisa ruim para os adolescentes **(AP)** nós não deveria pegar celular nós não **podemos ficar** nas redes sociais **porque** é perigoso.

PTD – A15

Para mim é muito perigoso para os adolescentes **mais** tem pais que não falam nada **porque** os adolescentes tratam muito ... necessário para os adolescentes **mais** eu não acho que não pode os adolescentes **(AP)** eles também não podem fazer **porque** os pais querem saber dos seus filhos saberem de rede social **mais** os filhos não querem nem saber **(AP)** eu falo **porque** eu já vi pessoas assim **mais** sabem que não podem fazer isso **(AP)** eu falo **porque** tenho uma pessoa que os pais não... **porque** eles acham que é muito perigoso **mais** algumas pessoas não podem **(AP)** eu pensei muito para falar essas coisas **mais** não é preciso **porque** os pais não querem falar **mais** nisso eu entendo a preocupação dos pais para os filhos não pode ser necessário para os adolescentes **mais** para mim eu **acho** certo.

PTD – A16

Eu **acho** que o uso das redes sociais para os adolescentes **por uma parte** é bom, **mais** **por outro lado** é ruim. **Por uma parte** é bom **porque** eles podem fazer várias coisas uteis, **como por exemplo**; pesquisar trabalhos escolar, tirar dúvidas sobre coisas importantes e etc. **Mais** **por outro lado** é ruim, **porque** muitos adolescentes são mortos por marcar encontro com pessoas que conversam pelas redes sociais, adolescentes que matam por incentivo de jogos e várias outras coisas.

Eu **acho** que os pais desses adolescentes deveriam ficar de vez em quando olhando o celular deles, **porque** por muitas vezes as coisas acontecem por falta de atenção dos pais. Os pais **também** não deveriam deixar crianças apartir de 5 anos

ficar mexendo no celular. **Então** eu acho que se os pais observassem mais o mundo não teria tanta notícia de morte de adolescente.

PTD – A17

Para alguns adolescentes a rede social é legal, **mais também** tem que saber sobre algumas coisas que não é permitido, como a boneca momo que aparece para crianças **e** ensina coisas como pegar faca **e** até mesmo ensina aonde tá.

Para alguns adolescentes é legal **porque** tem coisas que também é legal **como** conversar com amigos, mandar mensagem **e** as vezes pesquisar sobre as coisas importantes, as vezes se divertir com alguns jogos e vídeos legais. **Também** algumas mães tem que prestar atenção **porque** as vezes tem alguns adolescentes que só querem tá na internet **e** não vai a escola, as vezes até o próprio adolescente tem que saber lidar com isso. As vezes é divertido ficar com celular **mais também** é muito mais divertido ao ar livre brincando com os colegas como bola, vôlei, um pouco de cada tá ótimo.

PTD – A18

Na minha opinião, as redes sociais estão sendo muito usada hoje em dia, **e** estão acontecendo muitos casos de pedofilia **por exemplo**, os jovens hoje em dia só querem saber de internet, tudo é internet, eles usam muito isso, **que** acabam sendo manipulados por pedófilos, agente vê nos jornais essas casos que acontecem, **então** eu acho que os adolescentes devem parar mais de tá usando internet, **porque** isso prejudica a nós adolescentes, as vezes damos desculpas para nossos pais, que na internet encontramos tudo que vamos estudar através da internet e etc. **Devemos** tomar mais cuidado, **porque** tudo é perigoso, os adolescentes tem que abrir os seus olhos, **e** perceber que a internet está se tornando um vício, os adolescentes estão ficando só na internet. Peço que Deus nos ajude com esses acontecimentos

PTD – A19

As redes sociais, **assim como** atraem coisas boas, atraem **também** coisas ruins, **digamos que**, com a chegada da era digital (internet) tudo mudou: coisas que muitos anos atrás não imaginávamos que viriam.

A internet é muito importante em algumas coisas **como por exemplo**, nos estudos, **que** facilita a forma de aprendizagem de muitas pessoas, **porém** nem toda

vez as redes sociais ajudam a enxergar coisas boas principalmente hoje em dia que está acontecendo muitas coisas **por exemplo** atraem aproveitadores que são chamados de pedófilos. A pedofilia vem aumentando, principalmente nas redes sociais, **por isso** que devemos está informados disso **porque** assim podemos evitar coisas ruins de perto da gente.

PTD – A20

As redes sociais nas mãos dos adolescentes é bom **mas** também tem alguns perigos que os pais e mães tem que alertar seus filhos.

A parte boa é que se precisar fazer algum trabalho no qual seja preciso fazer alguma pesquisa pode ajudar bastante, assim como na comunicação, que as redes sociais apresenta várias opções como whatsapp, facebook e assim por diante, **mas** as redes sociais **não** traz **só** coisa boa, **mas também** traz várias coisas ruins.

Hoje em dia agente escuta se falar de várias coisas que acontecem com adolescentes, pedofilia, ameaças e vídeos que circulam pelas redes sociais que não devem chegar nas mãos de adolescentes.

Algum tempo atrás se falava de uma tal de baleia azul, que induzia os adolescentes a cortar seu corpo **ou** até chegar ao extremo como atentar contra a própria vida, **ou**, de seus familiares.

Em poucos dias atrás, ela induzia **não só** adolescentes **mas também** crianças a atentar contra a própria vida.

As redes sociais traz coisas boas, **mas** traz junto com ela coisas muito ruins.

ANEXO 3

**QUESTIONÁRIO APLICADO (VIA WHASAPP) AOS PARTICIPANTES DA
PESQUISA PARA A ELABORAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS.**

1. Quantos anos você tem?
2. Onde você mora?
3. Com que frequência você lê?
 Lê todos os dias em casa.
 Lê uma vez por semana na escola.
 Lê uma vez por mês.
 Raramente lê.
 Não gosta de lê.
4. Você já leu um livro inteiro? Qual?
5. Quais temas chamam mais sua atenção e despertam em você a vontade de lê?
6. Seus pais são leitores? Com que frequência eles leem?
7. Você conhece e sabe empregar os articuladores textuais que garantem a conexão entre as ideias?