



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE ASSU – CAA

Adriana Maria Pinho Souza Taveira

**O USO DO OPERADOR ONDE EM ARTIGOS DE OPINIÃO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ASSU/ RN
MAIO/ 2021

ADRIANA MARIA PINHO SOUZA TAVEIRA

**O USO DO OPERADOR ONDE EM ARTIGOS DE OPINIÃO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus* Avançado de Assu (CAA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Atuação: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nádia M^a. Silveira Costa de Melo

ASSU/ RN

MAIO/ 2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo da Publicação na Fonte. **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

T232u Taveira, Adriana Maria Pinho Souza
O uso do operador onde em artigos de opinião do Ensino Fundamental. / Adriana Maria Pinho Souza Taveira. - Assu, 2021.
111p.

Orientador(a): Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Melo, Nádia Maria Silveira Costa de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ADRIANA MARIA PINHO SOUZA TAVEIRA

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Unidade Assu.

Aprovada em: 06 / 05 /2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo – UERN
(Orientadora/presidente)

Prof. Dr. Ivandilson Costa – UERN
(Examinador interno)

Profa. Dra. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
(Examinadora Externa)

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

Martin Luther King

Dedico este trabalho a **Deus**, por ser essencial em minha vida, por ser o criador de meu mundo do meu ser, por ser meu guia e socorro presente em todas as horas.

Dedico aos **meus colegas professores**, por partilharem das muitas angústias de ser professor em um país em que pouco se valoriza a educação.

Dedico aos **meus maiores inspiradores: meus alunos**, por me mostrarem todos os dias que vale muito a pena querer partilhar conhecimentos e aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Após um período de mais de dois anos de estudo, dedicação e aprendizado, chega ao fim um ciclo que vem com a sensação de dever cumprido. O ciclo que encerro proporcionou-me um imenso aprendizado e crescimento profissional, pessoal e espiritual. Por isso sinto-me no grande prazer de fazer agradecimentos a pessoas que de uma maneira direta ou indireta trilharam esse caminho comigo.

A Deus, meu Pai, meu guia, meu porto, meu tudo. Minha inspiração e respiração.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram os valores dos estudos, da vida, do respeito. Em especial à minha querida mãe, meu exemplo maior, minha colega de profissão.

À minha filha muito amada, meu presente divino, por todos os dias ao acordar já me fazer a pessoa mais feliz do mundo.

Ao meu esposo Carlos Eugênio por todo apoio, pelo incentivo e pelas vezes que o cansaço se aproximava, que o desânimo chegava e ele os espantava com palavras de estímulo.

À minha querida, companheira e amadíssima irmã Mazé, pelo apoio incondicional, pelo apoio material, por tudo que me proporciona, por não soltar minha mão nunca.

À querida, dedicada, compreensiva Professora Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo, por todo o cuidado que teve comigo durante o processo da pesquisa. Sempre muito gentil, atenciosa, profissional e de uma simplicidade ímpar. Sempre tão atenta e pronta a ajudar. Gratidão pelo monte de livros emprestados.

Às professoras Profa. Dra. Marlucia Barros Lopes Cabral – UERN, Profa. Dra. Eliana Crispim França Luquetti (UENF), e ao Professor Dr. Ivandilson Costa- UERN por tão prontamente aceitarem participar da banca de minha qualificação e de defesa, apresentando contribuições imensuráveis. Toda gratidão pelo incentivo, pelas sugestões e pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras: Professora Rosinha, Professora Ceixa, Professora Nádia, Professora Lilian, Professor Ivan e Professor João Bosco, por nos proporcionarem tantos conhecimentos, por aulas que sempre deixavam um sabor de “quero mais”.

Aos colegas de turma, toda 6ª turma, em especial aos queridos Rônny Roberto Queiroz e Kalykson Cordeiro pela cumplicidade, companheirismo e risadas. E de modo particular às queridas *amoras*: Francinelma de Oliveira Moura (Nelma) pelas conversas, pelo carro que nos levava todas as semanas para o Assu *de açúcar*, pelo ombro amigo; Francisca Gleiciane Veras de Souza, nossa menina prodígio, com uma postura de gente grande, com uma competência de dar orgulho; Sandra Maria de Oliveira Bezerra, nossa Sandrinha, tão compenetrada, toda doce, sensível e atenciosa.

Às minhas *bests* Rose e Vandinha, pelo apoio incondicional, pelos livros emprestados, pela confiança.

À minha querida sobrinha Isabela, a quem recorro para pedir ajuda com tantos trabalhos, dúvidas e sugestões.

À querida Mara, secretária do PROFLETRAS, sempre tão disponível e atenciosa.

Ao pessoal que trabalha na UERN: o guarda sempre atencioso e cortês; o senhor da limpeza muito gentil e educado; o pessoal da cantina, que nos salvava sempre com o cafezinho para espantar o sono e a fome.

À Dona Dulce, uma mãe querida que nos acolheu em sua casa durante um ano inteiro. Meu carinho e gratidão.

Aos meus colegas professores do CPMGEF, muita gratidão pelo incentivo oferecido, pelas dicas, pelos livros emprestados.

À querida mestra e amiga, Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira, por ser meu exemplo de mestra, por fomentar minha prática profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**)¹, meu imenso agradecimento pelo incentivo aos professores que buscam mais formação, por possibilitar essa vivência de tanto conhecimento.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001 (Portaria n. 206, de 4 de setembro de 2018/ Diário Oficial da União).

RESUMO

Nesta dissertação analisamos o uso do operador *onde* em artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Fundamental. O objetivo principal pretendido pela pesquisa é sugerir atividade de intervenção, por meio de um caderno didático, utilizando sequência didática na elaboração e na aplicação de estratégias de escrita, nas produções dos alunos; especificamente pretendemos investigar a motivação para o uso tão recorrente do operador *onde*, a influência que recebeu para isso ocorresse e que princípios são seguidos para concretizar seu uso. A fim de realizar os estudos sobre a temática, fundamentamo-nos teoricamente na Linguística Textual, direcionando o olhar para sua fase mais atual, na qual defende a concepção de texto como objeto de estudo. Consideramos uma abordagem sobre o gênero Artigo de Opinião em sua estrutura composicional e seu teor, tendo em vista ser ele o gênero textual contemplado nas atividades propostas no caderno didático. Realizamos a revisão da literatura perpassando o estudo do *onde* na perspectiva da Gramática Tradicional, na perspectiva da Linguística e em estudos recentes. Como produto final, apresentamos um caderno didático composto por atividades baseadas na sequência didática de Dolz e Schneuwly, para o Ensino Fundamental-anos finais. A pretensão com esse caderno didático é oferecer possibilidades ao professor de utilizar, de forma pragmática, o texto e os recursos linguísticos aqui estudados, a fim de que possa propiciar ao aluno o exercício de sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Linguística textual; coesão; onde; artigo de opinião.

ABSTRACT

The goal of this paper is to analyze the use of the operator 'where' in opinion pieces written by elementary school students. Our main objective is to propose an intervention activity through a textbook, which includes a didactic sequence on the elaboration and application of writing strategies in the students' productions, as well as to specifically investigate the motivation for the recurring use of the connector 'where', what influenced it and what rules are followed when it is used. For this purpose, our study was based on Textual Linguistics in its most recent phase, in which the theory defends the concept of text as an object of study. We presented an approach to the Opinion Piece genre in its compositional structure and its contents, considering that opinion writing is the textual genre contemplated in the activities proposed in the textbook. We carried out a literature review on the study of 'where' as a connector from the perspective of Traditional Grammar, Linguistics and also from the perspective of recent studies. As a final product, we suggest a textbook composed of activities based on the didactic sequence of Dolz and Schneuwly for the final years of elementary school. The main goal of this textbook is to offer possibilities for the teacher to make a pragmatic use of the text and the linguistic resources studied and exposed in this article, in order to enable the student to exercise their communicative abilities.

Keywords: Textual Linguistics; cohesion; where; opinion piece.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Esquema de textualização

Figura 2- A estrutura de base de uma sequência didática

Figura 3- Modelo de gráfico a ser utilizado pelo professor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trajetória do onde	35
Quadro 2- Trajetória de gramaticalização.....	35
Quadro 3- Valores semânticos.....	36
Quadro 4- Ampliação do uso do onde com equivalência de significado.....	36
Quadro 5- Tipos e gêneros textuais	59
Quadro 6- Esquema da pesquisa	71

LISTA DE SIGLAS

GF -	Gramática Funcional
GT -	Gramática Tradicional
LD -	Linguística do Discurso
LF -	Linguística Funcional Norte-Americana
LP -	Língua Portuguesa
LT -	Linguística Textual
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SD -	Sequência Didática
SPAECE -	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará

SUMÁRIO

PARTE I: RELATÓRIO DE PESQUISA

INTRODUÇÃO.....	15
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1 O “Onde” na perspectiva da Gramática Tradicional	21
2.2 O “Onde” na perspectiva da Linguística.....	29
2.3 O “Onde” na perspectiva de estudos recentes.....	34
3 APARATO TEÓRICO.....	42
3.1 A Linguística Textual: uma retrospectiva.....	42
3.2 Categorias de análises: coesão e coerência.....	53
3.3 O gênero textual artigo de opinião.....	58
4 APARATO METODOLÓGICO.....	63
4.1 Caracterização e contextualização da pesquisa.....	63
4. 2 Participantes da pesquisa.....	64
4. 3 Proposta de intervenção.....	65
5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSITIVAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	80
ANEXOS	83
PARTE II: CADERNO DIDÁTICO.....	84
APRESENTAÇÃO.....	85
SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	90
CONSIDERAÇÕES.....	109
REFERÊNCIAS	110

PARTE I:

RELATÓRIO DE PESQUISA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda o *onde* como recurso coesivo utilizado na produção escrita do gênero artigo de opinião oriundo do Ensino Fundamental. A motivação para a pesquisa sobre o conectivo *onde* nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental surgiu nas disciplinas sobre texto e gramática, ofertadas no Curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/UERN. Aliado às disciplinas estavam também nossas aulas de produção textual na escola em que atuamos como professora de Língua Portuguesa e Redação. Com base em dados observados nos textos que circulam socialmente, publicações em revistas semanais, em jornais, em textos acadêmicos, e, especificamente, nas produções textuais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, percebeu-se certa recorrência do uso de elementos linguísticos, como é o caso do conector discursivo *onde*, utilizado em substituição a termos que indicavam outras circunstâncias que não fossem a de lugar, muitas vezes atribuindo-lhe uma função textual que não lhe é própria e, devido a essa recorrência, buscou-se compreender a razão para essa ocorrência; bem como, discutir com os alunos sobre esse uso; e, por fim, mostrar-lhes como se apropriar de recursos adequados para suas produções, fazendo uso dos mecanismos linguísticos que permitissem mais funcionalidade ao texto em construção.

Eis algumas amostras reais de textos que ilustram a informação acima:

*“Ao longo dos anos, foi construída uma imagem feminina de submissão, **onde** as mulheres seriam tratadas como objetos. A sociedade patriarcal sempre colocou os homens em um pedestal fazendo com que as mulheres fossem oprimidas até os dias de hoje”.*
(Trecho de um artigo de opinião de um aluno do 9º ano)

*“A Serasa Experian amplia sua presença no setor agrícola por meio de soluções de ponta que poderão facilitar o acesso ao crédito aos produtores e fornecer informações completas para a tomada de decisão mais segura e confiável para agentes financiadores. Com investimento inicial de R\$ 40 milhões, a companhia, líder na América Latina em serviços de informações para apoio na tomada de decisões das empresas, vai transformar a atual visão fragmentada no segmento do agronegócio, **onde** poucos têm acesso à informação e os dados são esparsos, para que todos os agentes que*

atuam neste segmento tenham uma visão fim a fim dos riscos financeiros. ”

<https://abemd.org.br/noticia/com-investimento-inicial-de-r-40-milhoes-serasa-experian-amplia-atuacao-e-entra-no-mercado-de-credito-agricola/>

Tendo em vista que essa recorrência não se mostra uma exclusividade dos textos escolares, mas de algo que pode surgir na fala de pessoas com níveis diferentes de conhecimento sobre a língua que podem variar do mais informal ao mais formal, demos início a uma atividade diagnóstica numa discussão oral, na qual verificou-se, por meio das respostas dos alunos, que havia um uso do *onde* com função textual. Diante das respostas obtidas foi possível observar, então, que algumas não eram coerentes com o uso no texto, em determinados momentos havia certo desconforto em falar e isso gerava informações desencontradas, sem nexos, outras distorcidas e incompletas.

Esse primeiro momento, depois das informações diagnosticadas e discutidas, sinalizou para possíveis causas do uso recorrente do conector *onde*, como a falta de conhecimento mais aprofundado no assunto, vocabulário bem restrito, e ainda uma espécie de apropriação do termo pela comodidade - por desconhecer outros conectivos usava o que mais lhe convinha. A partir disso, o segundo passo seria, então, aprofundar o conhecimento deles acerca da função que o conector em questão pode desempenhar e entender como a coesão e a coerência ocorrem e concorrem para melhor produção e compreensão do texto.

O estudo do operador *onde* como elemento coesivo, a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual (LT), ocorreu devido a alteração de sentidos identificados nos textos produzidos, a problemas de compreensão em razão do emergencial uso não padrão do conectivo que passou a ser utilizado como um marcador discursivo no texto.

Para que possamos compreender melhor como a emergência desse uso pode comprometer o sentido do texto, convém abordar, brevemente, o papel da LT, já que será ela o nosso pressuposto teórico na pesquisa. A LT tem sua origem na Europa, Alemanha, e tem por finalidade especificar os processos de construção textual, no qual os envolvidos no ato comunicativo interagem e criam sentido. Ao longo de sua evolução ela passou por três fases: a primeira sendo a análise transfrástica, que tem por objeto de análise a trajetória da frase para o texto. Entre seus representantes principais temos Harweg (1968) e Isemberg (1971). A segunda é a Gramática do Texto, que propõe o texto como objeto central da linguística. Nessa fase os autores sugeriram uma organização de regras finita e

recorrente partilhada pelos usuários de uma língua, o que lhes possibilitaria verificar se uma sequência de frases formaria ou não um texto e também avaliá-lo quanto à formação. A terceira fase é a Teoria do Texto, que tem por objeto a investigação da constituição, do funcionamento, da produção e da compreensão dos textos, conforme Koch:

A linguística textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2004, p. 11).

As razões para a atitude do uso inovador do conector em questão serão analisadas ao longo da pesquisa e esperamos contribuir para investigar a motivação bem como o contexto que condicionam esse uso; sugerir proposta de intervenção que leve o aluno a refletir sobre esse uso e suas implicações pragmáticas em suas produções escritas. Sugerimos que essa proposta de intervenção ocorra por meio de estratégias de aprendizagens, de escrita e de reescrita durante um período de 20 horas. A SD utilizada será a de Dolz e Schneuwly e será descrita na seção 4.3 da metodologia.

Para que o aluno produza um texto condizente ao ano escolar em que se encontra, alguns estudos são realizados em busca de soluções que o ajudem, ou que dê um norte para identificar o uso não padronizado. Um dos parâmetros que norteou essa pesquisa foi o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), implementado desde 1992. Trata-se de um sistema de avaliação implantado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio de sua secretaria de educação estadual, que tem como função avaliar as competências e habilidades dos estudantes de Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) e Médio (1º, 2º e 3º anos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com o propósito de identificar o nível de proficiência e evolução dos estudantes nessas áreas. O SPAECE tem por objetivo promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Sua avaliação *pretende observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, com o objetivo de verificar o que eles sabem e são capazes de fazer* (CEARÁ, 2017, p. 7), assim com base nesse diagnóstico são determinadas ações prioritárias de intervenção nas escolas públicas do Ceará.

De acordo com o SPAECE (SEDUC-Ceará, 2016), a avaliação ocorre da seguinte forma:

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis.

<http://www.spaece.caeduffj.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-9EF.pdf>

A seguir apresentamos parte da matriz de referência e os descritores relacionados à coerência e à coesão abordados nos textos.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SPAECE 2016 - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D14. Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.

D17. Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.

<http://www.spaece.caeduffj.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-9EF.pdf>

Espera-se que com o apoio de estudos e de avaliações norteadoras, os alunos do 9º ano do EF- anos finais consigam desenvolver a habilidade de reconhecer como acontece a relação entre os textos e que, assim possa identificar e fazer o uso esperado do conector *onde* em suas produções textuais, com nível de aprendizagem condizente com o ano em que se encontra, e que possa se valer disso para se posicionar no momento de sua produção gerando, assim, coerência ao seu discurso.

Sobre coerência e coesão, faremos abordagem mais extensa na seção 3.2, cabendo nesse ponto apenas rápida conceituação sobre elas.

A coerência textual está relacionada à produção de sentidos que o texto viabiliza ao leitor/ouvinte. Logo, quando se percebe certa estranheza no texto dizemos que ele parece incoerente, fora de uma situação contextualizada. No entanto, é preciso que haja consciência de que a coerência não está apenas nos elementos linguísticos que compõem o texto, ou pelo menos não totalmente neles, mas no leitor, no seu conhecimento

de mundo, nas pistas oferecidas pelo texto, na interação leitor-texto-autor, no compartilhamento de conhecimento entre eles.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), a coerência diz respeito ao modo com que “os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”.

De acordo com Van Dijk (1983) há dois tipos de coerência: a sintática e a semântica. A coerência sintática – que está relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários- e a *semântica* – que se refere às relações de sentido entre estruturas de palavras ou de expressões que ocorrem no texto.

A coesão textual é a relação compatível entre os elementos do texto. Ela é o vínculo entre palavras, frases e parágrafos, que possibilita a sequência um ao outro. Para Costa Val (2006, p. 6), a “coesão é a manifestação da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressas na superfície do texto”. Mas a coesão não é indispensável e nem garante textualidade, já que dependerá do gênero escolhido a ser produzido.

Os tipos de coesão mais evidenciados são a *referencial* e a *sequencial*. O primeiro é o mais utilizado nos textos para evitar repetições desnecessárias, faz referência a algo que não pertence ao texto, fazendo com que seja possível ao leitor a identificação dos termos a que está se referindo. O segundo tipo, *coesão sequencial*, acontece por meio dos elementos do texto que constituem relações de sentido entre orações, períodos, parágrafos durante a progressão textual.

Optamos por trabalhar com o artigo de opinião porque é um gênero indicado para esse ano escolar e porque nesse gênero textual percebemos a recorrência do onde

Temos por **objetivo geral** elaborar proposta de intervenção, com preparação e aplicação de estratégias de aprendizagens, utilizando a proposta de sequência didática. E por objetivos específicos:

1. investigar a motivação para os usos do conector *onde* na produção escrita de artigos de opinião dos estudantes do Ensino Fundamental - anos finais.
2. descrever a função dos usos do *onde* em textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental - anos finais.
3. analisar os usos do *onde* como elemento coesivo em artigos de opinião a partir da proposta didática de intervenção.

Nossa pesquisa está embasada em estudos da Linguística Textual acerca do uso do operador discursivo *onde* em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Para tanto, recorremos aos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Adam (2008), Marcuschi (2008), Koch (2004), Costa Val (1999) entre outros.

Esta pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, ao mesmo tempo, em que busca compreender, visa também *intervir na situação diagnosticada, com vistas a modificá-la* (ver SEVERINO, 2007, p. 120), constituindo em uma pesquisa-ação. Nesse sentido, consiste numa “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de se aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443). É um processo contínuo de mudanças e de ação-reflexão, no qual se busca conhecer, diagnosticar um problema de ordem coletiva que vise a solucionar por meio de estratégias que serão avaliadas e reavaliadas a fim de se comprovar sua eficiência. Assim, visar a resultados sociais pertinentes num ambiente que apresente possibilidades para resolução de problemas coletivos. Uma das características mais caras da pesquisa-ação diz respeito ao envolvimento do pesquisador e do pesquisado durante o processo em que ocorre a pesquisa. Nesse sentido, reafirma-se essa característica neste recorte metodológico, já que é permeada pela participação efetiva de professor (a) e estudantes.

Nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: esta primeira seção introdutória, na qual apresentamos o tema e justificamos nossa escolha, apresentamos os objetivos pretendidos e aspectos teórico-metodológicos. Na segunda seção, temos a revisão da literatura acerca de estudos relativos ao conectivo *onde* nas perspectivas da Gramática Tradicional (doravante GT), da Linguística e dos estudos recentes. Na terceira seção, temos o aparato teórico, no qual fizemos uma retrospectiva da LT, falamos sobre as categorias de análise, focando na coerência e na coesão e finalizando com o gênero Artigo de Opinião. Na quarta seção, temos o aparato metodológico, no qual fizemos a caracterização e contextualização da pesquisa, identificamos os participantes e mostramos a proposta de intervenção. Na quinta seção, finalizamos com as considerações finais e referências.

2. REVISÃO DA LITERATURA

O *onde* já foi estudado por diferentes pesquisadores e sob variados enfoques teórico-metodológicos, no entanto, ainda é um terreno profícuo para discussão. Nessa perspectiva, fizemos referência a três desses estudos, a saber: o primeiro trabalho investigou A trajetória de gramaticalização do *onde*. Neste trabalho, Oliveira (1997) buscou verificar o percurso de gramaticalização do elemento *onde*, numa perspectiva pancrônica associada aos seus diversos significados e usos; o segundo trabalho é de Silva (2012), que analisou e descreveu o uso estendido do *onde* como resultantes do processo de gramaticalização; e na 3ª Borges (2012), por sua vez, teceu uma análise parcial do item *onde* no texto escrito atuando sem referência a *lugar em que* e sem referente, explícito ou latente que apontavam para a ampliação no seu campo de atuação.

Analisando os estudos dos três autores ficou evidente que há semelhanças entre eles e a nossa pesquisa, embora a fundamentação teórica seja diferente, pois no caso dos trabalhos anteriormente citados foi a Linguística Funcional e em nossa pesquisa fundamentamo-nos na teoria da Linguística Textual.

2.1 O “onde” na Gramática Tradicional

Do ponto de vista da Gramática Tradicional (GT) o conector *onde* deve ser utilizado apenas quando fizer menção a lugar, estando seu antecedente expresso ou ainda quando for utilizado em frases interrogativas, perguntas diretas ou indiretas:

Ex.: Onde você estava?

Onde guardamos as ferramentas?

A GT tem apresentado em exemplares de seus autores a classificação do conector *onde* como pronome relativo e/ou advérbio de lugar. Nas gramáticas pesquisadas e citadas na seção 1 verificamos como a definição ocorre e percebe-se forte tendência pela aceitação do conector como advérbio de lugar. Não há, no entanto, uma unanimidade quanto à classificação, o que nos induz a concluir que são definições imprecisas e que, por vezes, pode distorcer a compreensão do aluno e levá-lo a uma classificação ambígua, confusa.

Em Oliveira (1997), há um questionamento pertinente acerca da classificação gramatical do conector *onde* com o qual concordamos:

Não seria o onde um elemento extremamente ambíguo, cuja classificação em uma única categoria se tornaria difícil? É interessante observar que, mesmo quando o onde ocorre sem referente explícito, (...), ele se refere sempre a lugar, é concreto e de significação estável, apesar da instabilidade categorial. (OLIVEIRA, 1997, p.184)

Atualmente, o conector assume, na GT, mais um sentido, pois há a parcela de autores que consideram o *onde* como pronome interrogativo, ou seja, há os que classificam como advérbio, como advérbio e pronome relativo e há os que consideram como advérbio, pronome relativo e interrogativo. Assim, é possível concluir que, ao longo do tempo, a GT deixou a classificação um pouco solta e isso propiciou que o *onde* assumisse valores diferentes daqueles que lhes são padrão (pronome e advérbio) e, de certa forma, seu desempenho está mais relacionado ao de conector argumentativo, comprovando sua multifuncionalidade.

Para compreender como o *onde* é visto na Gramática Tradicional, foi necessário pesquisar em alguns autores, como Said Ali (1931), Cunha (1980), Savioli (1983), Bechara (2009), os conceitos atribuídos a ele (conector *onde*), como é definido, como é classificado e qual sua função. Segundo as gramáticas pesquisadas o *onde* pode assumir a função de advérbio de lugar, pronome indefinido ou pronome relativo. Vejamos a seguir algumas dessas definições:

De acordo com Said Ali (1931, p. 208-210, a classificação do onde encontra-se no advérbio e com as significações que veremos a seguir: *Advérbios: espécies, formas e significação:*

O adverbio é um vocábulo determinativo do verbo, do adjectivo ou de outro adverbio. Acrescenta a est'- outras palavras o conceito de tempo, lugar, modo, etc. que lhes delimita ou esclarece o sentido, sem comtudo exercer, como o accusativo, o dativo e o objecto indirecto circumstantial , função puramente complementar.

U (hu), onde, donde, aonde — Para denotar o lugar de presença, e o lugar de procedencia, serviram à linguagem antiga os adverbios u (lat. ubi), também graphado hu, e onde (lat. unde), podendo ambos fazer as vezes de pronome relativo:

Perguntou... que lhe dissesse, *hu* era o escudo, *onde* [= de que] tanto fallavam pella terra (8. Graal 33) — Soo aquella amor sta ho muymento, *honde* saae a voz (ib. 41) — Aquel cavalleiro *honde* [= de quem] me vos fallastes (ib. 83) — E perguntou-os

honde [=de que lugar] eram (ib. 84)— O lugar *u* pousava (S. Josaph. 15)" — *U* he aquel enganador (ib. 20)— Mostra-nos a casa *u* mora (ib.).

Para Cunha (1980, p. 499), advérbios:

(...)são palavras que se juntam a verbos, para exprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade. Sob a denominação de advérbios reúnem-se, tradicionalmente, palavras de natureza nominal e pronominal de emprego muito diverso. Por esta razão, nota-se entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o, seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico.

O modo como Cunha (1980) expressa sua conceituação sobre os advérbios evidencia uma posição que é comum à grande maioria dos gramáticos, que é o fato de muitas palavras exporem conteúdos semânticos variáveis e desempenharem funções sintáticas parecidas aos advérbios, gerando certa imprecisão em sua definição.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira distingue as seguintes espécies: advérbio de lugar e advérbio interrogativo (*Onde estou com a cabeça?* e *Não sei onde estou com a cabeça.*)

Cunha (1980) define e insere o conector *onde* como pertencente à classe dos pronomes relativos:

assim chamados porque se referem, de regra geral, a um termo anterior – o antecedente. Os pronomes relativos apresentam as formas variáveis e as formas invariáveis:

Variáveis: ...

Invariáveis: que, quem, onde.

[...] como desempenha normalmente a função de adjunto adverbial (= o lugar em que, no qual), onde costuma ser considerado, por alguns gramáticos, advérbio relativo:

"Estava em casa dela, onde a irmã escurecia tudo com sua viuvez recente. (M. de Assis, OC, I, !.118.)

Já Savioli (1983) apresenta o *onde* como um advérbio cuja classe de palavra pode ser visto:

a) do ponto de vista sintático, vem associado ao verbo, ao adjetivo ou ao próprio advérbio, podendo inclusive modificar uma frase inteira;

b) do ponto de vista mórfico, é invariável;

c) do ponto de vista semântico, denota circunstância de modo, tempo, lugar, etc.

Conforme a circunstância que exprime, o onde como advérbio classifica-se como advérbio **de lugar**. [...] Em nota, o autor observa que o *advérbio onde pode combinar-se com a preposição a (= aonde) e com a preposição de (=donde) e o uso de cada uma das formas pode ser descrito assim:*

- a) **onde** indica o lugar em que se situa a ação verbal. Exemplo: Onde você mora?
- b) **aonde** indica o lugar para o qual se dirige a ação. Exemplo: Aonde você quer chegar?
- c) **donde** indica o lugar do qual parte a ação. Exemplo: Donde você veio?

Ainda podemos ver Bechara (2009), que apresenta o advérbio como uma *expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial*. Como exemplo o autor apresenta

Aqui tudo vai bem (lugar e modo).

Hoje não irei lá (tempo, negação, lugar).

O aluno talvez não tenha redigido muito bem (dúvida, negação, intensidade, modo).

O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira:

José escreve bem (advérbio em referência ao verbo).

Na classificação do advérbio, ora se pauta pelos valores léxicos (semânticos) das unidades que o constituem, ora por critérios funcionais. No primeiro caso, são os advérbios classificados como denotadores de tempo (agora, antes, tarde, etc.), de lugar (aqui, fora, etc.), de quantidade (tanto, muito, bastante, etc.), etc. Pelo segundo critério, teremos os demonstrativos (aqui, então, agora, aí, etc.), os relativos (onde, como, quando, etc.) e interrogativos (quando? onde? como?).

As principais circunstâncias expressas por um advérbio ou uma locução adverbial, segundo o autor (2009) são:

- 1) assunto: Conversar sobre música.
- 2) causa: Morrer de fome.

- 3) companhia: Sair com os amigos.
- 4) concessão: Voltaram apesar do escuro.
- 5) condição: Só entrará com autorização. Não sairá sem licença.
- 6) conformidade: Fez a casa conforme a planta.
- 7) dúvida: Talvez melhore o tempo. Acaso encontrou o livro.
- 8) fim: Preparou-se para o baile.
- 9) instrumento: Escrever com lápis.
- 10) intensidade: Andou mais depressa.
- 11) lugar: Estuda aqui. Foi lá. Passou pela cidade. Veio dali.

O que foi percebido por nós, no primeiro momento, durante a busca da conceituação e da classificação do *onde* pelos gramáticos, é que ele é classificado por alguns como um advérbio de lugar e como pronome (indefinido e relativo) e por outros apenas como advérbio.

No sentido de ampliar o conhecimento linguístico dos alunos, pretendemos pesquisar proposta de intervenção que tenha como foco desenvolver a competência linguística deles a fim de que, ao final da pesquisa, possamos ter trabalhado propostas interventivas que lhes apresentem possibilidades de refletir o uso de determinadas construções e aplicações de recursos textuais e linguísticos. Acreditamos ser este (possibilitar reflexões) o papel social da escola e seu trabalho para efetivação da aprendizagem significativa do corpo discente.

Cabe a escola possibilitar os diversos recursos linguísticos para ampliar o universo da competência de produção textual dos alunos. No entanto, tem-se visto muitos casos de recorrência do uso da gramática normativa nas suas diferentes divisões, classificações, como é o caso do uso impróprio do conector *onde* nas produções textuais escritas, o que resulta em um número considerável de estudantes que ficam à margem do conhecimento e apelam para meios que julgam adequados ao seu desempenho.

A dificuldade de se expressar por meio de textos escritos é algo recorrente em Língua Portuguesa, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental II e tal “falha” vem ganhando volume, força, gradativamente, a cada série que o aluno avança, levando consigo dificuldades que, certamente, serão um ponto problemático para a aprendizagem pretendida por ele no processo ensino-aprendizagem e que,

com certeza, dificultará sua inserção social, limitará seu posicionamento crítico frente às situações que encontrará nas comunidades social e profissional.

A abordagem que se faz com/ou ao texto escrito nos seus diferentes níveis e âmbitos é algo que data de algumas décadas para os dias atuais. Não surgiu de forma inesperada, bem como as dificuldades apresentadas ao longo de tantos anos de estudo, ensino, pesquisa. Mas, então, por que, há esse problema tão extremo em ensinar, trabalhar um conteúdo que é essencial para a prática cotidiana, para a realidade do aluno? O questionamento em voga é pertinente e clama por uma justificativa plausível, visto que há inúmeras pesquisas realizadas sobre a linguagem. Os resultados apresentados ao final de cada ano confirmam na teoria o que se constata na prática, em sala de aula, quando é solicitado ao discente que realize uma produção escrita. Percebe-se certa resistência por parte dele em realizar a atividade e as justificativas voltam-se sempre para o mesmo ponto: não sabe fazer.

É perceptível em situações assim a falta de familiaridade, de interesse que havia e ainda há pelo eixo leitura-escrita. Isso compromete significativamente a aprendizagem e gera números que comprometem as avaliações da educação no país em relação às demais nações, colocando o Brasil em posição muito aquém do esperado e bem atrás de países que, aparentemente, não teriam maiores e melhores condições que o Brasil. Essa falta de familiaridade com a Língua Portuguesa, no que tange à escrita, é perceptível pelo uso de expressões que não se adequam à norma padrão, pelo escasso vocabulário, pela presença de marcas de oralidade e pelo uso de operadores discursivos de forma inadequada, gramaticalmente falando. Junte-se a isso o parco vocabulário adquirido pelas redes sociais o que, para grande parte de professores, reforça e acrescenta sobremaneira uma aprendizagem limitada e comprometedora.

A dificuldade apresentada pelo aluno na produção escrita, como frisado anteriormente, é uma realidade a qual os docentes, em sua maioria, são conscientes de sua existência e, por isso mesmo, buscam estudos, modelos, teorias, concepções que possam ajudar a mudar essa realidade.

Em meados dos anos 90 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), cujo objetivo principal era orientar os docentes para que trabalhassem com conteúdos e metodologias que possibilitassem ao aluno a conhecer e dominar o eixo leitura-escrita de forma satisfatória e proficiente.

Espera-se que a proficiência produtora do aluno seja compatível com seu nível de escolaridade, logo, é esperado, também, que ele apresente conteúdo de leitura, de escrita e de normas gramaticais que condigam com sua produção. No entanto, percebe-se que uma parte vultosa de alunos que se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental II ainda desconhece e/ou não utiliza essas normas gramaticais, tornando, assim, suas produções escritas em desacordo com o esperado por estudantes desse nível escolar.

Diante desse cenário negativo, cresce o número de estudos e pesquisas sobre a linguagem e seu uso em diversas áreas, como na Linguística Textual, Análise do Discurso entre tantas outras que desempenham seus estudos tendo o texto como objeto de discurso.

Os estudos mencionados apresentam grande variedade de intervenções possíveis de serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente nas aulas de produções escritas, pois são resultados de processos que foram exaustivamente especulados, ponderados até serem colocados em prática a fim de se comprovar sua praticidade. Mas, infelizmente, ainda apresentam resultados que não são suficientemente satisfatórios para confirmar a proficiência do discente.

A literatura que versa sobre o estudo do texto em sala de aula é bastante vasta e contempla desde estudos sem caráter científico até propostas que servem de norte para a elaboração de currículos escolares sobre o ensino da língua.

A história educacional brasileira tem buscado melhorar o ensino e torná-lo universal, valendo-se, para isso, de teorias, estratégias, propostas que atendam a esse objetivo. Entre as propostas implantadas para atingir esse objetivo tem-se os PCNs, responsáveis por nortear o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, ainda que a intenção seja pertinente, muitos obstáculos surgem para barrar as práticas pedagógicas pretendidas, como a formação docente, condições sociais de alunos, entre outros.

Sobre esses pontos, uma grande parcela da “culpa” pelo não aprendizado do aluno cabe à formação docente, visto que sua base e prática ainda são muito pautadas na visão tradicionalista sobre ensino de linguagem privilegiando o ensino da gramática.

A visão mais tradicional de como ensinar gramática aponta para o desperdício de tempo de docentes e discentes, tendo em vista que é um ensino que

prima por um estudo da metalinguagem de análise da língua, realizando abordagem sem muita produtividade, com exaustivas repetições de regras que findam, na maioria das vezes, sem relação com uma prática que leve o aluno a perceber sua funcionalidade.

Segundo Geraldi (1991), quando se decidiu pela expansão do ensino, no Brasil, criou-se um problema ainda maior para a educação brasileira, pois foi pensado apenas na oferta do ensino de forma que atendesse o maior número possível de alunos, mas não houve um olhar mais atento para a formação docente, no sentido de qualificá-lo e prepará-lo para a prática em sala de aula. A situação ficou ainda mais comprometedora quando, numa tentativa de resolver o problema com a falta de formação adequada do professor, elaborou-se um material, o livro didático, para que servisse de apoio ao professor. No entanto, por se tratar de material sem contexto com a realidade do aluno, limitado a repetições mecanizadas de conteúdos e de exercícios, utilizando metodologias tradicionalistas, colaborou muito para a pseudodemocracia pretendida pela educação brasileira.

Outro impasse que corroborou para o fracasso do ensino e que persiste até hoje é o fato de não se considerar a realidade social do aluno – conteúdos que não contemplam sua condição intelectual, econômica e social -, escolas em quantidade insuficiente para atender a demanda e distantes de suas residências, seja aluno da zona urbana, seja aluno da zona rural. Este último, então, em condições ainda mais degradantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN) trazem em sua base a orientação sobre como realizar o estudo da língua - leitura e escrita - objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da interação e da conscientização de que esse processo necessita para sugerir uma visão do que seja a linguagem verbal. Mas é preciso a percepção, a conscientização do modo como se apresenta o cenário atual da educação, a identificação de (in) adequações nas e das práticas pedagógicas do passado das décadas de 70, 80, 90 e que perduram até hoje, para que seja possível chegar a uma maneira de transformá-las, adequá-las à realidade atual, conforme regem os PCN (BRASIL, 1998).

As consequências da adoção de práticas pedagógicas vazias de sentido e de efeitos positivos são percebidas durante todo o percurso escolar dos alunos,

ficando mais evidente nos anos finais do Ensino Fundamental II, quando o volume de gêneros textuais conhecidos é maior e a produção escrita cobrada com maior rigor.

Quando os alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, como o 9º ano, começamos a identificar determinadas posturas deles no que diz respeito à produção de textos e seus conhecimentos linguísticos, que, ainda, apresentam-se limitados. O parco repertório de elementos essenciais como conectivos mostra-se evidente e novamente somos remetidos a questionamentos sobre o porquê desse insucesso nas produções do discente.

Ao analisar produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, percebe-se certa persistência pelo uso de operadores argumentativos que estão alocados em sentido diferente do empregado de acordo com a gramática normativa. Esse é o caso do marcador de lugar *onde* que, em geral, é utilizado como recurso textual. Entender o que motiva o aluno a fazer uso desse recurso é o que motiva a pesquisa em questão.

Dessa forma, diante de um número elevado de recorrências com uso desse recurso, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as razões para tal acontecimento que, dependendo do uso, pode variar na sua classificação: advérbio, pronome ou conectivo. Para tanto, realizar-se-á uma pesquisa em textos e contextos em que o aluno está inserido, a fim de perceber que fatos o influenciam, conduzem-no para tal postura.

2.2 O onde na perspectiva da Linguística

Ao longo do tempo a língua passa por diversas mudanças e isso acontece em diversas ocorrências comunicativas e em seus variados usos, possibilitando o apagamento de alguns elementos e implantando tantos outros, estabelecendo, dessa forma, afinidades semânticas que extrapolam suas normas gramaticais.

É possível perceber que, alguns termos, independente da classe gramatical em que são alocados pela gramática, vão, no decorrer de um estudo diacrônico, ganhando nova classificação devido aos valores semânticos adquiridos em situações distintas. Esse processo, que ocorre com as línguas em sua evolução – regras não mais utilizadas- possibilita que elas passem a ser utilizadas de maneira distinta pela Gramática Tradicional, daí a necessidade de novas teorias que contribuam para uma melhor compreensão de certas ocorrências que não são justificadas pela norma.

Ao processo que nos referimos anteriormente dá-se o nome de gramaticalização. Ele admite que seja realizada um enfoque linguístico que a gramática normativa não estabelece.

Conceitualmente, gramaticalização é o processo de mudança linguística que afeta o conteúdo semântico de uma palavra no sentido de seu significado lexical perder a importância em relação ao seu significado gramatical. Ou seja, uma expressão linguística pode assumir outros papéis a depender da posição contextual em que se encontra, acontecendo uma variação e uma mudança semântica. Esse tipo de processo pode ocorrer em toda e qualquer língua, bem como incluir algum tipo de papel gramatical.

Em Neves (1997, p. 113) encontramos a definição de gramaticalização por Meillet como sendo ... *a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma*. Esse modo de perceber o processo de gramaticalização demonstra que sua ocorrência se dá devido às exigências comunicativas não serem contempladas satisfatoriamente pelos falantes ao fazerem uso das formas presentes no sistema linguístico. Isso vai ao encontro do que se afirma sobre a língua ser dinâmica e suscetível a variações, estando sempre em processo e não pronta e acabada.

Pêcheux (1988, p. 160), faz uma retomada a respeito do embasamento linguístico e do processo discursivo associando-os à questão do significado e do sujeito do discurso: o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, sendo determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Isso implica dizer que o sentido obtido por elas ocorre com referência aos desenvolvimentos ideológicos em que se encontram inscritas as posições.

O Funcionalismo analisa a maneira que alguma língua é empregada por seus falantes para estabelecer comunicação, percebendo as diversas relações formadas entre a composição gramatical das línguas e as distintas situações comunicativas utilizadas por elas. Essa corrente tem por finalidade conferir os papéis que a língua desempenha para alcançar finalidades e intentos durante a enunciação.

Assim, a competência comunicativa é considerada pela Gramática Funcional (GF) quando os variados papéis que o termo desempenha no discurso do falante e as alterações semânticas, prováveis de acontecer, são avaliadas pela

Gramática Funcional. Diferente das outras gramáticas, que se detêm em codificar/decodificar essas expressões, a Gramática Funcional destaca as modificações que acontecem entre línguas distintas, sua organização ocorre ao redor do texto ou discurso. Para a abordagem funcionalista a língua é instrumento de interação social e a questão essencial considerada por ela é compreender de que modo a comunicação é obtida.

Por outro lado, a Gramática Tradicional não contempla as relações discursivas que são caras aos estudos funcionalistas. Essa linha teórica estuda a linguagem em suas condições reais de uso nas diversas situações do cotidiano.

Conforme Martelotta (1996),

A gramática de uma língua natural nunca é estática e acabada: tomada sincronicamente, a gramática de qualquer língua exhibe, simultaneamente, padrões regulares, rígidos, e padrões que são completamente fixos, mas fluidos. Por alguma razão, certos padrões novos se estabilizam, o que resulta numa reformulação da gramática. Nesse sentido, a gramática é um “sistema adaptativo”: enquanto sistema é parcialmente autônoma, mas, ao mesmo tempo, é adaptativa na medida em que responde a pressões externas ao sistema. (MARTELOTTA, 1996, p. 6)

Pensando como Martelotta (1996), o falante, visando promover a comunicação, para que a interação ocorra de forma clara e compreensível, pode-se afirmar que ele, falante, tem responsabilidades por interferir na estrutura da língua que usa.

Ainda segundo Martelotta (2003, p. 59), é importante

...que se repense o princípio da unidirecionalidade e o papel do tempo no processo de mudança linguística. Nossa tendência no momento tem sido aceitar a unidirecionalidade, relacionando-a não às mudanças sucessivas que uma forma linguística pode assumir ao longo do tempo, mas aos critérios e rumos dos processos cognitivos relacionados à produção e à transferência de informações entre diferentes domínios conceptuais que os falantes praticam no uso da língua.

A Gramaticalização é, sem dúvidas, muito importante para a sistematização de uma língua e conhecê-la possibilita que o conhecimento não se limite apenas a conteúdos da Gramática Tradicional, mas a uma gama de saberes que vão se acomodando, modificando, transformando as línguas e as práticas humanas.

Afunilando um pouco o foco da linguística sobre o uso de elementos conectivos em textos produzidos por alunos, é possível perceber como esses conectores atuam, como são classificados pela Gramática Tradicional e como a linguística vê sua pragmaticidade.

É relevante frisar que conectores – elementos coesivos - são responsáveis por designar um encadeamento de juízos, ideias e formar ligações entre elas. Tais conectores são classificados pela Gramática Tradicional em conjunções, pronomes relativos, preposições, advérbios ou ainda alguma palavra que possibilite ligação entre as partes de um texto.

Observando o comportamento da linguística no decorrer do tempo, vemos que essa classificação da Gramática Tradicional não é tão destacada por essa corrente, pois o que fará diferença na produção do texto e no seu entendimento é a posição que esses conectores assumem devido à proximidade de sentido com a oralidade, sem que seja necessário um conhecimento minucioso de regras gramaticais.

Os conectores, termos linguísticos, assumem, quando necessário, diferentes valores contextuais, uma vez que há a interferência de fatores extralinguísticos, como contexto e inferências. Dessa forma o que a linguística enfatiza - ao contrário da Gramática Tradicional - é o valor semântico que esses conectores apresentam e a importância de sua escolha, de sua presença para tornar o texto bem estruturado e sem comprometer a interpretação do que será dito/lido.

Afirmamos que um texto é de fato um texto quando ele é capaz de transmitir informações, tem sentido. E para que isso ocorra os elementos que o compõem devem manter entre si uma relação de sentido, de completude, observando a estrutura da língua.

Entre os elementos que formam a textualidade, temos a coesão, responsável direta pela correlação de ideias presentes no texto; e os conectores, como já frisado anteriormente, são os responsáveis por estabelecer essa relação entre palavras, frases, períodos, parágrafos, enfim, formar um texto.

Ainda que se frise a todo momento que o papel, a função que determinados elementos – como conectivos- desempenham em textos produzidos por alunos, são válidos na medida que suprem suas necessidades, ainda é muito forte a presença dos

conceitos gramaticais, as classificações tradicionais e usuários fieis dessa norma. Fica sempre a lacuna: por que uma gramática tem que prevalecer sobre a outra?

Em Neves (2009, p. 30), há um questionamento sobre a manutenção de padrões gramaticais: o que mantém esse padrão? Quais os riscos que a língua corre para que persista esse modelo? Segundo a autora “registros, e a compreensão desse fato é que pode levar-nos a compreender as preocupações atuais, completamente diferentes daquelas que levaram a que a disciplina gramatical fosse instituída.”

Quando as ciências de todos os ramos foram estabelecidas, a língua e a linguagem, enquanto objeto de estudo, foram afastados de qualquer amarração qualitativa, como a importância social. E ao se realizar um ensino separando o social do linguístico, a ciência linguística, ainda que não intencionalmente, ajudou a compreender a relevância do uso social da linguagem:

os usos estabelecem padrões; os usos são socialmente diferentes, mas essa estratificação não representa diferente valoração, apenas apresenta o reconhecimento de que diferentes usos hão de ser adequados a diferentes situações de uso; assim, a existência de registros não-padrão constitui garantia de eficiência de uso. (NEVES, 2004, p. 34).

Para Neves (2004), à medida que a linguística foi se desenvolvendo, mais a variedade linguística era reconhecida e apreciada como base da linguagem, sem que para isso fosse preciso abandonar a existência de formas e modos considerados importantes. É bem verdade que há, ainda, muita preferência por um modelo de prestígio, mas há, também, a consciência de que o uso desse modelo não compõe, em si, o uso da boa linguagem.

A quem caberia a “responsabilidade” pela manutenção, pelo uso da “boa linguagem” e por quê? Em geral, seria atribuída à escola, mais especificamente aos professores, mas, para a autora é a própria comunidade que busca, defende essa manutenção e a razão para essa postura seria a “estratificação social” de seus membros, postura que remota, há muito, na sociedade europeia, quando a linguagem considerada boa, adequada era a que se limitava a poucos membros da sociedade, mais especificamente da corte. Em termos de Brasil, muito embora o letramento tenha ocorrido muito tempo depois, não deixou de seguir à risca o modelo europeu, como já bem conhecemos nossa história e nossa educação.

Quando se lança um olhar mais atento para a postura dos estudiosos da teoria e do funcionamento, percebe-se uma atitude diferente que vai muito além da

apreciação aparente das expressões linguísticas. Em tempo, como bem frisa NEVES (2009, p. 27),

“ ... o desenvolvimento dos estudos da sociolinguística governa um olhar sobre os usos linguísticos dos falantes que não se esgota na análise superficial das expressões linguísticas. Afinal, usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano, e, a partir daí, social e cultural. ”

Assim sendo, para que o falante realize satisfatoriamente sua competência de usufruidor da língua não é suficiente apenas que ele reproduza modelos prontos e acabados que lhes são repassados, mas que suas necessidades comunicativas sejam satisfeitas em conformidade com o fim estabelecido, atendendo a aplicação das habilidades do falante daquela língua materna.

2.3 O onde na perspectiva de pesquisas recentes

Buscamos pesquisas que pudessem ajudar a melhor compreender e analisar o fenômeno da recorrência do *onde* em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e encontramos um total de seis, entre eles artigos, dissertações e teses, mas nos detemos em dois artigos e uma dissertação para nos ajudar com nossa pesquisa.

A primeira pesquisa é de Oliveira (1997) sobre ***A trajetória de gramaticalização do onde*** e tem por objetivo principal verificar a trajetória pancrônica de gramaticalização do elemento *onde*, seus diversos significados e usos.

A motivação para a pesquisa surgiu a partir da análise de relatórios de alunos do segundo grau e visava descrever os desvios linguísticos mais recorrentes. Foi percebido, então, pela autora que o elemento *onde* era utilizado com frequência e com sentido de tempo ou como elemento textual e sem função adverbial.

A autora realizou uma averiguação sobre como o *onde* é apresentado em doze gramáticas da Língua Portuguesa, observando como é classificado, variando entre uma classe gramatical e outra e, até mesmo figurando como pertencente as duas, revelando seu caráter polissêmico.

Oliveira (1997), na tentativa de entender a razão dessa particularidade do *onde*, buscou embasamento no paradigma da gramaticalização desenvolvido no campo da Linguística Funcional Contemporânea (LFC). A análise inicial da pesquisa apontava para um elemento cuja função se moldava a situação prática, real e, por isso mesmo, reforçava a hipótese da autora de que o elemento se encontrava em um processo de gramaticalização, adquirindo novas funções e significados.

Segundo Oliveira (2000), a trajetória do *onde* seria

Quadro 1: Trajetória do onde

Pronome interrogativo > Advérbio > Relativo

Fonte: Oliveira (2000, p. 172)

A autora supõe que o *onde* segue uma trajetória partindo, gradativamente, de um sentido mais concreto para um mais abstrato até “assumir o sentido de tempo, e chegando ao ponto final de não ter nenhum sentido o seu uso, a não ser como preenchedor de pausas na comunicação ou como introdutor de um novo tópico”.

Ainda conforme Oliveira (2000), os usos do *onde* seguem a trajetória de gramaticalização seguinte:

Quadro 2: Trajetória de gramaticalização

Espaço > Tempo > Texto

Fonte: Oliveira (2000, p. 172)

Que se detalharia assim:

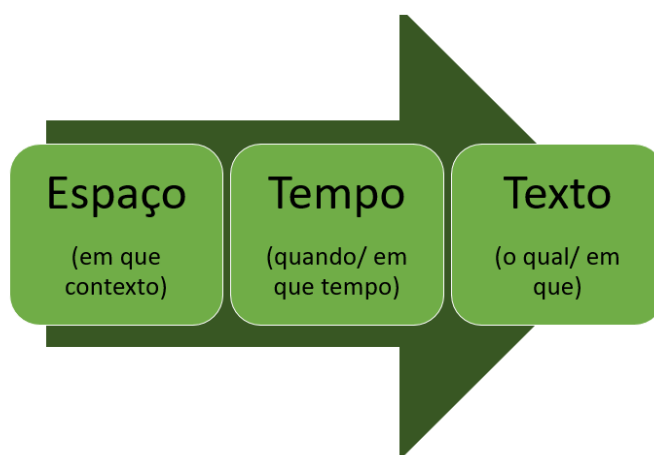
Quadro 3: Valores semânticos



Fonte: Oliveira (2000, p. 172)

Passando a um processo de ampliação, em relação ao sentido, com equivalência de significado aos seguintes elementos:

Quadro 4: ampliação no uso do onde com equivalência de significado



Fonte: Oliveira (2000, p. 172)

O *corpus* analisado constitui o banco de dados Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade de Natal. O *corpus* foi formado por 12 alunos, assim distribuído: quatro da oitava série, quatro da terceira série do segundo grau, quatro do último período do terceiro grau. A autora justificou a seleção do corpus por corresponder ao nível mais alto do primeiro, segundo e terceiro graus e por possibilitar a realização de uma análise comparativa do elemento *onde* na fala e na escrita. Constaram do *corpus* os subgêneros discursivos: narrativa de experiência

peçoal, narrativa recontada, relato de opinião, relato de procedimento e descrição do local.

A metodologia seguida pela pesquisa ocorreu da seguinte forma: primeiro a identificação de todas as ocorrências do *onde*; segundo a classificação dessas ocorrências com relação às noções de espaço, tempo e texto, ou ainda em relação a qualquer outro sentido emergente; terceiro, a análise sobre o comportamento do *onde* na fala e na escrita, considerando sempre os níveis de desenvolvimento cognitivo dos informantes; por fim, considerando as inalterações da gramática prescritiva e a não consideração dela em relação aos usos da língua, bem como a restrição do conhecimento das normas gramaticais, sugerir algumas posturas que podem ser assumidas pelo professor de português que deseja considerar em suas aulas que a língua é dinâmica e está em constante evolução.

Oliveira (2000) norteou sua pesquisa na Linguística Funcional Norte-americana, a qual desenvolveu o paradigma da gramaticalização e, conforme a autora, para essa corrente teórica “a língua é usada para satisfazer necessidades comunicativas. Consequentemente, o estudo da língua deve incluir o estudo da situação comunicativa, que envolve o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo”.

Ainda sobre o funcionalismo, a autora destaca a prioridade que é dada ao comportamento pragmático: “Para o funcionalismo, todas as orações de um texto têm uma dupla função: semântica e pragmática. O que se comunica em cada porção não é só o conteúdo semântico da língua, mas também a natureza e o propósito do ato de fala visto como um fenômeno cultural e cognitivo. O conteúdo semântico-proposital de uma oração pode permanecer estável, ao passo que sua função discursivo-pragmática pode se modificar” (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA, 1994, p. 47).

Ressalta ainda a autora que a LF concebe as gramáticas das línguas naturais como dinâmicas e em processo, tendo em vista a adaptação contínua “a pressões externas ao sistema, às necessidades de expressão dos usuários”.

Após realizar a análise sincrônica, a autora concluiu que a estabilidade da gramática é apenas aparente, pois qualquer gramática exibe tanto padrões rígidos e regulares quanto fluidos e variáveis. Logo, a arbitrariedade das regras é questionável.

Na análise diacrônica a autora constatou que a função básica de interrogativo muda para relativo e em seguida a conjunção conclusiva, ainda que a

função de locativo adverbial se mantenha consolidada. Foi observado na evolução histórica do *onde* dois aspectos, o primeiro referindo-se à manutenção do sentido original e o segundo que se referia a ampliação do seu campo semântico. Após examinar os vários sentidos do *onde*, o questionamento direcionou-se para quais “os significados dentro do domínio estariam próximos de cada um e que significados pareciam ser historicamente ligados” (cf SWEETSER, 1991, p. 19). Foi, ainda, observado que os sentidos, tempo e conclusão que o *onde* adquiriu desde o latim clássico segue uma onda cíclica, surgindo e submergindo refletindo de modo sintomática no português atual.

Por fim, Oliveira (1997), faz duas considerações relevantes que são: a primeira é que apesar do *corpus* utilizado ter restringido-se a um *corpus* de Natal, a autora, por seu conhecimento de língua escrita e falada em outros estados e por suas experiências docentes, acredita que as ocorrências não se limitam a uma região. Observa também que, apesar desse comportamento ocorrer tanto na fala como na escrita, é na fala que ele predomina, corroborando, assim, a probabilidade dos novos sentidos do *onde* estarem em processo de gramaticalização no português atual.

A segunda consideração reflete sobre qual seria a postura do professor de Língua Portuguesa frente a usos diferentes do *onde* em relação a GT. Ressalta a autora sobre o conhecimento que docentes devem ter em relação a concepções de linguagem: de que a língua não é estanque, de que o uso determina forma, função e significado das categorias linguísticas, e que o professor não deve limitar-se ao ensino da língua padrão, mas considerar os usos emergentes; das diferenças da escrita para oral, da relevância do nível de formalidade da situação comunicativa. De posse desses conhecimentos, possa refletir sua prática e posicionar-se mais produtivamente em sala de aula.

A segunda pesquisa é sobre *As multifunções do vocábulo onde* realizada por Borges (2012). O autor trata da generalização – extensão de sentido- do vocábulo *onde*, ultrapassando a noção de espaço geográfico, permitindo seu uso em conhecimentos mais abstratos.

O estudo tem por objetivo rever o caminho do vocábulo *onde* (desde o latim até o português brasileiro), os principais conceitos e pesquisas sobre o assunto, como é abordado nas gramáticas e ainda recomendar atividades que instiguem o aluno a refletir sobre o fenômeno.

O *corpus* analisado é formado por 40 redações dos vestibulares da UFRGS, de 2009 a 2012 e tendo por finalidade verificar qual a razão dos problemas de uso; reflexos da fala ou generalização do uso.

A organização do trabalho compreende cinco seções: na primeira o autor faz síntese da história do vocábulo *onde*, embasado nas pesquisas de Kersch (1996), Lima (2007) e Souza (2003). Na segunda seção realizou-se discussão acerca da abordagem que diversas gramáticas realizam. Na terceira seção foi apresentada a análise do *corpus* formado por 40 redações dos vestibulares da UFRGS dos anos de 2009 a 2012. A quarta seção apresentou proposta didática que possibilite a reflexão dos alunos sobre o fenômeno linguístico e adoção de prática de uso do *onde* como a norma espera. Na última seção o autor apresentou suas considerações sobre o funcionamento do *onde* e de seus sentidos.

Após a análise das ocorrências do *onde* nas redações que compõem o *corpus* da pesquisa, foi percebido, pelo autor, a continuidade da generalização do vocábulo *onde*, expandindo de “lugar espacial” (espaço físico) a valores de lugar abstrato, tempo, posse, coisa, entre outros, confirmando sua multifuncionalidade na Língua Portuguesa.

Para o autor esse fenômeno caracteriza a pouca familiaridade dos alunos com a escrita monitorada, ou seja, ainda é deficiente o domínio de regras gramaticais que gerem a norma padrão da língua pelos alunos. Diante do problema comprovado, o autor afirma que há a necessidade de trabalho sistemático que possibilite a conscientização da disparidade entre língua falada e a variedade que é gerida pela norma.

A terceira pesquisa é sobre *Os valores do “onde” no português brasileiro: um estudo sóciodialetal*, de Silva (2012). Tem por objetivo descrever os usos do item *onde* como resultantes do processo de gramaticalização a partir de amostras textuais de língua em uso no português contemporâneo do Brasil, nas modalidades oral e escrita. Para fundamentar seu estudo, a autora reviu, brevemente, os conceitos da Sociolinguística Variacionista e Dialetológica.

O *corpus* utilizado para realização da pesquisa utilizou textos reais do Português Brasileiro Contemporâneo, produzidos em situação específica de coleta presente nos *corpora* Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal/RN, do Rio de Janeiro/RJ, de Juiz de Fora/MG e do Rio Grande/RS. Segundo a

autora a opção por estudar quatro regiões justifica-se pela tentativa de demonstrar a ligação entre esse fenômeno e fatores sociodeafetivos.

De acordo com a autora ela coletou 800 depoimentos nos gêneros textuais orais e escritos de ambos os sexos e de vários segmentos educacionais: alfabetização, 4ª série do Ensino fundamental, 8ª série do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio e último ano do Terceiro Grau.

A pesquisa foi organizada em quatro capítulos assim distribuídos: no primeiro tem-se a fundamentação teórica baseada na abordagem funcionalista norte-americana e adoção do paradigma da gramaticalização segundo os estudos de Heine *et al.* (1991), Traugott e Heine (1991) e Hopper e Traugott (2003). O segundo capítulo é composto pelos estudos relativo ao item *onde*. O terceiro capítulo apresenta os resultados da investigação, ou seja, descrição do fenômeno da variação do *onde* e comparação de seus usos nas modalidades falada e escrita em Natal/RN, no Rio de Janeiro/RJ, em Juiz de Fora/MG e no Rio Grande/RS. O último capítulo faz a síntese dos resultados considerados relevantes para futuras pesquisas sobre o fenômeno *onde* visando auxiliar docentes em suas práticas que objetivem a compreensão do funcionamento e dos usos do *onde*.

A autora constatou, após análises dos dados, que o elemento linguístico *onde* passa por um processo de variação e mudança no seu significado básico, de referir um lugar concreto no português contemporâneo do Brasil, nas modalidades oral e escrita.

Esse processo (gramaticalização) pode desempenhar até nove tipos/funções diferentes de usos e garante a multifuncionalidade desse item na língua.

Para a autora, na maioria das ocorrências, nos quatro *corpora* analisados, a base semântica do item *onde* de espaço físico se mantém.

A autora finaliza suas considerações sugerindo que os professores em sala de aula trabalhem atividades que conduzam à reflexão sobre a dinamicidade da língua e sua adaptação às diversas situações comunicativas. Sugere também que o professor utilize texto de forma pragmática, funcional e que assim o aluno possa perceber qual o papel desempenhado pelo *onde* na construção de sentidos do texto (oral ou escrito) e sua variação de significados.

A nossa pesquisa é sobre o *onde* coesivo em artigos de opinião oriundos do ensino fundamental. A motivação para a pesquisa surgiu após percepção do uso

recorrente e inadequado do conector *onde* em textos dos alunos do Ensino Fundamental. Temos por objetivo geral intervir, por meio de estratégias de aprendizagem, para que o aluno passe a utilizar o conector *onde* de acordo com o contexto de uso em textos escritos.

A fundamentação teórica que embasará a pesquisa provém da Linguística Textual (LT). Faremos, então, breve revisão sobre a LT desde sua origem até a atualidade, baseando-nos nos estudos de Adam (1993; 2008), Koch (1992; 2004), Marcuschi (1983; 2008), Dolz e Schneuwly (2004).

Nosso trabalho está organizado em cinco seções sendo: na primeira seção apresentamos o tema e justificamos nossa escolha, apresentamos os objetivos pretendidos e aspectos teórico-metodológicos. Na segunda seção, realizamos a revisão da literatura acerca de estudos relativos ao conectivo *onde* nas perspectivas da Gramática Tradicional (doravante GT), da Linguística e dos estudos recentes. Na terceira seção, temos o aparato teórico, no qual fizemos uma retrospectiva da LT, falamos sobre as categorias de análise, focando na coerência e na coesão e finalizando com o gênero Artigo de Opinião. Na quarta seção, temos o aparato metodológico, no qual fizemos a caracterização e contextualização da pesquisa, identificamos os participantes e mostramos a proposta de intervenção. Na quinta seção, finalizamos com as considerações finais e referências.

3 APARATO TEÓRICO

3.1 A Linguística Textual: uma retrospectiva

Desde a origem até a atualidade a LT passou da teoria da frase para a teoria do texto em três etapas: a) análise transfrástica, em que se percebeu a necessidade de extrapolar os limites da frase a fim de acolher certos fenômenos como a referência, por exemplo; b) gramáticas textuais: com o insucesso do primeiro momento, foi pensada a criação de uma gramática textual, na qual fosse feita a reflexão acerca dos fenômenos que a gramática de sequências não conseguia explicar; c) teoria do texto: como as gramáticas textuais não foram aptas para elaborar regras que contemplassem qualquer tipo de texto, surgiu uma lacuna que viria a ser preenchida pelo terceiro momento, ou seja, a Teoria do Texto ou da Linguística Textual cujo objetivo era investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Assim, eles passaram a ser estudados em uma situação real, contextualizada.

A partir da década de 80, o foco da LT passou a ser voltado para uma das categorias de textualidade: a coerência, vista antes como mera qualidade do texto, passando a fenômeno amplo. No Brasil, Koch (1992); Marcuschi (1983) entre outros tiveram êxito ao pesquisarem sobre coesão e coerência textuais.

Na atualidade, é possível perceber que novas tendências sobre os estudos textuais vêm surgindo com entusiasmo, principalmente em relação à investigação na cognição, que vem ganhando muito espaço no campo por estudiosos como Adam (1993).

A Linguística Textual é um ramo novo da Linguística, tendo sua origem na Europa, mais precisamente na Alemanha. A década de 60 marcou, na Europa, o desenvolvimento da Linguística Textual como ciência da estrutura e funcionamento dos textos. A definição inicial de Linguística Textual é encontrada em Coseriu (1955), porém o sentido em que é aplicado, atualmente, foi empregado por Weinrich (entre 1966 e 1967). Seu objeto particular de investigação é o texto por ser ele uma maneira peculiar de manifestação da linguagem e não apenas a palavra e/ou a frase. Nesse sentido ela ultrapassa os limites da frase e idealiza a linguagem como forma de interação, sendo assim buscando explicá-la contextualizadamente em situações reais de uso.

O que motivou seu surgimento pode ser relacionado com as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência (uma retomada que transcende a frase); a pronominalização (um tipo mais específico de referência); as relações entre sentenças não ligadas por conjunções; a ordem das palavras no enunciado; a entoação; a concordância dos tempos verbais, fenômenos que têm uma explicação mais aceita quando sua ocorrência se dá em textos, em alusão a um contexto situacional.

Diante dessa motivação, surgiu a lacuna a ser preenchida: que tratamento deve-se apresentar para resolver os fenômenos citados? Rever a gramática de frase ou elaborar uma gramática textual?

O problema maior da gramática de frase, segundo Dressler (1977) são de partes muito relevantes da morfologia, da fonética e da lexicografia. Já na Linguística Textual, as questões são estudadas em diversos segmentos que lhe são conferidos como na semântica do texto, que deve deixar claro o que se compreende por significação de um texto e como se organiza. Na pragmática do texto a empreitada é mostrar o objetivo, a finalidade do texto. Na sintaxe do texto cabe verificar como se apresenta sintaticamente a significação de um texto e a expressão que se encontra à sua volta. Na fonética do texto, o papel desempenhado diz respeito às características e sinais fonéticos da configuração sintática textual.

Como é possível perceber, o que valida a eficácia da Linguística Textual é sua capacidade de explicar fenômenos incompreensíveis por meio de uma gramática de enunciados, ou Linguística do Discurso (LD), que segundo Marcuschi (2001), surgiu de forma independente, simultaneamente na Europa e com diversas propostas teóricas proporcionando, gradativamente, o acréscimo do objeto de estudo da Linguística Textual, ao mesmo tempo em que se afastava da influência teórico-metodológico do Estruturalismo de Saussure.

Entre os precursores históricos da Linguística Textual, segundo Tafarello e Rodrigues (1993), correspondentes às três grandes linhas do pensamento são: a primeira que é a Retórica Clássica com Empédocles, Corax e Tísias, na qual duas de suas cinco partes estão relacionadas com a linguística de texto: uma refere-se à microestrutura do texto e a outra à sua macroestrutura. A segunda linha do pensamento é a Estilística, cujo objeto de pesquisa era a relação que extrapolava o nível da frase. E a terceira linha de pensamento era a dos Formalistas Russos que

faziam parte do Círculo Linguístico de Moscou. Entre seus representantes destacam-se Propp e Jakobson.

Ainda de acordo com Tafarello e Rodrigues (1993), há outros precursores menos explícitos, mas que de alguma forma dedicaram seu olhar para o texto, são eles: Hjelmslev, Benveniste, Pêcheux, Orlandi entre outros.

Em relação à formação histórica da Linguística Textual, de acordo com Bentes (2001), não há como ser preciso quanto à sua cronologia, mas, inquestionavelmente, é possível definir três momentos teóricos diferentes entre si. Em Conte (1977) tem-se a distribuição desses momentos considerados essenciais na passagem da teoria da frase à teoria de texto que são:

a) O primeiro momento (ou fase) é a análise transfrástica, na qual há verificação das regularidades, que vai além dos limites do enunciado;

b) O segundo momento é o da construção das gramáticas textuais;

c) O terceiro momento é o da construção das teorias de texto.

O primeiro momento, segundo Koch (2004), deteve-se ao estudo dos mecanismos interfrásticos que fazem parte do sistema gramatical da língua, cujo uso possibilitaria a duas ou mais sequências ao estatuto do texto.

Nesse momento, a pesquisa limita-se a enunciados ou a sequências de enunciados em direção ao texto. O estudo dos tipos de relações estabelecidos entre os enunciados que formam uma sequência significativa é seu principal objetivo.

Entre os fenômenos estabelecidos por essas relações citamos a correferência, considerada como um dos principais fatores de coesão textual; a pronominalização; a ordem das palavras; a concordância dos tempos verbais, entre outros.

Entre os elementos de coesão, especificamente, as conjunções foram analisadas nessa fase e o que se verificou foi o fato de que mesmo estando ausente, a coerência se mantém, o que leva o leitor/ouvinte a estabelecer sentido da sequência, sem comprometimento dela.

No que tange à correferência é importante destacar Harweg (1968), pois para ele os pronomes, que podem ser considerados como qualquer expressão linguística que retoma outra expressão linguística correferencial e que são eles os

constituintes de um texto. A definição de texto, então, para ele seria uma “cadeia de pronominalizações ininterruptas”.

No entanto, convém lembrar que o enunciado era o objeto de estudo das gramáticas de frases, ficando limitado aos fatores que somente poderiam ser analisados no interior do texto (correferência), e que não garantia que se tivesse um texto, de fato, ao longo de uma sequência, como é possível observar (em A) no exemplo a seguir:

A: *‘O menino ganhou uma bola. Ele estava muito feliz.’*

É perfeitamente possível perceber a relação entre o pronome ELE e seu referente MENINO, e essa ligação ocorre devido ao fato de que há uma predicação entre eles, apenas, o que não garante a existência de um texto, como dito anteriormente.

Nesse primeiro momento é perceptível um avanço considerável ao extrapolar os limites da frase, possibilitando o surgimento de uma gramática textual, mas sem ainda atender a expectativa de se ter um modelo teórico que pudesse dar tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados.

Embora haja compreensão das sequências de frases, isso não supre, ainda, a necessidade de um modo prático para o tratamento do texto. Diante dessa questão, surge então um novo olhar para o trabalho com o texto, que seria conseguido com as Gramáticas Textuais, configurando-se o segundo momento da Linguística Textual.

As Gramáticas do Texto surgiram com o objetivo de analisar e compreender os fenômenos linguísticos que não apresentavam explicações plausíveis, por meio de uma gramática de enunciados.

Como o texto não se resume a uma sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção vêm de uma competência do leitor que é a competência textual, ou seja, a que o falante demonstra capacidade para perceber se um texto tem coerência ou se é apenas um amontoado desconexo de enunciados. Habilidades como produzir um texto a partir de um título, por exemplo.

Para Marcuschi (1998), o texto, como objeto de estudo da linguística, foi introduzido pela primeira vez por meio da gramática de texto, que instituiu um sistema de regras finito e circular para ser partilhado pelos falantes da língua. Seria por meio

desse sistema que os usuários identificariam se uma sequência de frases forma ou não um texto e se este é ou não bem formado.

A transição entre os dois primeiros momentos da linguística textual deu-se por meio de dois fatores importantes:

a) a percepção de que muitos textos não apresentavam o fenômeno da correferenciação;

b) para a compreensão de textos era necessário considerar o conhecimento intuitivo do falante.

Assim sendo, é possível concluir que qualquer falante de uma língua é capaz de produzir textos inéditos, parafrasear e reconhecer os variados tipos textuais.

Charolles (1983) defende que, em relação às competências citadas anteriormente, o usuário possui três: formativa, transformativa e qualificativa.

A competência *formativa* é a que o falante demonstra capacidade de produzir e compreender um número infinito de textos e avaliar sua formação. A competência *transformativa* é a que se percebe a capacidade do usuário de resumir, parafrasear, modificar um texto e ponderar sobre a adequação do resultado dessas atividades. E a competência *qualificativa* diz respeito à identificação de tipos e/ou gêneros textuais, bem como a capacidade de produzir um texto específico.

Sendo o usuário possuidor dessas competências, então a gramática, segundo Koch (2004, p. 5), teria a função de: a) verificar o que faz com que o texto seja de fato um texto, em outras palavras, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) levantar critérios para a delimitação dos textos; c) diferenciar as várias espécies de texto.

Apesar do esforço em desenvolver uma gramática textual, ao longo da formulação foram surgindo problemas que dificultaram ou mesmo impediram a realização, a contento, dessas tarefas. Dentre eles a *avaliação* do que seria texto - unidade formal, dotada de uma estrutura interna gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua. Assemelhar-se-ia à gramática gerativa de sentença e esse sistema finito de regras constituiria a gramática-textual de uma língua e configurar-se-ia como um problema, tendo em vista que indicar um caminho gerativo para o texto seria inviável, pois ele não constitui unidade estrutural,

oriunda de uma estrutura de base e alcançada por meio de transformações sucessivas.

Outro fator problemático deveu-se à separação da noção de texto – unidade estrutural motivada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado e discurso – unidade de uso – que gerou outros novos problemas devido à ausência de justificativa, pois o texto somente será compreendido desde que seu uso esteja em uma situação contextualizada.

Ainda que os problemas mencionados sejam pertinentes não há como negar que a gramática de texto tem suas contribuições bastante significativas na constituição de dois pilares essenciais à consolidação dos estudos voltados ao texto e ao discurso:

A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide a unidades menores, igualmente passíveis de classificação. As unidades menores (inclusive os elementos léxicos e gramaticais) devem sempre ser considerados a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõe (GALEMBECK, 2010, p. 71).

Assim sendo, o foco da gramática textual saiu da busca por descrever a competência textual que o falante tem para analisar os textos em seu processo de constituição, funcionamento e produção em interação verbal real. Tal procedimento resultou em estudo sobre a teoria de texto que o via, agora, como processo decorrente de aspectos sócio-cognitivos, interacionais e comunicativos.

No terceiro momento (atual) da LT, o tratamento que é destinado ao texto no contexto pragmático é alvo de muita atenção, pois o domínio da investigação se desdobra do texto ao contexto, estabelecendo parâmetros práticos.

Conforme Marcuschi (1998), a competência textual ficaria relegada a segundo plano, assumindo essa posição a noção de textualidade, juntamente com o contexto, o conjunto de condições externas à língua, e a interação, tendo em vista que o sentido não está no texto, realizando-se na interação entre falante e ouvinte.

A nova postura que a Linguística Textual passa a assumir é resultante de uma nova concepção de língua que não se aceita como um sistema irreal independente, mas sim como algo que ocorre em contextos comunicativos reais, sob

uma nova apreciação de texto, em processo de construção, e não como algo finalizado.

Percebe-se nesse terceiro momento (a fase de elaboração de uma teoria de texto) que há a postulação de um objetivo que analise e explique o texto em funcionamento. A dedução de regras implícitas a um sistema abstrato já não é algo que desperte tanto interesse, pelo menos para os teóricos e estudiosos defensores desse momento. Marcuschi (1998), afirma que a Linguística Textual adota caráter interdisciplinar, dinâmico, funcional e processual, sem considerar a língua como entidade independente ou formal.

As Teorias do Texto são apresentadas também em Koch (1999). E o que se percebe é que, ainda que elas tenham sua fundamentação em pressupostos básicos comuns, o ponto de vista diferenciado faz com que elas se distingam, diferenciem-se umas das outras.

É importante citar os representantes das teorias, pelo menos os que mais se destacam, para melhor visualização da amplitude do campo e fluidez dos limites entre elas. São eles: Beaugrande e Dressler (1991), Weinrich (1966-1967), Van Dijk (1983), Schmidt (1978), Charolles (1983) e Adam (1993).

Veremos a seguir um pouco sobre as Teorias do Texto desses autores a fim de identificar essa amplitude do campo e fluidez dos limites entre elas.

Começemos por Beaugrande e Dressler (1991) que voltaram seus estudos para os padrões essenciais de totalidade e do processo cognitivo do texto: coesão e coerência centradas no texto; informatividade; situacionalidade; intertextualidade; intencionalidade e aceitabilidade centradas no usuário.

Weinrich (1966-1967) afirma ser o texto uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e compõem o contexto, também de modo mútuo. O texto seria uma espécie de construção em que tudo é integrado. O objetivo pretendido pelo autor é construir a macrossintaxe do discurso, tendo por base textual categorias gramaticais como artigos, verbos, etc.

A perspectiva de Van Dijk (1983) está diretamente relacionada com a questão tipológica dos textos – macroestrutura e superestrutura textuais. Inicialmente tinha foco na narração (superestrutura), passando a analisar outros tipos textuais e mais tarde, em especial, a superestrutura de noticiários jornalísticos.

Schmidt (1978) considera textualidade toda e qualquer maneira de alguma comunicação transmitida por sinais, inclusive linguísticos, o que justificaria denominar Teoria de Texto ao invés de Linguística de Texto. De acordo com o autor, o texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação – no âmbito de um ‘jogo de atuação comunicativa’- tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível”.

Charolles (1983) e Adam (1993) são alguns nomes de destaque do grupo de linguistas franceses que direcionaram seu foco para as questões de ordem textual e para a operacionalização dos fundamentos teóricos voltados ao ensino.

Já em se tratando de autores brasileiros, Marcuschi (1983), após identificar pontos em comum nas correntes vistas, brevemente, sugeriu uma definição de Linguística Textual como sendo “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.

Na seção seguinte, apresentamos um breve panorama da Linguística Textual com seus respectivos representantes no Brasil.

No Brasil, podemos apontar estudos realizados por Marcuschi e Koch (entre tantas publicações que datam de 1997, 1998 e 1999 em parceria e/ou individualmente). Fora do Brasil, Adam (1990 e 1993), Van Dijk (1994, 1995 e 1997), entre outros.

O interesse em relação aos textos e seu processo de organização global têm despertado a atenção de muitos estudos, mas não apenas isso, pois questões que envolvem referenciação, conhecimento prévio, abordagem da oralidade e escrita, estudos sobre gêneros textuais têm tido muita evidência no campo, em especial o estudo de gêneros, que ganhou muito espaço nas pesquisas e tem sido conhecido como um campo bastante favorável.

Em Koch (2002), há destaque para a releitura feita na obra de Bakhtin (1953), no tocante ao conceito de gêneros do discurso proposto por ele. É uma ação que tem por finalidade sua aplicação no domínio educacional, o que foi “abraçado” por vasta gama de autores no mundo, como Swales (Inglaterra), Bhatia, Miller e Bazerman (Estados Unidos), Adam, Schneuwly, Dolz e Bronckart (França), que tiveram imenso

destaque por considerarem o gênero como suporte das atividades de linguagem e o conceituaram baseando-se em três dimensões fundamentais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador bem como dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Assim, é possível perceber a diferença que há entre gêneros, tipos discursivos e sequências textuais, vistos como esquemas que fazem parte da composição dos diversos gêneros, modificando-se bem menos que eles em função das situações sociais.

De acordo com Koch (2002), foi por volta dos anos finais da década de 70 que começaram a surgir os primeiros trabalhos relacionados com o estudo linguístico do texto, tendo duas obras fundamentais para isso: *Semiótica Narrativa e Textual* (CHABROL *et al*, 1997) e *Linguística e Teoria do Texto* (SCHMIDT, 1978), além de *Pragmática Linguística e Ensino do Português* (FONSECA; FONSECA, 1977). Essa última resguardava a aplicação dos princípios da Pragmática Linguística ao ensino da língua materna e a necessidade do enfoque textual já utilizado em outros países.

Os estudos em Linguística Textual ganharam grande expansão nos anos 80, quando houve a publicação de um artigo, na Revista “Letras de Hoje”, da Pontifícia Universidade Católica, que tomava como base textos de autores franceses. A publicação do artigo foi importante para “abrir caminho” para os livros que marcaram a entrada do Brasil nesse campo, que foram: *Linguística Textual* (FÁVERO; KOCH, 1983), *Linguística de Texto: o que é e como se faz* (MARCUSCHI, 1983). A partir daí o que se presenciou foi uma explosão de estudos, pesquisas, publicações em revistas, congressos e seminários. Consequentemente, as universidades brasileiras acresceram aos currículos de graduações, especializações, mestrados e doutorados, fazendo com que sua abrangência chegasse às instituições de origem.

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas na LT tiveram como base norteadora os estudos realizados na Alemanha (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997; WEINRICH, entre 1966 e 1967); na Holanda (VAN DIJK, 1983); na França (CHAROLLES, 1983; ADAM, 1993); na Inglaterra (HALLIDAY E HASAN, 1976); nos

Estados Unidos (GIVÓN, PRINCE, THOMPSON, entre outros). Também se baseou em estudos de psicólogos e de pesquisadores em Inteligência Artificial (CLARK e CLARK, por exemplo).

Outro ponto que serviu de inspiração aos estudiosos brasileiros foi o estudo do funcionalismo praguense (Danes, Firbas). E, já na década de 90, as pesquisas sobre anáfora e referência, que se efetivavam na França.

A propósito dos estudos sobre Linguística Textual, no Brasil, pode-se afirmar que passou por três momentos: a) na primeira metade da década de 80, com obras introdutórias; b) os estudos sobre coesão e coerência; c) momento atual, que sinalizava para a adesão de um ponto de vista sócio-interacional.

Os três momentos, por sua relevância, merecem uma apreciação, ainda que breve, assim, sobre o primeiro momento: durante a primeira metade dos anos 80 foram realizadas publicações sobre a Linguística Textual que tinham a intenção de proporcionar ao leitor esse novo campo, seu conceito, seus objetivos, seus pressupostos e suas categorias de análise e, ainda, como vinha se desenvolvendo nos demais países. As obras Linguística de Texto: o que é e como se faz (MARCUSCHI, 1983) e Linguística Textual: Introdução (KOCH; FÁVERO, 1993) foram as responsáveis por desempenhar esse papel.

Uma mesa redonda realizada em 1984, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), sobre “Coerência e Coesão na Teoria do Texto”, foi o marco para que, dali por diante, a Linguística Textual passasse a fazer parte de congressos e/ou qualquer reunião relacionada ao assunto. Esse momento teve um direcionamento importante que foram os critérios de textualidade que Beaugrande e Dressler (1991) pretenderam, sobretudo a coesão textual. Beaugrande e Dressler (1991) foram fundamentais para o estudo linguístico da Linguística Textual e os critérios de textualidade são ponto significativo nesta pesquisa, por isso mesmo serão abordados em momento separado, mais adiante.

Com a publicação da obra Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas (BASTOS, 1985), a temática dos critérios de textualidade passou a dominar os espaços em revistas e anais de congressos, dando ênfase, principalmente aos seguintes fatores de textualidade: coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, situacionalidade, argumentatividade e emprego dos tempos verbais e tipologias textuais.

Apesar da contribuição de Beaugrande e Dressler (1991) ter sido de extrema importância, autores brasileiros passaram a perceber certas nuances nessa contribuição que precisavam ser revistas, acrescentadas e foi o que ocorreu. Deram destaque acentuado à coerência, deixando de vê-la apenas como mais um dos fatores de textualidade e passando a compreendê-la como um macro fator da textualidade, sendo fruto da aplicação conjunta de todos os demais fatores, “proclamada” como decisiva para a tipificação da textualidade.

O segundo momento é marcado pela publicação de obras como *A Coesão Textual* (KOCH, 1989), *Texto e Coerência* (KOCH; TRAVAGLIA, 1989), *A coerência Textual* (KOCH; TRAVAGLIA, 1990). Koch (1989), que antes se norteava pelos estudos de Halliday, aproximou-se de trabalhos de autores alemães (Meyer – Hermann), migrando para uma classificação dos mecanismos de coesão pautados na sua função textual. Dessa forma, passou a distribuir os recursos coesivos em dois grupos diferentes: a) elementos coesivos responsáveis pela remissão a outros elementos textuais (coesão remissiva ou referencial); b) elementos coesivos responsáveis pela progressão textual que garantem a continuidade de sentidos (coesão sequencial).

Em Koch e Travaglia (1989), a definição de coerência como um princípio de interpretabilidade do texto perpassou pela esteira de Charolles (1987) a partir dos pressupostos básicos: 1) a coerência não constitui mera qualidade ou propriedade do texto em si; 2) em decorrência de 1, ela não se confunde com a coesão, a qual não é condição necessária nem suficiente da coerência; 3) a coerência resulta da atuação conjunta de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural, interacional etc.

O terceiro momento (atual) sinaliza para o acolhimento de uma perspectiva sóciointeracional para a abordagem da linguagem e, posteriormente, para o estudo dos processos e estratégias sócio-cognitivas relacionadas à compreensão e/ou produção textual.

Marcuschi (2008) e Koch (2004) foram os principais autores/responsáveis por esta ação ao realizarem pesquisas, projetos sobre inferências e como elas contribuem para a construção de sentidos em textos.

Ao realizar essa abordagem, foi inevitável um contato mais direto e concreto com algumas ciências humanas como a Psicologia Cognitiva e a Inteligência

Artificial, visto que os objetivos pretendidos pelos pesquisadores estavam relacionados com as formas de representação dos conhecimentos durante o processamento de textos; com estratégias acionadas durante o processo de produção e como usavam estratégias de “balanceamento” do implícito/explicito.

Para finalizar esse breve estudo sobre a LT e sua relevância no estudo do texto, é importante destacar que desde seu surgimento ela tem sido acompanhada por diversas concepções de texto, fato que fizeram-na destacar-se ora como “modismo”, ora como “ciência integrativa de outras ciências” e ainda como “parte integrante do domínio da linguística”. Seja por qual ótica for que a LT seja analisada, cabe ressaltar sua imensa contribuição para o estudo do/com texto, bem como questionar, refletir sobre quais as perspectivas em relação ao seu futuro.

Ao refazer uma breve retomada dos seus primeiros momentos passando de uma propensão gramatical, na qual dedicou dois períodos distintos, um para a análise transfrástica, em que “parte-se da frase para o texto, descrevendo os fenômenos sintáticos-semânticos, e as relações que se estabelecem entre frases e períodos, formando uma unidade com sentido próprio” e outro para as gramáticas textuais, em que “sugeriu o texto como objeto central da Linguística, estabelecendo um sistema finito de regras, recorrente e partilhado por todos os usuários de uma língua”, chegou-se a uma tendência pragmática-discursiva, tornando-a disciplina com intenção sociocognitivista. Embora tenha demonstrado ao longo desse percurso um cuidado com o estudo do texto, muito ainda lhe é questionado sobre sua posição, suas perspectivas em relação às novas formas de representação do conhecimento e de metodologias a serem desenvolvidas. Assim sendo, tais questionamentos merecem respostas que somente em um estudo mais aprofundado será capaz de satisfazer a inquietações dessa natureza. Diante disso, encontramos em Koch (2002, p. 153- 154) duas sugestões de leituras que abordam a temática. O primeiro é o livro de Beaugrande, *Novos Fundamentos Para uma Ciência do Texto do Discurso: Cognição, Comunicação e Liberdade de Acesso ao Conhecimento e à Sociedade* (1997), no qual o autor faz breve retrospectiva da LT e pondera sobre suas perspectivas futura. O outro livro é de Gerd Antos – *Texte als konstitutionsformen van Wissen* (1997), in Antos e Tietz (Org.), no qual afirma que o papel do texto “é o de constituir-se em ponto de partida e de chegada para a ancoragem da Linguística de texto no quadro de uma teoria da evolução cultural”.

A LT busca sempre interagir com as demais ciências por ser ela um destino para o qual muitas outras ciências dirigem-se e direciona novos caminhos, fazendo com que se crie muitas expectativas positivas sobre suas futuras contribuições para compreender e explicar o texto em sua complexidade.

3.2 Categorias de análises: coesão e coerência

As concepções tradicionais da linguística de texto alegam que só podemos considerar um texto como unidade comunicativa quando ele corresponder aos critérios de textualidade, demonstrando, assim, que não se adéqua na noção de conjunto eventual de frases, pois é muito maior do que elas e pode originar um livro, por exemplo. E para ser assim definido precisa conter elementos e estruturas que se relacionem, tais como a coerência (relacionada com o sentido, com a compreensão do que se lê ou fala) e a coesão, que sozinha não garante que as afirmações constituam um texto, possibilitando legitimação e realce entre os componentes.

Um texto não é simplesmente um sistema formal, mas uma efetivação linguística designada de acontecimento comunicativo. Será qualificado como completo quando for possível contar com a participação do seu leitor/ouvinte.

Vale salientar que o texto, ao ser formado, não representa ou encerra uma ideia de que é formado apenas por fenômenos linguísticos. É a textualidade que é formada por um conjunto de particularidades que tornam o texto reconhecido como texto.

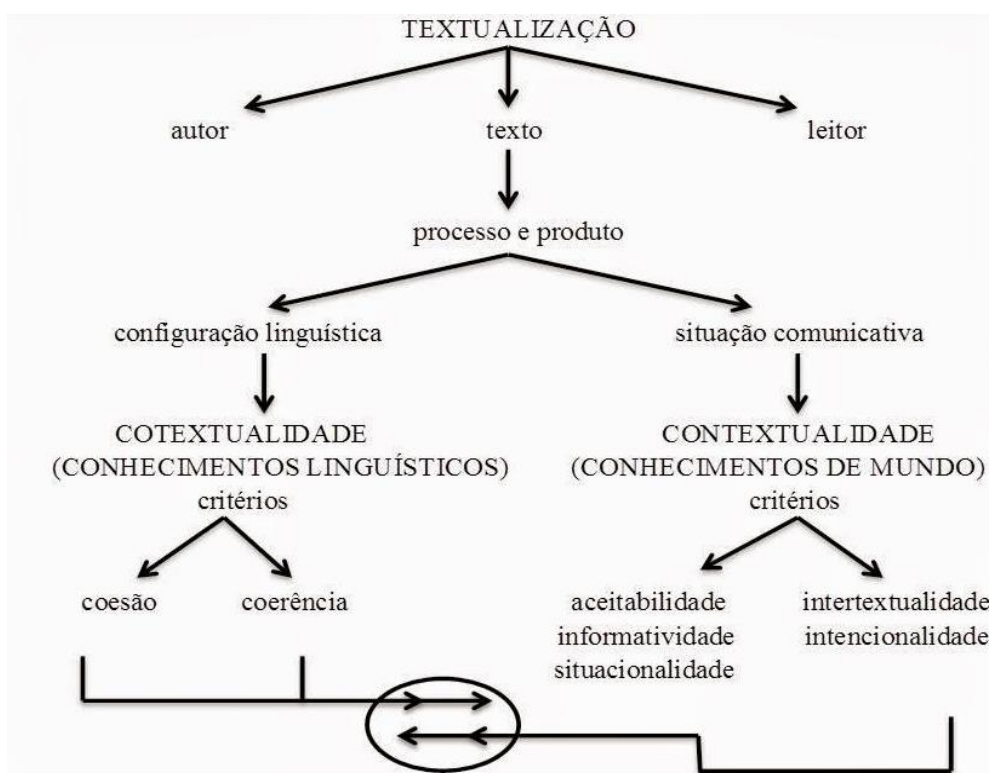
Beaugrande e Dressler (1991; 1997) são os pioneiros na definição desses critérios de textualidade e fazem a distribuição desses fatores em dois grupos:

- 1) Os elementos semânticos (coesão e coerência);
- 2) Os elementos pragmáticos (aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade).

Os critérios de textualidade sugeridos por Beaugrande e Dressler (1991; 1997) são, indubitavelmente, muito importantes para constituição de um texto, mas é necessário que se faça algumas observações quando do seu uso, pelas razões que veremos a seguir: a) os aspectos da textualidade não podem ser separados categoricamente, já que alguns são dispensáveis e se recuperam; b) a visão de texto não pode ser limitada na preferência nem pelo código e nem pela forma; c) os critérios não podem ser considerados como princípios de boa formação textual, pois o texto não se norteia pela boa formação.

No quadro proposto por Marcuschi (2008), como veremos a seguir, sobre a distribuição dos critérios de textualidade, observamos como se procede a relação de distribuição, mas o autor chama a atenção para o fato deles serem ‘critérios de acesso à produção de sentido e não de constituírem princípios de formação textual. Segundo Marcuschi (2008), “os critérios de textualidade vão nomear a partir de três pilares: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Esses pilares são divididos em dois conjuntos imbricados, que podem definir um acesso pelo aspecto mais estritamente linguístico (coesão e coerência) e outro acesso feito pelo aspecto contextual (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade)”, como mostra o esquema (1).

Figura 1 Esquema de textualidade.



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

No primeiro momento, temos a textualização enfocando seus três pilares: o autor, o leitor e o texto. No segundo momento, o texto se bifurca em:

a) configuração linguística: o acesso cognitivo, que exige os conhecimentos linguísticos e regras envolvidos no sistema, além de sua operacionalização;

b) situação comunicativa: acesso cognitivo pelo aspecto contextual que exige conhecimento de mundo e sociointerativo. E, por fim, no terceiro momento há a distribuição dos critérios de textualidade: cotextualidade (coesão e coerência); contextualidade (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

Vejamos agora cada um desses fatores, buscando compreender sua relevância para a produção de sentido do texto.

1) *Coesão*: a coesão ocorre devido a uma estruturação da sequência do texto e não por princípios sintáticos. Embora alguns estudiosos considerem a estrutura da coesão textual responsável por uma “gramática do texto”, isso não é cabível, visto que seus mecanismos não podem estabelecer mesmas informações de uma frase para um texto, pois podem não constituir sequência aceitável, não preencher os requisitos que o texto bem formado necessita.

Há tempos a coesão era vista como fenômeno de superfície do texto, até que perceberam que isso não correspondia à realidade. Koch (1989) aponta dois tipos de coesão: a *referencial*, que é realizada por aspectos mais especificamente semânticos e a *sequencial*, que é realizada por elementos conectivos. Não pairou nenhuma resistência sobre se esses eram ou não critérios constitutivos da textualidade, mas sim se era a coesão necessária e/ou suficiente para garantir a textualidade.

Em Koch (1989, p. 19), sobre o conceito de coesão textual temos “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam responsável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. O que se pode esperar dela é que se mostre como moderadora da compreensão da produção.

Com base nos estudos de Halliday e Hasan (1976), é possível distinguir cinco formas de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. No entanto, por não haver clareza na distinção entre referência e substituição e ainda por admitirem que a elipse poderia ser definida como uma substituição por zero, fez com que a grande maioria dos autores classificasse a coesão em apenas dois grupos: remissão/referência a elementos anteriores (incluindo a referência, a substituição, a elipse e parte da coesão lexical) e a coesão sequencial (incluindo a outra parte da coesão lexical e a conexão).

A *coesão referencial* era vista como um mecanismo que admitia o direcionamento a outros elementos textuais por meio de um elemento linguístico. Os recursos adequados à criação da coesão referencial são os pronomes (de 3ª pessoa) e demais pronomes, numerais, artigo definido e alguns advérbios locativos. A presença desses elementos nem sempre será atuando como elemento coesivo. Outros componentes lexicais também podem atuar como unidade coesiva: repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas nominais. Por fim, a elipse.

A *coesão sequencial* faz referência aos elementos linguísticos que constituem relações semânticas e/ou pragmáticas discursivas admitindo, assim, a progressão do texto. Isso ocorre com os enunciados, parágrafos, sequências textuais.

2) *Coerência*: outro critério textual é a coerência, que se ocupa da maneira como os elementos implícitos à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos.

Ela é consequência de uma construção dos usuários do texto em situação interativa, na qual há a contribuição essencial de todos os fatores de textualidade.

3) *Situacionalidade*: é mais um dos fatores. Pode ocorrer da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso faz referência ao conjunto de fatores que transformam um texto importante para uma ocasião de comunicação em processo ou a construir.

Esse fator tem a função de interpretar, associar o texto ao seu contexto interpretativo e orientar sua produção. Apesar de ser muito importante, já que é uma maneira peculiar de adequação do texto ao seu contexto e usuário, não pode ser visto como princípio autônomo, pois em determinadas situações passa a ser visto como um aspecto de outros critérios.

4) *Intertextualidade*: esse fator vem a ser a maneira pela qual a produção/recepção de texto está sujeita ao conhecimento que o leitor tem de outros textos, da comparação que um texto mantém com outros. Uma espécie de combinação entre contextos e textos, com ou sem mediação. Ele aborda o texto como uma uniformidade de discursos e não como alguma coisa solta, desconexa. Sua relevância se dá, principalmente, pelo fato de possibilitar interconexões variadas para a própria interpretação.

5) Intencionalidade: está relacionada com a maneira como os sujeitos se apossam dos textos, com o intuito de realizar seus objetivos e para isso faz uso de alguns recursos. Pode ser definida como a intenção do locutor elaborar uma amostra linguística coerente e coesa.

Esse critério mantém seu foco no produtor do texto. Sua intenção será o ponto chave para a textualização e esta deve ser percebida pelo leitor. Quando a intenção do autor não fica clara, há a possibilidade de direcioná-la, tanto para o leitor quanto para o produtor, configurando-se um problema.

6) Aceitabilidade: esse critério centra-se no receptor, que receberá o texto pronto, coerente e coeso. A aceitabilidade é a compensação da intencionalidade e é uma condição de consentimento do 'aliado' quando passa a fazer parte de uma situação de comunicação, cooperando. No entanto, quando seus limites não são bem definidos podem ser considerados redundantes com o da situacionalidade.

7) Informatividade: por fim e não menos importante temos o critério da informatividade. Seu foco direciona-se para evidenciar o que em um texto deve ser possível deixar claro, o que este tem a oferecer em termos de informações, qual o objetivo pretende comunicar e o que não é desejado.

Quando se pretende produzir um texto, o que se espera é que o autor tenha algo a oferecer em termos de expectativas, conhecimentos. O leitor/ouvinte tem a oportunidade de adquirir uma informação 'nova' e não evidente. Trata-se de um critério complicado que, por um lado remete à estruturação da informação e por outro ao grau de expectativa com que a informação nele incluído é conduzida. À medida que o texto é mais previsível, menos informativo será, assim como também o inverso.

3.3 O gênero textual artigo de opinião

Antes de iniciarmos a discussão sobre gêneros textuais e de explorar o gênero artigo de opinião, especificamente, convém pontuar as diferenças entre tipo textual e gênero textual, tendo em vista que há, ainda, entendimentos terminológicos confusos.

Em Marcuschi (2002, p. 23) encontramos um quadro que estabelece as diferenças pontuais. Segundo o autor, o tipo textual associa-se aos aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e formam as categorias designadas descrição, exposição,

narração, argumentação e injunção. Ainda de acordo com o autor, a tipologia textual é um aspecto basilar dos estudos linguísticos pelo fato de permitir a análise de enunciados e textos sob os aspectos funcional e sintático. Já o gênero textual é a materialização de textos que circulam em sociedade, definidos pelas comunidades linguísticas num contexto sócio histórico provenientes de práticas e normas sociais comuns, cujas características sóciocognitivas são definidas por conteúdo.

A distinção estabelecida por Marcuschi sobre tipo e gênero é observada no quadro abaixo, por ele elaborado.

Quadro 5 Tipos e gêneros textuais

Tipos textuais	Gêneros textuais
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23)

Temos ciência de que não há uma tipologia única, já que a situação do ensino de língua institui uma que acolha melhor os princípios que gerem a disposição textual. Assim sendo, elegemos a tipologia passível de analisar os aspectos linguísticos e enunciativos dos gêneros textuais.

Do ponto de vista da LT encontramos em Koch e Fávero (1987, p.3) a posição de que a tipologia textual deve estar estruturada com uma tipologia do discurso. O mesmo posicionamento tem Marcuschi (2000, p. 19) ao mostrar-se favorável ao fato das tipologias acatarem condições importantes: linguísticas ou discursivas.

Um nome de destaque, quando se pensa em tipos textuais é Werlich (1973), que “propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 27). De acordo com Marcuschi, Werlich utiliza a base temática do texto representada pelo título ou por seu início para formulação da tipologia. E foi dessa forma que as cinco bases temáticas – descritiva, expositiva, narrativa, argumentativa e injuntiva-desenvolveram-se originando os cinco tipos textuais.

Mesmo considerando a tipologia proposta por Werlich adequada, Marcuschi considera que ela não apresenta embasamento teórico que seja voltado para a teoria dos gêneros, além de não contemplar, em sua metodologia, certa facilidade perceptiva de identificação das bases tipológicas de um texto, já que são heterogêneas.

Para que o ensino da língua materna seja considerado produtivo é necessário que seja feito por meio dos gêneros textuais, uma vez que possibilitará ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade linguístico discursiva, tanto de forma oral quanto escrita. Assim, construindo o que Koch (2002, p. 53) classificou de capacidade metatextual. Ou seja, ao longo de sua vivência o falante foi “testando” o (s) gênero (s) que melhor se adequaria (m) à situação social e contextos em que se encontra inserido. Essa prática, no entanto, ainda é vista com certo receio, pois é produto de experiências que antecederam seu acesso aos saberes ofertados pela escola, fato que é inegável, mas não ignorável, pois é facilmente identificável ao observar como o falante se porta frente às diversas situações comunicativas do cotidiano, empregando uma variedade considerável de gêneros, como receitas culinárias, listas de compras, bulas entre outros. Apesar desse domínio “empírico”, para que ele se aproprie do

conhecimento de gêneros mais sofisticados, como um artigo de opinião e possa interagir nas diversas instâncias sociais, precisará da intermediação do professor e da escola.

Os PCN (BRASIL. 1998), desde sua divulgação em 1998, já trazem em seu texto a necessidade de utilizar os gêneros textuais como ferramenta para desenvolver a capacidade discursiva do aluno. E esse posicionamento torna-se cada vez mais forte e presente nas discussões escolares, ganhando reforço de autores de renome como Antunes (2002, p. 71), que declara que o ensino, ao se basear nos gêneros, tenderá a beneficiar os alunos em determinados aspectos significativos como:

a) a apreensão dos “fatos linguísticos-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;

b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;

c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;

d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;

e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização linguística. (ANTUNES, 2002, p. 71).

De posse de tais habilidades que possibilitarão o domínio linguístico discursivo do aluno, é esperado que ele interaja eficazmente em seu contexto sociocultural.

Como frisado anteriormente, os gêneros textuais são extremamente numerosos o que torna inviável uma análise deles neste estudo, além de não ser esse o objetivo pretendido pela pesquisa. Portanto, abordaremos um pouco sobre o gênero textual artigo de opinião por ser o escolhido para desenvolver um trabalho de produção textual com nossos alunos.

Vejamos, então, um pouco sobre os aspectos teóricos do artigo de opinião.

O homem tem a necessidade de manifestar seu pensamento, sua opinião verbalizando ou escrevendo e essa é condição inerente ao ser humano, manifestar-se munido de informações que expressem ideias, a fim de exprimir o seu juízo a respeito de algo. E ele o faz por meio de opiniões em situações de interação social com seus interlocutores. Essa opinião pode ser manifestada de algumas formas, e uma delas é por meio do artigo de opinião, gênero pertencente a esfera jornalística.

Os artigos de opinião têm sua origem na imprensa escrita, que por sua vez tinha por objetivos informar, analisar e participar de discussões na sociedade. Para tornar possível tal postura, é necessário tomar partido de uma questão, conhecer o que é dito, afirmado sobre o tema, contextualizar e fundamentar sua opinião.

Quem realiza a empreitada de produzir um artigo de opinião em jornais e revistas, normalmente, é um especialista em determinado assunto e que não apresenta vínculo jornalístico. Mas, afastando-se um pouco desse contexto, percebe-se que ele, assim como a crônica, ultrapassa esses limites e chega às instâncias escolares, apresentando-se como uma forma de posicionamento, de criticidade, de persuasão aos alunos produtores-leitores.

Pensando nas características estruturais do artigo de opinião elas podem ser bem amplas –se pensarmos em textos a serem publicados em jornais e revistas– ou mais restrito – se pensarmos no universo escolar.

Em Garcia (2010, p. 15), a estrutura de um artigo de opinião, produzido por alunos do Ensino Fundamental, divide-se em três momentos:

1. Apresentação do tema: momento inicial em que o autor insere o leitor no contexto da discussão para que este possa compreender a questão e acompanhar o debate;

2. Desenvolvimento do texto: inicia-se o processo de retomada de posição do autor em relação à questão debatida, à discussão em si. Para tanto, é necessário apresentar a opinião de forma clara e sustentá-la através de argumentos;

3. Conclusão: construção de uma relação lógica entre as ideias apresentadas ao longo do texto e a conclusão. O uso de conectivos e expressões que introduzem conclusões é importante nesse momento para o encadeamento das ideias.

É importante destacar o que a autora reforça em termos de desenvolvimento desse texto:

O autor deve apresentar fatos (os dados) que funcionam como ponto de partida para conduzir a uma conclusão (a tese), usando, para isso, justificativas (os argumentos) que sustentam sua ideia. Ainda que alguns desses elementos possam estar implícitos, deve ser possível recuperá-los pelo raciocínio, já que esses três elementos compõem o núcleo da argumentação.

Para convencer o leitor, o autor deve mobilizar informações pertinentes e diversificadas. O texto será mais convincente se o autor eleger e usar variadamente entre seis possíveis tipos de argumento (de autoridade, por princípio, por causa/consequência, por evidência, por exemplificação e por comparação). (GARCIA, 2010, p. 15)

Caso estabeleçamos uma comparação entre as informações oferecidas por Garcia (2010) e as informações que encontramos nos livros didáticos, de autores de produção textual, utilizados por alunos do Fundamental, perceberemos que não existem diferenças alarmantes ou que comprometam as características, a estrutura do gênero. Logo, é possível afirmar que os alunos têm ao seu alcance material que lhe dê suporte para, junto à mediação de professores, produzir satisfatoriamente o gênero em questão.

4 APARATO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização e contextualização da pesquisa

Para a realização desse trabalho buscou-se um método de pesquisa que contemplasse o caráter subjetivo do objeto analisado, sendo possível observar suas particularidades e experiências, de maneira mais livre, sem se ater a quantidades nem a dados que, normalmente, não podem ser mensurados. Assim, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (cf. BODGAN; BIKLEN, 1994). A proposta tem como foco na pesquisa-ação (cf. TRIPP, 2005) é a que melhor atende aos requisitos, pois por meio dela é possível explorar os motivos que influenciaram as ações dos discentes, suas maneiras de pensar, algo que só é possível através da interação deles com o professor.

Essa interação, no entanto, deve ser norteada por um fio condutor que será responsável pela orientação e andamento das atividades a serem desenvolvidas.

Buscou-se com esse tipo de pesquisa (pesquisa-ação), de alguma forma produtiva, a percepção, pelos alunos, de conteúdos que tivessem impacto em suas vidas. E o papel do professor, nesse contexto, foi a reflexão crítica do seu trabalho e do poder que essa reflexão pode produzir nos alunos dentro e fora da escola.

Tendo em vista que essa é uma pesquisa que exige grande envolvimento dos participantes e interação constante, optou-se pela utilização de dois meios para a coleta de dados, de forma a obter-se quantidade significativa de informações de análises do evento: questionário e produções textuais.

Desde o início da pesquisa buscou-se uma forma de elaboração de instrumentos que pudessem ser aplicados aos discentes, pais e/ou responsáveis e comunidade escolar mais diretamente envolvida com os alunos, como responsáveis pela biblioteca, por projetos que contemplassem leitura e escrita, além de núcleo gestor escolar. Pretendeu-se com isso a apuração de informações que pudessem assinalar pontos considerados críticos e que contribuem para a postura adotada pelos alunos. A relevância de uso desses instrumentos permite, ao professor, conhecer a realidade do aluno, os seus recursos escolares, materiais para que não exista um nivelamento maior que a realidade da turma ou parte dela e, assim, permita adaptação de estratégias, de materiais.

Com o resultado dessas informações será possível rever estratégias de aprendizagens e adaptar outras, para que assim o aluno possa ter aprendizagem produtiva de escrita com usos de recursos linguísticos.

Dessa forma, os instrumentos utilizados para constituição das amostras são:

- Questionários (direcionados aos alunos, no qual responderão sobre leitura e produção textual);
- Produções textuais escritas.

O questionário contemplou pontos que envolviam informações sobre a vida dos alunos além da escola, já que havia a intenção de identificar razões para a adoção de determinadas posturas no produto escrito deles. O uso de perguntas binárias (sim ou não) limitaria muito as respostas, então a estrutura do questionário foi composta por perguntas abertas e binárias para que, dessa forma, constituísse um volume de informações significativo o que, normalmente, o professor não tem acesso e/ou não tem consciência de sua importância para sua postura em sala de aula e que servisse de *corpus* para a pesquisa.

Em relação às produções textuais, elas foram contempladas em estratégias de aprendizagem de leitura e escrita em um processo de escrita e reescrita, conforme resultados preliminares até tornarem-se uma constante nas produções dos alunos. Em um primeiro momento a escrita ocorreu individualmente e, em seguida, coletivamente, pois é importante que os alunos saibam fazer uso do seu dizer tanto particularmente como coletivamente, configurando-se, assim, numa atitude responsiva.

4.2 Participantes da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisa ocorreu sem aplicação de atividades didáticas devido ao momento de pandemia que o mundo se encontra, não há como especificar exatamente uma turma de série tal, com número exato de participantes, no entanto, é possível fazer sugestões sobre os prováveis integrantes tomando por base experiências anteriores e em séries de mesmo nível, anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, sugerimos que seja selecionada uma turma de 8º ou 9º ano para realização das atividades sugeridas. Após a seleção da turma é interessante

realizar uma pesquisa com os alunos participantes a fim de conhecer um pouco seu nível de conhecimento acerca do assunto a ser estudado.

Nos primeiros meses de estudo sobre a pesquisa que realizamos, foi possível realizar a seleção da turma, identificando gênero e faixa etária.

A seleção e delimitação do universo da pesquisa é uma maneira de identificar as dificuldades reais dos participantes e assim contribuir para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante a proposta de intervenção.

Sugerimos, a princípio, que o primeiro contato com os alunos ocorra durante uma das aulas de produção textual, ainda sem adentrar o estudo com base na sequência didática pretendida. Recomendamos que seja feita uma sensibilização junto a eles, mostrando-lhes a necessidade de realizar este estudo e quais os objetivos pretendidos. Esse momento é oportuno para a conscientização da participação efetiva, envolvimento deles, assim como também da necessidade de conhecer e utilizar adequadamente o conector *onde* com o valor que lhe é conferido pelo contexto.

4.3 Proposta de intervenção

Sobre as atividades propostas para a pesquisa, as que forem desenvolvidas terão destaque, visto que propiciarão momentos de protagonismo ao aluno no processo de aprendizagem. Compreendemos que essas atividades serão uma forma pertinente de se trabalhar com os alunos, porque elas não acontecerão de forma rígida, estanque e nem em via de mão única, mas farão parte de um processo que permitirá ao aluno se aventurar por metodologias e estratégias que julgar eficientes; ler e reler; escrever, rever, corrigir e reescrever até que se dê por satisfeito com o que produziu. Esse modo de agir mais livre, ainda que, para alguns profissionais e/ou alunos, demonstre um modo de trabalhar os conteúdos “solto”, deverá ocorrer sempre sob o olhar atento do professor, sob sua mediação e participação.

Sobre as produções textuais, propostas pelo professor e realizadas pelos alunos, deverão atender a um propósito comunicativo e não ser visto como apenas mais uma atividade escolar. Esse propósito deve ser considerado o tempo inteiro das aulas para que o aluno não persista com o pensamento de que as aulas não têm uma

funcionalidade, que o conteúdo não atenderá seu objetivo de ajudar a ampliar seus conhecimentos linguísticos, fazendo uso deles criticamente.

Dessa forma, conhecer e aplicar normas gramaticais serão concebidas pelos alunos como condições imprescindíveis para que demonstrem reações apropriadas para o contexto, demonstrando uso adequado do conector em questão.

Por ter por objetivo a identificação de fatores que conduzem os alunos ao uso, diferenciado do estabelecido pela gramática normativa, do conector argumentativo *onde* em textos produzidos por eles, bem como apresentar ação interventiva que faça a devida reparação dessas recorrentes inadequações gramaticais, textuais e possibilite posicionamento crítico frente a eventos habituais é justificativa, a nosso ver, que atesta o caráter qualitativo e interventivo desse projeto.

Tendo em vista que a Língua Portuguesa possibilita o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações comunicativas, a presente proposta didática tomará como fundamento os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) para apresentar a sequência didática como atividade de intervenção, por estes autores apresentarem elementos que favorecem o ensino em sala de aula, por meio de gêneros textuais.

Dolz e Schneuwly (2004) abordam a importância da sequência didática como ferramenta para o trabalho com os gêneros textuais e afirmam que:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito ” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80).

Para os autores, quando um aluno demonstra dificuldades com a produção escrita de textos, deve-se intervir por meio de propostas que utilizem uma sequência didática que corresponda às expectativas dos envolvidos, uma vez que “são instrumentos que podem guiar os professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros do grupo”.

A proposta de intervenção deverá ocorrer em um período de tempo correspondente a uma fase escolar, ou seja, um período de dois meses. Cada encontro terá duração entre 90 e 100 minutos, mesmo tempo dedicado às aulas de redação da mencionada escola. Em cada momento da SD será feita abordagem a texto e especificamente ao operador *onde*.

Os encontros semanais deverão contemplar o gênero textual da tipologia argumentativa, artigo de opinião, cujo foco será voltado para a leitura e para a prática reflexiva e crítica.

A partir dessa postura, explorar-se-á a superestrutura dos gêneros textuais em questão para que os alunos se familiarizem com eles e sintam-se confortáveis, seguros para repensar sua prática de escrita.

O professor pesquisador desenvolverá, utilizará estratégias que tornem o aprendizado, por meio das etapas, possível, atrativo e que resultem em atitudes rápidas e adequadas por parte dos alunos. Estes serão motivados a perceberem que, pela linguagem, é possível apropriar-se da realidade, podendo compreender fenômenos sociais e agindo, de fato, no mundo. Então, é perceptível que as atividades propostas terão a função de ser o grande diferencial nessa aprendizagem.

Muito mais que atender demandas escolares, a relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos nessa interação, que resultará em aprendizagem significativa, deve constituir sujeitos reflexivos, críticos, ativos e que fazem uso da sua voz para posicionarem-se socialmente.

Seguindo uma proposta de sequência didática, convém adotar uma ordem, mas, antes de colocar em prática o passo a passo dessa sequência didática é interessante realizar um momento de sensibilização, como um recurso que objetivará a realização de avaliação diagnóstica, como mais um recurso para fortalecer e dar segurança às etapas que iniciarão. Para isso é recomendado começar a discussão, ora individualmente, ora coletivamente sobre o gênero artigo de opinião para que sejam observadas as dificuldades e/ou limitações dos alunos no que diz respeito à argumentação por meio do uso de conectores discursivos.

Em cada aula de produção textual deve realizada uma atividade que, aliada a uma estratégia, possa resolver a dificuldade do aluno com esse uso do conector *onde* utilizado de forma inadequada, ou seja, direcione a aula para o desenvolvimento de uma habilidade, utilizando textos escritos deles e de outros alunos.

A aplicação da SD pretenderá intervir com a elaboração e aplicação de estratégias de aprendizagem a fim de colaborar para o desenvolvimento da capacidade de uso de conectores discursivos, mais especificamente o conector *onde*, em artigos de opinião.

É importante destacar que, durante todo o período das atividades a serem desenvolvidas, deve-se trabalhar a revisão da escrita e posteriormente da reescrita, em alguns momentos de forma individual e em outros coletivamente para que os alunos possam ir assimilando esse processo de construção.

Para a produção final sugere-se em um primeiro momento que seja realizada uma produção coletiva, solicitando-se sugestões, participações de como produzir um texto escrito utilizando o conector discursivo *onde* de maneira adequada, analisando seu uso e sua função naquela situação, a fim de se constatar se houve aprendizagem desse uso.

Para a atividade de revisão sugerimos que seja realizada em grupos menores (duplas, trios), instigando um colega a colaborar com a produção do outro colega, a fim de que essa cooperação seja uma motivação para sentirem-se atuantes e motivados a ajudar na resolução de dificuldades. Por fim, deve-se realizar a reescrita, agora individualizada, sobre tema acordado pelo grupo. Com essa sistemática de revisão da escrita e da reescrita, espera-se que os alunos desenvolvam suas habilidades linguístico-discursivas e produzam textos fazendo uso do conector *onde* adequado ao contexto de produção.

Consideramos como um apoio a mais, para aprofundar e fundamentar as atividades do caderno didático, a contribuição teórica e metodológico de Adam (2008), visto que, ao realizar as atividades com os alunos, é aconselhado partir da macro e microestrutura para chegar ao conector *onde*.

Para que as atividades sejam contempladas e seus objetivos atingidos, satisfatoriamente, recomenda-se que os encontros sigam a descrição a seguir:

Apresentação da situação inicial, na qual deve-se iniciar a aula com discussão sobre a escrita de textos, sobre as maiores dificuldades que os alunos encontram para colocar em prática seus pensamentos. Levantar questionamentos sobre os gêneros que tinham facilidade para compreender e produzir, instigar os alunos a falarem sobre conteúdos que lhes são familiares, sobre o vocabulário utilizado normalmente em produções, sobre quais recursos linguísticos, conectivos discursivos mais empregam em seus textos, sobre que estratégias usam para evitar repetições e sobre o uso de algum elemento linguístico de função gramatical distinta da empregada nos textos.

Em seguida ocorrerá a primeira produção escrita na qual os alunos terão a oportunidade de demonstrarem os conhecimentos linguísticos e uso (in) adequado do operador *onde*. Momento em que o professor terá a possibilidade de identificar quais os encaminhamentos deverá seguir para a elaboração dos módulos, que contemplarão atividades diversas e com abordagem de elementos constituintes do artigo de opinião – gênero escolhido para a proposta. A quantidade de módulos deverá ser de acordo com a necessidade dos alunos. Por fim tem-se a produção final, que será o momento de colocar em prática as noções aprendidas nos módulos anteriores. (Será detalhada no caderno didático).

Ao fazer a abordagem do uso desses operadores e explorá-los em atividades escolares, percebemos que será uma forma produtiva de ajudá-los a perceber sua funcionalidade.

Acreditamos ser de grande importância, a cada encontro, realizar, sucintamente, uma reflexão sobre o conteúdo a ser trabalhado naquele momento, pois dessa forma a aula tenderá a se tornar mais atrativa e participativa.

É importante destacar que, para que o aluno seja capaz de produzir textos legíveis e adequados ao gênero exigido na ocasião, o professor deve trabalhar a diversidade dos gêneros textuais e suas peculiaridades, tanto micro como macroestruturais, de modo que conduza o discente a percepção da especificidade de cada gênero e possa utilizá-lo quando julgar conveniente e adequadamente. Essa é uma ação que deve permear toda sua vida escolar, não apenas em série pontual.

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSITIVAS

5.1 Sequência Didática e sua relevância para atividades de aprendizagem

Utilizarmos uma sequência didática em atividades de aprendizagem escolar é apontar caminhos para se chegar, efetivamente, ao ensino da língua em cooperação com os gêneros textuais. Essa percepção mostra-se claramente no trabalho desenvolvido por Dolz e Schneuwly ao elaborarem a sequência didática que toma o texto por base para sua aplicação. *Sobre sequências didáticas (SD)*, para Dolz

e Schneuwly (2004, p. 95), *são conjuntos de atividades ligadas entre si, que se desenvolvem nas escolas de forma bem organizada, em torno de um gênero textual.*

Cabe, portanto ao professor, a consciência de que para que o uso da SD escolhida impacte positivamente nas atividades a serem desenvolvidas, ele deverá percebê-la como um recurso a ser utilizado em uma proposta de comunicação previamente definida e impulsionadora do objetivo principal dos alunos.

No uso de uma SD, ao selecionar um gênero textual, será possível ao professor organizar saberes e escolher atividades variadas que, gradativamente, possam progredir, uma vez que as atividades quanto mais diversificadas forem mais chances tenderão a mobilizar os saberes e instigar a aprendizagem.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 95): *para a elaboração de uma SD, é necessário antes de tudo escolher um modelo de gênero que esteja relacionado aos objetivos que o professor pretende atingir diante das necessidades dos alunos.*

QUADRO 6: ESQUEMA DA PESQUISA

O USO DO OPERADOR ONDE EM ARTIGOS DE OPINIÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Autora (pesquisadora responsável): Professora Adriana Maria Pinho Souza Taveira
Local de Realização da Pesquisa: Colégio no qual o professor leciona aulas de produção textual.
PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Problema: Ao analisar produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, percebe-se certa persistência pelo uso de conectores argumentativos que estão alocados em sentido diferente do utilizado pela gramática normativa. Esse é o caso do marcador de lugar *onde* que, em geral, é utilizado como elemento textual. Dessa forma, diante de um número elevado de recorrências com o uso desse recurso, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as razões para o acontecimento que, dependendo do uso, pode variar de advérbio, pronome ou recurso textual. Para tanto, sugeriu-se a aplicação de atividades propostas no caderno didático da pesquisa a professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Público alvo: Alunos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Objetivo geral:

Temos por **objetivo geral** intervir com elaboração e aplicação de estratégias de aprendizagens, utilizando a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly.

Ações previstas para intervenção prática

- Revisão dos referenciais teóricos e pesquisa;
- Elaboração da metodologia;
- Aplicação de módulos com atividades de leitura e escrita e nas aulas de redação;
- Avaliação dos resultados;

Sugestão de metodologia para as aulas de português

A metodologia a ser seguida tem por base ações interventivas em relação a práticas de produção textual, por meio da SD de Dolz e Schneuwly (2004) com módulos que contemplem atividades de leitura e escrita. Essas ações ocorrerão de forma que o aluno seja protagonista e não fique sujeito a comandos do professor criando, dessa

forma, uma maior participação e independência, interagindo com demais colegas e professor, percebendo-se como agente social.

Ação didática metodológica

- a. Delimitação do tema a ser desenvolvido;
- b. Identificação da problemática a ser pesquisada;
- c. Execução dos módulos: práticas textuais;
- d. Análise e apresentação dos resultados.

Avaliação dos resultados

Após a etapa de coleta das informações e a prática das etapas de leitura e escrita, espera-se ter resultados passíveis de serem analisados e interpretados, com o fito de se comprovar a construção de um conhecimento que irá nortear a escrita dos alunos, corroborando, de forma responsiva, para o posicionamento crítico dos alunos.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESPERADOS

Classificação da pesquisa:

- Pesquisa descritiva.

Método da pesquisa:

- Pesquisa-ação.

Procedimentos e instrumentos de constituição de dados:

- As ações ocorrerão por meio da aplicação de atividades em módulos com os alunos e professor pesquisador, e produções textuais realizadas pelos alunos;
- Aplicação de questionário com segmentos: alunos, núcleo gestor, pais e funcionários do ambiente escolar.

Metodologia de análise dos dados:

- Será realizada abordagem qualitativo-interpretativista

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demos início a esta pesquisa com uma ansiedade imensa por ter a oportunidade de trabalhar com os alunos de nossas turmas de produção textual seguindo estudo e estratégias que pudessem contribuir para sua aprendizagem. Infelizmente, pelo fato de estarmos há mais de um ano vivenciando uma pandemia mundial imensurável, nos vimos limitados ao trabalho remoto e reduzido com os alunos e por que não dizer, impossibilitados de realizar a proposta prevista no planejamento para a pesquisa, pois não haveria o contato pessoal, dificultando muito a aplicação de atividades. Além desse imbróglio, ainda havia o problema de limitações materiais de alguns alunos, já que são realidades bem diversas e nem todos dispunham de materiais (computadores, celulares) para assistirem às aulas.

Certamente as dificuldades, ainda, são enormes, mas não impedem as adequações que a pesquisa havia previsto em termos de planejamento, de atividades, de discussões não possam ser modificadas e transformadas em um caderno didático que servirá como sugestão de atividades para colegas professores aplicarem em suas turmas. Tal proposta de intervenção encontra-se amparada na resolução 0003/2020 de 02 de junho de 2020, do Conselho Nacional do Programa de mestrado profissional (PROFLETRAS).

Ao estudar sobre o uso recorrente do operador *onde* em textos produzidos nos anos finais do EF nos estimulou a querer compreender a razão para tal uso e nos possibilitou, por meio de análise, compreender essa visão de que tal prática é inadequada e a propor uma intervenção que lhe possibilitasse refletir sobre esse uso.

O que pudemos constatar durante essa pesquisa é que usar o operador *onde* com função textual é algo corriqueiro e muito presente nos textos que circulam socialmente, seja em textos produzidos por alunos, por professores, por profissionais de áreas afins ou distintas e em tirinhas. E essa recorrência foi a razão principal que nos despertou para enveredarmos pela busca do porquê isso ocorrer e foi exatamente o que fizemos.

No decorrer da pesquisa pudemos perceber a postura que os alunos apresentavam quando questionados sobre o conhecimento e o uso desse operador. Cada um, com suas particularidades, demonstrava em suas falas e/ou textos escritos que fazem o uso com função textual de forma consciente, ainda que a classificação gramatical seja ignorada. Acreditamos que as hipóteses previstas anteriormente sobre a razão do uso com essa função foram confirmadas, em parte (falta de conhecimento mais aprofundado, vocabulário restrito, comodidade), pois, aos poucos foram surgindo novos problemas (ensino tradicional e profissionais com didáticas arcaicas).

Nossa pesquisa encontra-se alicerçada na metodologia da perspectiva qualitativa com embasamento no método pesquisa-ação, devido a possibilidade de proporcionar maior envolvimento entre os participantes, em um processo contínuo de mudanças e de ação-reflexão em busca de conhecer, identificar e solucionar problemas de ordem coletiva, por meio de estratégias constantemente avaliadas e reavaliadas quanto à sua eficácia.

Procurando contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos, propomos uma intervenção, que segue uma sequência didática adotada para o caderno didático. Acreditamos que ao professor será oferecido sugestão de atividades que poderão, ainda que minimamente, nortear seu trabalho com a produção escrita. Aos alunos será oferecida a possibilidade de refletir sobre suas práticas e rever sua escrita, internalizando conhecimentos e partilhando saberes. Quanto ao nosso trabalho, acreditamos que a pesquisa nos possibilitou contribuir para uma postura docente e discente mais ativa e participativa. E, particularmente, para nossa postura em sala de aula.

Academicamente, profissionalmente e pessoalmente podemos afirmar que nossa visão sobre o objeto da pesquisa já não se mantém como antes. Diante de tantos saberes aprendidos e partilhados com professores, com colegas e com alunos, nossa postura se modificou positivamente e o olhar tão tradicional e o ensino pautado em um único método, e em única didática ficaram guardados nas lembranças. Por fim, concluímos esta pesquisa com a sensação de encerrar um ciclo com a promessa de colher bons frutos, de que o ato de conhecer, refletir, fazer, refazer possam se tornar corriqueiro e extrapole os limites da escola.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michel. **A Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ALI, M. Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Proprietária Companhia Melhoramentos, 1931.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENTES, Anna Christina. Gêneros e ensino. in: KARWOSKI, Acir Mario. **Gêneros Textuais Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: BENTES, Anna Christina;
- MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.2. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Iuri. **As multifunções do vocábulo onde**. Trabalho de conclusão de especialização. UFRS: Instituto de Letras, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**– 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2017**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017.

CHABROL, Claude *et al.* **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua portuguesa**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: 1980.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FONSECA, Joaquim; FONSECA, Fernanda I. **Pragmática linguística e o ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1977.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Org.). **Procedimentos discursivos na fala de Natal**: Uma abordagem funcionalista. Natal (RN): EDUFRN, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

HALLIDAY, Michael Alexander K.; HASAN, Ruquaya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 1. ed. São Paulo / SP: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria . **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARCUSCHI, Luiz A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. Revista do GELNE, v. 1, n. 1, p. 7-15, 17 fev. 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MARTELOTTA, Mário E.; ALCÂNTARA, F. Discursivização da partícula “né?”. In: MARTELOTTA, Mário E.; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria M. (Orgs.). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, Mário E.; AREAS, Eduardo K. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica F et al. **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

NEVES, Maria Helena M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Leonor de Araújo Bezerra. A trajetória de gramaticalização do *onde*. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Org.). **Procedimentos discursivos na fala de Natal: Uma abordagem funcionalista**. Natal (RN): EDUFRN, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições**: com mais de 1700 exercícios. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1983.

SCHIMIDT, Siegfried J. **Linguística e Teoria do Texto**. Editora Pioneira. 1978.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Tatiane Xavier da. **Os valores do “onde” no português brasileiro**: um estudo sociodialetal. Pau dos Ferros: UERN, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: TAFARELLO, Paulo Cesar; RODRIGUES, Marlon Leal. **Coesão e coerência textuais**: exercícios de sala de aula. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra, 1984.

Apêndices A: Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU – CAA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS
UNIDADE DE ASSU – CAA

Caro (a) Aluno (a),

Este questionário que você está sendo convidado a responder tem por objetivo coletar informações sobre leitura e escrita para servir de norte às atividades que desenvolveremos em sala de aula. Por isso, gostaríamos que tentasse respondê-lo com seriedade e compromisso. Suas respostas serão muito importantes para o bom andamento das aulas.

Leia este pequeno texto e responda às primeiras questões.

O casal vem pela estrada sem dizer uma palavra. Brigaram, nenhum dos dois quer dar o braço a torcer. Ao passar por uma fazenda *onde* há mulas e porcos, o marido pergunta, sarcasticamente:

- Parentes seus?
- Sim, responde ela, cunhados.

Almanaque Brasil, abril de 2001.

01. Você percebeu que na anedota aparece a palavra *onde*. Na sua opinião, por que o autor usou esse recurso no texto?

- A () para indicar um lugar
- B () para reforçar uma afirmação
- C () para dar sequência às informações

D () outra resposta

02. Como você classificaria o termo *onde* no texto?

A () pronome relativo

B () advérbio de lugar

C () outra classificação

Justifique sua resposta

03. Você usaria esse recurso com a função indicada por você, na questão anterior?

Sim ()

Não ()

Justifique sua resposta

04. Se trocássemos o termo *onde* pelo *no qual*, você acha que o sentido mudaria?

Sim ()

Não ()

Justifique sua resposta

05. Com base no que você respondeu anteriormente, informe se o uso desse termo foi adequado e por quê.

Agora leia este outro texto e responda:

“Na música Cidadão, do cantor Zé Ramalho, eu entendo que mesmo que a gente trabalhe, nós não somos valorizados pelo nosso trabalho, mas o pouco que eu plantava não tinha direito de comer, onde muitos patrões que explora os seus

funcionários humilhando e muitas vezes maltratando sem direito de dá opinião. ”
(Trecho de uma produção textual de um aluno).

06. Novamente temos a presença do conector onde. Na sua opinião, ele está sendo utilizado corretamente?

Sim ()

Não ()

Justifique

07. Qual classificação gramatical desse conector?

() advérbio

() pronome

08. Você sentiu dificuldades em fazer essa classificação? Em caso afirmativo justifique sua resposta.

09. Já utilizou o conector *onde* em seus textos com a função que ele está desempenhando no segundo texto da atividade?

10. Que conclusão você pode apontar sobre o uso do onde nas duas circunstâncias que os textos apresentam?

ANEXOS

Anexo A- Artigo produzido por uma professora

Anexo B- Artigo produzido por uma aluna

Anexo C- Música “Cidadão”

Anexo D- Trecho de artigo produzido por aluno

Anexo E- Tirinha Garfield

Anexo F- Trecho de discurso político

Anexo G- Trecho de notícia publicado em jornal

Anexo H- Trecho de artigo de opinião publicado em site

Anexo I- Trecho da música “Geração Coca-Cola”

PARTE II: CADERNO DIDÁTICO

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO, p. 85
2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA, p. 90
3. CONSIDERAÇÕES, p. 109
4. REFERÊNCIAS, p. 110

1. APRESENTAÇÃO

Colegas professores,

O produto que compartilho com vocês, concluído ao final de um estudo de Mestrado, é fruto de uma ansiedade que trago desde o primeiro ano que passei a exercer a função de professora de produção textual com alunos tanto do Ensino Fundamental (8º e 9º), quanto do Ensino Médio (1º e 3º). Mas a motivação para a pesquisa sobre o uso do conectivo *onde* nessas produções surgiu com mais clareza nas aulas sobre texto e gramática, durante o curso de Mestrado –PROFLETRAS.

A princípio, talvez por ter pouca prática em sala de aula e por me espelhar em professores que tive ao longo da vida escolar, sempre primei muito pelo uso “adequado” da Gramática Normativa, valorizando suas regras e pautando minha prática docente por ela. Essa postura, no entanto, não permitia que eu aceitasse determinadas construções que os alunos faziam em seus textos, muitas vezes podando-lhes a criatividade, o conhecimento, a espontaneidade, e isso causava aflição para tentar resolver a situação-problema (pelo menos para mim, enquanto professora).

Por mais que a intenção em ajudar na escrita dos alunos fosse muito forte e decisiva, obstáculos iam surgindo, pois, o universo que visava consertar era amplo demais, concentrava uma gama de caminhos a serem seguidos, de forma que dificultava o como realizar uma atividade que pudesse ajudar aos alunos e aos professores, não apontava por onde começar e nem que metodologias seguir. Era preciso um norte para que essa vontade de entender (agora entender e não mais consertar) pudesse seguir para realizar a pesquisa.

Com as aulas sobre texto e gramática no mestrado a reflexão voltou-se para a abordagem que era dada aos gêneros textuais, à escrita, e ao foco da gramática na construção do texto pelos alunos. Com o primeiro passo dado, o segundo seria delimitar o campo da minha pesquisa, foi então que surgiu a possibilidade de estudar o uso de conectivos, especificamente o *onde* nas produções de alunos do Ensino Fundamental, contemplando o gênero textual artigo de opinião.

Mas mesmo já tendo o objeto de pesquisa definido, ainda não estava claro o “como proceder, como iniciar, por onde começar”. Passei a realizar leituras sobre o assunto, a pesquisar sobre outros trabalhos que contribuíssem para melhor

compreensão e também a conversar com colegas professores sobre essa prática dos alunos e confirmei o que já supunha, que isso é algo bem comum e recorrente entre eles. Veio mais uma reflexão: o que os leva a escrever dessa forma, qual a motivação para isso?

Para compreender a postura de utilizar recursos coesivos sem o valor que a GT atribui como adequado ao texto é preciso voltar o olhar para alguns séculos atrás, período em que o ensino educacional brasileiro era artigo considerado de “luxo” e direcionado a uma parcela mínima da população brasileira, aquela que detinha o poder e/ou era detentora de posses, conforme Magda Soares (2002, p. 158-159):

... isso ocorria por alguns motivos. Em primeiro lugar, as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem “do latim através do latim”. Além disso, não era a língua de intercâmbio social, ou seja, não possuía muito valor cultural, faltando, assim, motivação para torná-la disciplina curricular.

Décadas depois tentou-se corrigir o problema da ausência de educação para a grande massa oferecendo um ensino que pudesse permitir aos brasileiros, até então excluídos, vislumbrar possibilidades de adquirir conhecimento, de participação social, no entanto essa ação esbarrou em outros entraves que deixaram marcas negativas e significativas por um longo período, longo demais: baixa qualidade de ensino, de material didático e de formação docente.

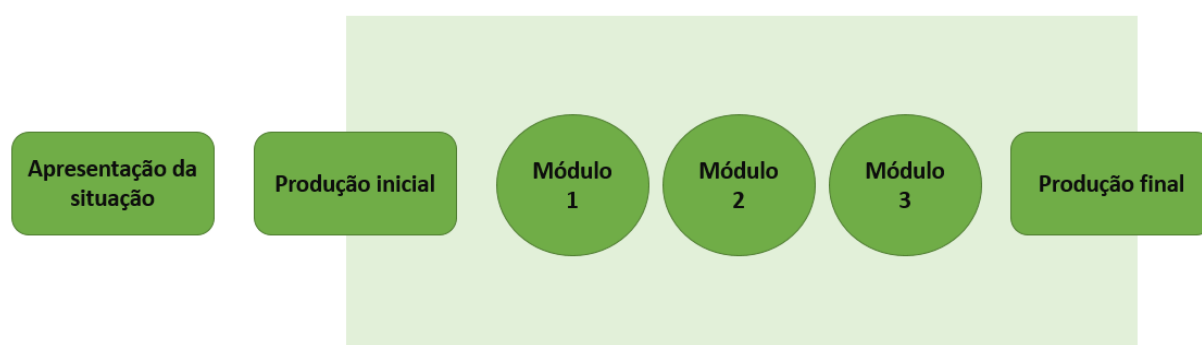
Conforme Geraldi (1991), quando se decidiu pela expansão do ensino, no Brasil, criou-se um problema ainda maior para a educação brasileira, pois pensou-se tão somente na oferta voltada para o maior número possível de alunos relegando-se a formação docente e elaboração de um material que não contemplava a realidade do aluno, com metodologias que se limitavam a repetições de conteúdos e exercícios.

Buscando uma maneira pragmática de ajudar aos alunos a compreender os usos tão recorrentes que fazem desses recursos coesivos em suas produções escritas e tendo por escopo, também, diminuir a separação entre teoria e prática, a pesquisa aqui desenvolvida buscou intervir de maneira consciente - no sentido de não limitar as discussões e colocações dos alunos – partindo da elaboração e aplicação de estratégias de leitura, pautando-se pela sequência didática que melhor atendesse ao propósito do estudo, por isso usou-se a SD, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esses autores compreendem sequência *didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrita.* (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Segundo os autores, ao se utilizar de uma sequência didática para estudar/ensinar tem-se por objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Daí a necessidade de procurar contemplar uma grande variedade de gêneros durante as aulas, pois eles irão, aos poucos, ganhando familiaridade com os textos que circulam em sociedade, vão se apropriando da necessidade e emprego que cada gênero terá na sua vida, não apenas escolar, mas social, em geral, e assim demonstrará conhecimento e domínio da língua.

Muitos docentes já utilizam essa sequência em suas aulas, talvez de forma consciente, por já ser conhecedor desse conteúdo, ou por agir movido pela necessidade de se fazer entender/ compreender seus alunos. Mas é bem verdade que há ainda um número considerável de professores que não utilizam, não conhecem. E para tentar ajudar aos colegas que ainda não conhecem essa sequência didática, é relevante que se fale um pouco sobre ela, mostrando sua base. Então, para esses autores da escola de Genebra, sua sequência tem uma base estruturada em quatro fases, conforme Figura (2):

Figura 2: A estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 94)

A primeira etapa da SD é a Apresentação da situação e será norteadas por duas dimensões: “ a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e a

dimensão dos conteúdos”. Ou seja, em um primeiro momento teremos que especificar qual gênero será trabalhado e informações pertinentes a ele, como: a quem se destina e que formato terá, além de especificar os participantes da produção. Em relação à dimensão de conteúdos, será em torno do tema a ser abordado e na apresentação de outras produções relacionadas ao mesmo gênero abordado.

O segundo momento dessa SD diz respeito à primeira produção que os alunos realizarão e será, para o professor, uma espécie de atividade diagnóstica, uma forma dele ter um primeiro contato com a prática textual dos alunos e sobre seus conhecimentos. Será nessa etapa que o professor poderá perceber que tipo de problema, deficiência há. Ela será constituída por módulos. Sua aplicação poderá variar conforme a necessidade de se resolver os problemas detectados nas etapas anteriores. Não existe uma forma rígida, uma limitação de módulos, pois caberá ao professor utilizar as estratégias que julgar pertinentes e necessárias para solucionar as deficiências que apareceram e as que podem aparecer no decorrer da aplicação da SD. No entanto, não poderá deixar de realizar esse momento em partes, contemplando-as: a. trabalhar as falhas em níveis distintos; b. utilizar atividades diferentes; c. capitalizar as aquisições.

Por fim, o momento da produção final que, segundo Dolz; Schneuwly (2004, p. 107) “ a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente em módulos” deve ser a finalização da etapa. Chegando ao fim desse momento, o professor terá em suas mãos um produto finalizado pelos alunos e passará a realizar a análise, de forma que possa perceber se houve ou não evolução, aprendizado. Espera-se que a resposta dos alunos seja positiva, demonstrando conhecimento de características da língua e dela se apropriando.

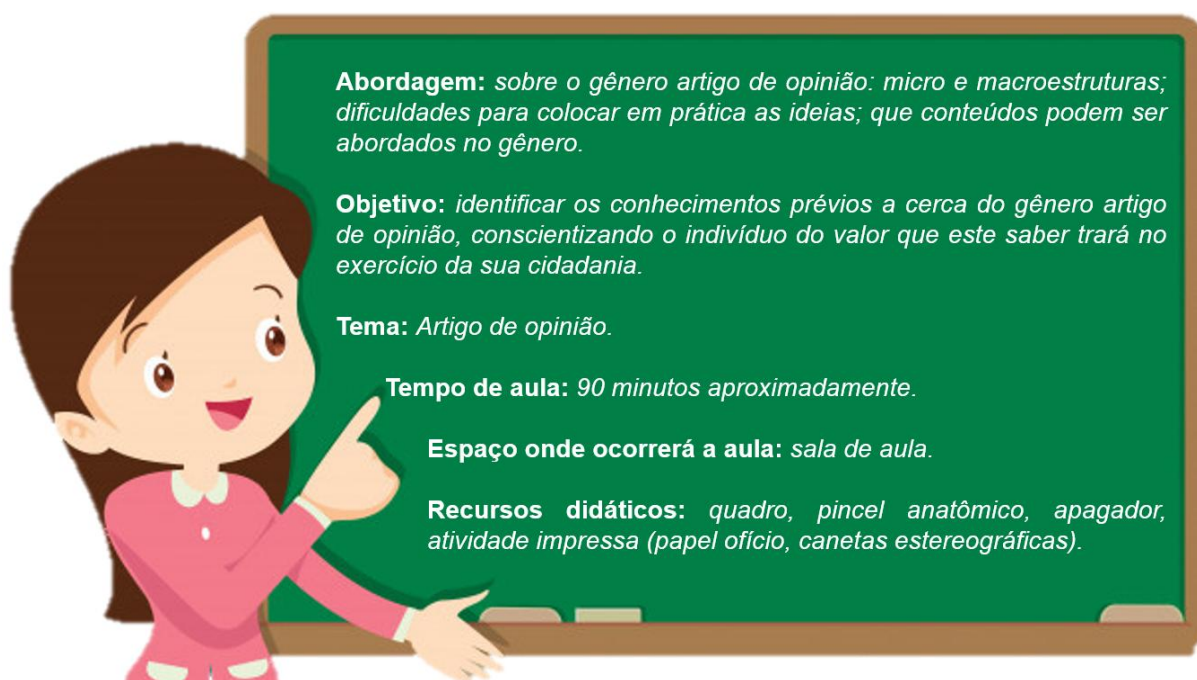
É relevante destacar que o que foi apresentado nesse pequeno trecho sobre a SD usada na pesquisa deve ser amplamente pesquisada, estudada, refletida, pois ela é algo complexo de se abordar no estudo dos gêneros, mas certamente apresenta grandes resultados positivos.

Optar por trabalhar essa SD possibilita um estudo mais produtivo, dinâmico com os gêneros textuais, seja em que categoria for, pois não é uma estrutura rígida, permitindo adequações e intervenções que podem mudar de acordo com o sentido que se pretende, bem como com o uso de diferentes gêneros textuais.

Nossa contribuição com este caderno didático é pequena, há plena consciência disso, mas não é insignificante, pois se ela puder colaborar para mudanças de pensamentos e/ou de posturas de um número, mesmo que pequeno, de alunos e/ou professores já terá valido muito a pena o tempo, o esforço colocado nele.

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSITIVA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



ATENÇÃO:

O tempo estimado é apenas sugestão, podendo ser alterado conforme o desempenho da turma

Passo 1: Conversar sobre o gênero artigo de opinião a fim de perceber o nível de conhecimento dos alunos, instigando-os a participarem e perceberem em suas falas qual sua abordagem argumentativa, que posições assumem

diante de problemas sociais, o que percebem como relevante ao usarem esse gênero.

- a) O que vem a ser artigo de opinião? Para que ele serve, de fato?
- b) Como deve se posicionar o autor nesse tipo de gênero? Será realmente preciso que o autor se posicione? Por quê?
- c) Qual o seu contato, frequência com o gênero? Já o viu em algum jornal, revista, livro?
- d) Qual a relevância de se produzir textos nesse gênero para o nosso cotidiano? Você consegue perceber a relevância desse tipo de texto no seu dia a dia como aluno e em ambientes extraescolares?
- e) O que podemos utilizar como tema para ser discutido nesse tipo de texto? Qualquer assunto seria interessante ou apenas coisas sérias como economia, educação?
- f) O que conhecem sobre a estrutura composicional do gênero? Ou seja, como fariam a distribuição desse texto em uma folha de papel?
- g) Que recursos coesivos/linguísticos utilizam ou acreditam ser importantes para utilizar nesse gênero? Por quê?



Sugestão:
Professor, peça a um aluno que faça o registro das falas dos alunos no quadro.

Passo 2: Fazer registro das falas e destacar algumas para iniciar a discussão.

a) Já de posse de alguns registros de falas dos alunos, no quadro branco, perguntar se já tinham se deparado com algum texto desse formato; se já haviam se atentado para a relevância de um gênero como o que está em estudo e se perceberam a necessidade do uso de alguns recursos, como expressões, palavras que reforçam a argumentação do autor do texto.

Passo 3: Registro, pelos alunos, para verificar o nível de conhecimento deles sobre o gênero e sua pertinência.

- a) A que você acredita que se destina esse tipo de texto?

- b) Na sua opinião, qual seria a finalidade dele, ou seja, ele é produzido com que objetivo?
- c) Quem já tinha conhecimento do gênero artigo de opinião?
- d) Você já produziu algum artigo de opinião?
- e) Você leu esse tipo de texto em algum veículo de comunicação como jornais, sites?
- f) Em algum momento você já precisou fazer uso de um texto argumentativo? Em caso afirmativo, como se saiu?
- g) Em relação à estrutura composicional do gênero artigo de opinião, você domina essa estrutura?
- h) Que outros recursos são possíveis usar para fundamentar a argumentação do texto?
- i) Conhecer a estrutura e mecanismos linguísticos desse tipo de gênero terá contribuição significativa em sua vida estudantil? Em caso afirmativo, justifique.
- j) Na sua opinião, por que não tinha esse conhecimento? A que/quem atribui a “responsabilidade” por essa ausência de informação?

Professor, a quantidade de perguntas pode ser reduzida, caso considere oportuno para outro momento ou ainda se considerar algumas irrelevantes para o momento.



Passo 4: Instigar os alunos a falarem sobre temas possíveis para serem abordados em sala de aula nas produções escritas, solicitar que deem sugestões de temas para serem discutidos posteriormente e serem avaliados quanto à pertinência.

- a) Vocês acreditam que qualquer tema pode ser abordado em um artigo de opinião?
- b) Em caso de resposta negativa, o que seria justificativa plausível?
- c) Em que esses temas poderiam contribuir socialmente?
- d) Por que esses temas merecem/devem ser discutidos em sala de aula?
- e) O que vocês consideram como argumento válido?

- f) Em que situações do cotidiano você se percebe argumentando?
- g) Tinha consciência dessa estratégia para convencer seu interlocutor?
- h) Consegue perceber que não se trata apenas de matéria de estudo?

Justifique.



Sugestão:

Professor, seria interessante nesse momento fazer um gráfico com as respostas dos alunos, afim de estabelecer uma comparação em suas respostas.

Por exemplo:

Figura 3: Modelo de gráfico a ser utilizado pelo professor



Dica:

Fazer registro das respostas dos alunos para utilizar em momentos de posicionamentos contraditórios ou não nas discussões que se seguirão.

PRODUÇÃO INICIAL

Estrutura do gênero artigo de opinião.

Objetivo: *compreender como é a estrutura do artigo de opinião, seu suporte e analisar alguns exemplos para realizar a produção inicial.*

Tema: *Macro e microestrutura composicional do artigo de opinião, suporte.*

Tempo: *90 minutos aproximadamente.*

Espaço: *sala de aula.*



Passo 1: Instigar os alunos a falarem sobre o texto que irão ler, com base apenas no título (atividade de predição).

Anexo A: Artigo produzido por uma professora.

A palavra e seu poder

Início este artigo com uma frase do escritor Gibran Kahlil que nos faz pensar a respeito da fala “há os que falam e, sem saber ou prever, revelam uma verdade que eles próprios não compreendem”.

Diante desta passagem analisamos que ao homem foi dado o dom da palavra, a capacidade de falar e, pela palavra, manifestar os seus pensamentos, comunicar as suas ideias, seus desejos e aspirações, os seus sentimentos e as suas intenções mais íntimas. Mas também, pela palavra ele pode esconder tudo!

Esta declaração é uma força que tanto pode fazer um grande bem, como pode ser causa de um grande mal. Com as palavras uma pessoa revela a sua dignidade ou a sua mesquinhez; a sua pureza de coração ou a malignidade do seu espírito. Uma palavra onde pode acariciar ou machucar; provocar alegria ou causar tristeza; defender ou condenar; agradar ou agredir; reconciliar ou dividir.

Uma palavra pode plantar uma primavera de beleza ou pode arrancar toda beleza da vida. Felizes os que têm sempre uma boa palavra e que consegue dinamizar os valores positivos e os elevados ideais na vida dos seus semelhantes.

Os homens conseguirão consolidar a consciência de sua dignidade e submeter as forças da opressão a pressões eficazes de transformação, pela sinceridade no bom uso da palavra?

Desta forma, será possível estabelecer aquela admirável intercomunicação de conhecimentos e de experiências, de incentivos e apelos em favor do bem, compartilhando valores e repartindo o que cada um tem de melhor no interior de si mesmo.

Para falar bem dos outros e valorizar com alegria as suas boas qualidades, é preciso, antes de tudo, estabelecer a harmonia e o equilíbrio interior. Então, abrem-se espaços para os diálogos otimistas e confortadores, espalhando bênçãos de luz em todos os momentos, por meio das conversações sempre construtivas.

Os antigos sábios recomendavam, como algo muito importante, o falar pouco. Não no sentido de dizer poucas palavras, mas, de não dizer muitas palavras inúteis. Eles se referiam à qualidade e não a quantidade de palavras.

Pensem!

Rosineia Oliveira dos Santos, Professora, especialista em Psicologia organizacional e Docência do ensino superior. (Texto adaptado para a atividade).



Dica:

Professor, vá colocando as partes do texto aos poucos na atividade de predição, isso instigará a curiosidade e a participação dos alunos.

a) A partir do título do texto, é possível informar sobre o que será abordado no texto?



Atenção:

Nesse momento é importante registrar as respostas dos alunos no quadro para que possam, em outro momento, serem comprovadas ou não com a leitura na íntegra do texto.

b) Quais são os possíveis temas que podem ser discutidos no texto: política, economia, saúde, outro?

c) Perguntar aos alunos se acreditam tratar-se de um tema polêmico e gerador de discussão, ou se é apenas um conteúdo a mais para ser discutido.

d) Pedir que, em caso de resposta afirmativa sobre ser tema polêmico, justifiquem com algum traço presente no título ou outro meio.

Passo 2: Será iniciada a leitura do artigo de opinião em um slide (de forma compartilhada), para que aos poucos eles apresentem pontos de vista sobre o texto, sobre a estrutura, para que apontem os argumentos que identificaram durante a leitura.

Dica:
Professor, existem outras maneiras de apresentar o texto por partes, por meio de cartolinas, fragmentos do texto distribuídos aos alunos, que poderão ler ou colar no quadro. Use a imaginação.



a) Em que momento é possível perceber o ponto de vista do autor do texto? Existe alguma palavra ou expressão que o levou a deduzir isso?

b) O autor posiciona-se contra ou a favor?

c) Que argumentos o autor utiliza para fundamentar sua opinião?

d) Além dos argumentos, que outros artifícios o autor faz uso: dados, pesquisas, elementos coesivos, etc.?

e) Observaram a presença de alguma “palavra” que foi utilizada como recurso argumentativo, reforço para as informações?

f) No caso de identificar o recurso citado no item anterior, vocês fariam uso dele ou buscariam outra possibilidade? Justifiquem.

g) Em algum momento do texto percebe-se a presença de uma palavra que, normalmente, não é utilizada nessa situação? Identifique-a e justifique esse uso.

Passo 3: Entregar cópia do texto lido para duplas de alunos e pedir que façam marcações no texto sobre as perguntas do passo 2 e que destaquem os elementos coesivos utilizados entre os períodos e entre os parágrafos que possibilitam coerência ao texto.

a) Nesse momento a dupla deverá reler o texto e observar entre as partes do texto (entre períodos ou entre parágrafos) a presença de elementos coesivos.

b) Destaquem esses elementos.

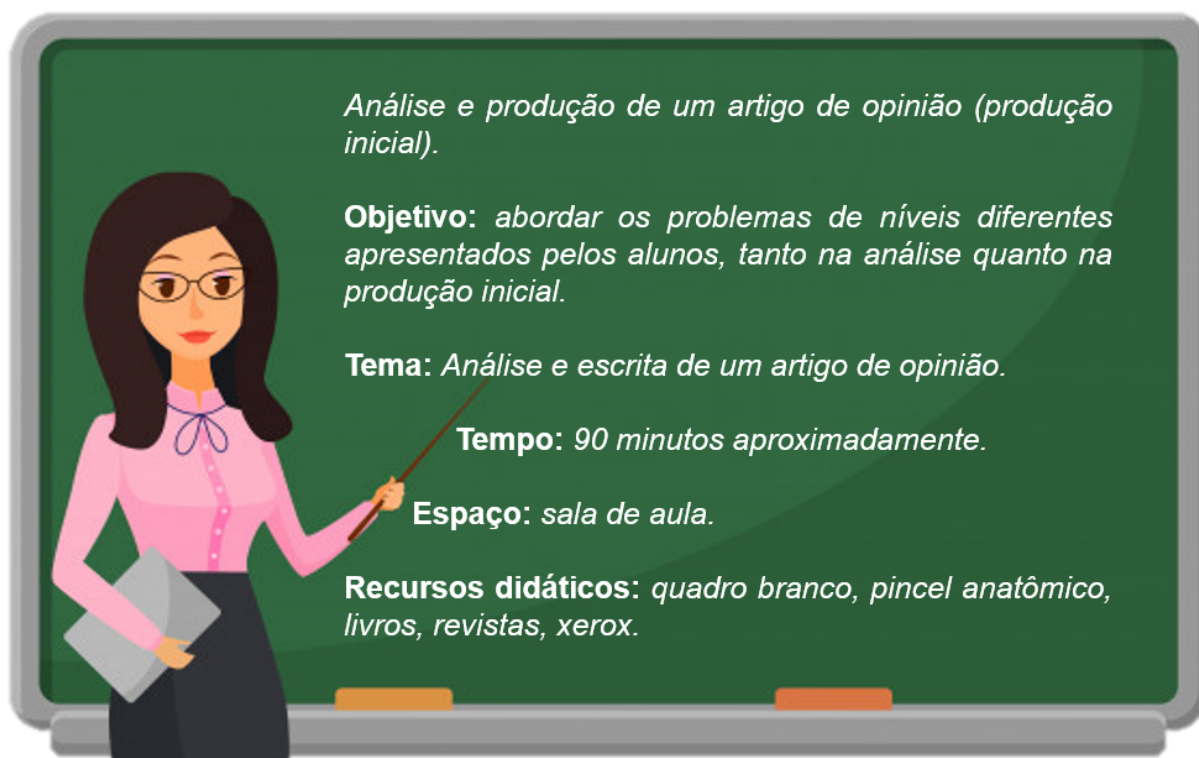
c) Discuta com seu par se a utilização desses elementos está adequada à situação de uso.

d) Caso deparem-se com algum conectivo que não esteja empregado corretamente, pedir que pensem nas possibilidades de eles estarem ali.

e) Pesquisem na gramática, que utilizam na escola ou em outras que conseguirem, a que classe gramatical pertencem essas palavras e qual seu sentido real e o empregado no texto lido.

Passo 4: Solicitar aos alunos que pesquisem temas e texto argumentativos para embasar a produção escrita que deverá ser feita e apresentada em sala de aula.

MÓDULO 1: ANÁLISE E PRODUÇÃO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO



Passo 1: iniciar a discussão sobre a atividade a ser desenvolvida, especificando que será feita a análise de um texto de um aluno do terceiro ano do Ensino Médio, observando estrutura e operadores argumentativos utilizados

a) O professor deverá entregar uma cópia do texto para cada aluno e solicitar que, individualmente, leia o texto, quantas vezes achar necessário, identifique o tema, a estrutura composicional.

b) Em seguida pedir que observem, em cada parágrafo, quais operadores argumentativos aparecem, especifique os adequados e os inadequados na construção do sentido do texto.

c) Caso tenha identificado algum operador que julgue não estar empregado correto semanticamente, justifique a razão para a inadequação e sugira outro que possa assumir esse papel semântico.

d) Ainda sobre o (s) operador (es) argumentativo (s) considerado (s) inadequado (s), classifique-o (s) de acordo com a gramática.

Professor, conduza a atividade de forma que o aluno possa perceber que nos três textos o uso do conectivo onde aparece sem o sentido adequado à situação.



Anexo B: Artigo de opinião produzido por uma aluna

TEXTO 1

A VALORIZAÇÃO DO SUS

Na série “Sob Pressão”, exibida pela rede Globo, são apresentados os obstáculos e a precariedade que um hospital público do Rio de Janeiro enfrenta. Saindo do mundo ficcional e voltando para o real, é notável que o tema tratado na série existe em nossa sociedade. O SUS, Sistema Único de Saúde, exerce um papel fundamental na saúde pública brasileira, mesmo diante de tantos problemas. Logo, se faz necessária a reflexão mediante a importância desse órgão para o país, e o que falta para ser consolidado.

O SUS foi criado em 1988, após determinação da Constituição Brasileira que proferia “É dever do Estado garantir saúde a toda a população brasileira”. É perceptível a importância desse sistema para o povo brasileiro principalmente mediante a pandemia do Covid-19, onde muitas pessoas necessitam de atendimento médico preciso. Em uma matéria publicada no site do SINPRO-DF, onde é citada

várias vezes a participação do SUS na pandemia, mencionando as várias vidas que já foram salvas e a importância de continuar lutando em defesa do Sistema Público. Corroborando, dessa forma, para a nítida importância desse órgão, levando em consideração que grande parte da população não tem condições suficientes de pagar um plano hospitalar, necessitando do amparo governamental.

Ainda convém lembrar, que o Brasil enfrenta demasiadas dificuldades para a melhoria e consolidação do Sistema Público, datando desde sua criação. Isso ocorre, na maioria das vezes, por conta de desvios de verba, que ajudariam o órgão na compra de remédios, equipamentos hospitalares, etc, gerando deficiências significativas para o sistema e para a população. Como prova desses desvios, dados do Tribunal de Contas da União entre 2002 e 2015, confirmam que foram mais de 15 bilhões desviados, dinheiro que seria destinado para a área da saúde. Essas atitudes corruptas, geram danos irreparáveis para a população, muitas vezes levando pessoas à morte.

Em face a essa realidade, se faz necessária uma ação do Governo, criando leis que tornem mais severas as punições para aqueles que desviam verbas, que seriam, sobretudo, para o sistema de saúde. Cabendo da mesma forma, ao Ministério da Saúde, a liberação de mais recursos para que o SUS não entre em colapso e deixe de atender e salvar a vida dos que procuram e necessitam de cuidados médicos.

Ana Lia S. Mota, aluna 3º ano do colégio estadual XXXXXX

Passo 2: Iniciar produção dos textos

- a) De posse do material pesquisado em casa solicitar que os alunos produzam um artigo de opinião observando sua estrutura composicional.
- b) Informar que eles terão o tempo de uma aula para realizar a atividade.
- c) Avisar que o primeiro momento da análise dos textos deles não será dedicado à correção gramatical em si, mas o que será levado em consideração será a estrutura do artigo de opinião e seu conteúdo.



ATENÇÃO:

Acreditamos que sem a pressão de uma correção gramatical o aluno sentir-se-á à vontade para produzir

Passo 3: Dar início a análise dos textos deles:

- a) Perguntar quem gostaria de compartilhar o texto para leitura e análise.
- b) Solicitar ao autor do texto que faça a leitura em voz alta e os demais alunos que atentem para tema, estratégias argumentativas usadas e os elementos linguísticos empregados.
- c) Pedir que o aluno leia mais uma vez e os demais alunos façam anotações sobre os pontos que consideraram mais interessantes, sobre os operadores argumentativos utilizados e sua adequação.
- d) O professor poderá pedir que mais alguns alunos façam o mesmo procedimento e anotar o trecho do texto em que o conectivo aparece e dar início a discussão sobre sua adequação ou não ao texto. Ir procedendo assim com o texto até o final, antes de passar para mais um texto.



Sugestão:

Professor, seria interessante contemplar um número significativo de produções na análise com os alunos, para assim ter informações sobre os principais problemas apresentados por eles e ir trabalhando estratégias que sejam direcionadas à dificuldade em si.

Passo 4: Verificação do aprendizado sobre o uso dos conectivos. Iniciar esse momento com questionamentos sobre conectivos, o que são, funcionalidade, tipos.

- a) O que vocês conhecem sobre conectivos e sua utilização em textos argumentativos?
- b) Esses recursos coesivos aparecem apenas em textos argumentativos?
- c) Você faz uso consciente desse recurso? Como seleciona-os?
- d) O que poderia ser modificado em termos de conectivos nos textos lidos?
- e) Que sugestões poderiam ser colocadas para substituir os inadequados?
- f) Perceberam mudança de sentido?
- g) O texto ficaria melhor com essa substituição?

- h) É possível reescrever o texto com as sugestões de colegas?
i) Há necessidade dessa reescrita? Por quê?



Atenção:

Explicar aos alunos a relevância da reescrita como uma oportunidade de rever problemas que foram detectados na produção, análise, revisão.

MÓDULO 2: O CONECTIVO ONDE E SEU USO

O conectivo *onde* e seu uso.

Objetivo: *identificar o uso do conectivo onde em trechos dissertativos e tirinha.*

Tema: *adequação do uso do conectivo onde em trechos de textos dissertativos e tirinha.*

Tempo: *90 minutos aproximadamente.*

Local: biblioteca da escola

Recursos didáticos: *revistas, jornais, textos xerocadores e internet.*



Passo 1: Apresentar aos alunos dois fragmentos de textos produzidos por alunos e pedir que identifiquem neles o uso do conectivo *onde* e reflita sobre seu emprego. Em seguida pedir que observem a tirinha, analisem o conteúdo dela e informem se pode ser considerada como um texto argumentativo.

a) Os textos 1 e 2 são fragmentos de textos dissertativos produzidos por alunos do Ensino Médio. Ao realizar a leitura deles você consegue perceber o argumento? Identifique-o.

b) E como você avalia o emprego do conectivo *onde* nos dois trechos?

c) Agora leia a tirinha e perceba a presença do conectivo onde. Ele está sendo utilizado em conformidade com o preceitua a gramática?

d) O trecho 4 é de um advogado e político, profundo conhecedor da norma culta. Leia esse fragmento e informe se o autor utilizou o conectivo onde adequadamente. Caso resposta negativa, o que você acha que motivou esse uso?

e) O que é possível deduzir sobre o uso desse conectivo por pessoas de diferentes níveis de instrução?



Sugestão:

Professor, peça aos alunos que pesquisem na gramática, que utilizam em sala de aula, em que classe gramática o conectivo onde aparece e qual seu sentido (pronome, advérbio), em seguida peça para identificar nos textos e tirinha em que classe gramatical eles estão classificados. Acreditamos que assim o aluno poderá perceber a funcionalidade do conectivo.

Anexo C: Música Cidadão

TEXTO 1

“Na música Cidadão do cantor Zé Ramalho, eu entendo que mesmo que a gente trabalhe, nós não somos valorizados pelo nosso trabalho, mas o pouco que eu plantava não tinha direito de comer, onde muitos patrões que explora os seus funcionários humilhando e muitas vezes maltratando sem direito de dá opinião. ”
(Trecho de uma produção textual de um aluno).

Anexo D: Trecho produzido por um aluno.

TEXTO 2

“Cresci assim sem estudar. E com dezoito anos vim embora para São Paulo onde permaneço até hoje. Aliás, aqui, quando resolvi estudar, foi um começo, pois nem currículo eu tinha. Por isso, tive que fazer uma prova e aqui estou. Sei que perdi muito tempo, porém, sinto uma grande necessidade de aprender e ter mais algumas bagagens de conhecimento. (Trecho de um texto produzido por um aluno).

Anexo E: Tirinha Garfield

TEXTO 3



Fonte: <http://peramblogando.blogspot.com/2010/05/tirinha-de-domingo-garfield.html>

Anexo F: Trecho de discurso político.

TEXTO 4

'Segundo disse, uma instabilidade constitucional motivada pela «específica configuração do sistema semipresidencial em Timor-Leste, que (...) deu origem até àquelas situações que nós vimos no ano passado, onde, a partir de certa altura, o presidente da República assumiu poderes que a Constituição não previa que fossem do presidente da República».

António Vitorino (advogado e político português).

a) Os alunos devem ler os trechos com atenção, observar os conectivos que aparecem neles e analisar semanticamente. Que significado cada um apresenta dentro da situação? Os sentidos com que foram empregados estão adequados ao contexto?

b) Ao perceber que um dos conectivos está com sentido inadequado semanticamente e, após refletir sobre seu uso, o que poderia sugerir em termos de alterações por conectivos que sejam adequados?

c) Você, em alguma produção sua, oral ou escrita, já fez uso do operador *onde*? Tinha consciência desse emprego, de sua funcionalidade?

Passo 2: Ainda na biblioteca da escola expor alguns exemplos de artigos de opinião separados em livros, jornais, revistas e internet que fazem uso do conector *onde*.



Sugestão:

Professor, é interessante separar antecipadamente textos nos suportes acima mencionados, pois seria uma forma de otimizar o tempo com a produção.

Vocês viram uma quantidade significativa de artigos de opinião em diversos suportes, conseguiram perceber um número expressivo ou limitados de textos que fazem uso desse mecanismo?

- a) Houve recorrência do uso em um mesmo texto?
- b) Na sua opinião, o que levou o autor do texto a fazer esse uso?
- c) Agora vejam como a gramática que utilizam em sala de aula aborda esse conectivo: qual a classe gramatical ele pertence? Ele é classificado em mais de uma classe gramatical?
- d) Existe alguma explicação na gramática utilizada por sua escola que permita o uso do conectivo em sentido diferente do que ela aborda?
- e) Que recursos estratégicos vocês utilizariam para substituir o uso inadequado do *onde* nesses textos?

MÓDULO 3: CONECTORES TEXTUAIS

Apresentação dos conectores textuais e sua relevância para a construção do artigo de opinião.



Sugestão:

Professor, apresentar fragmentos de textos dissertativos, focalizando os conectivos e chamando a atenção dos alunos para a relevância de seu uso.

Nesse primeiro momento será entregue aos alunos uma folha com fragmentos de alguns textos dissertativo-argumentativos. Em seguida o professor pede que leiam e, à medida que forem lendo, destaquem os conectivos que encontrarem.

a) O professor pedirá que os alunos façam uma lista com esses conectivos e em seguida ele anotará no quadro e passará a fazer perguntas sobre a funcionalidade deles, que sentidos conferem ao texto, entre outras.

b) Agora será a vez do professor sugerir que os alunos criem uma lista de conectivos e tentem explicar como funcionam para a construção de sentido do texto.

Anexo G: Trecho de notícia publicado em jornal

TEXTO 1:

Existe uma relação direta entre as agressões ao ambiente e aos cataclismos provocados pela natureza injuriada. Conforme estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU), o aquecimento global tem provocado, a cada ano, 150 mil mortes e prejuízos de 70 bilhões de dólares. Em relação a 2005, a ONU também

catalogou 360 desastres ambientais, dos quais 259 foram creditados à elevação da temperatura na Terra. O agravamento foi de 20% sobre o ano anterior.

A Mãe Natureza é, a um só tempo, primitiva e nobre ao agir. É agradecida com quem a trata bem, além de ser espontaneamente dadivosa, bela e vivificante. Porém, pedagógica, ou sabe ser vingativa aos 6.5 bilhões de terráqueos: se alterarem o equilíbrio natural, eu os arruíno” – diria ela. “A sobrevivência de toda humanidade está em perigo. É o momento de sermos lúcidos. De reconhecer que chegamos ao limite do irreversível, do irreparável”, adverte o Comunicado de Paris, assinado por representantes de 40 países, reunidos em fevereiro deste ano.

Fonte: Folha de Londrina.

Anexo H: Trecho de artigo de opinião publicado em site.

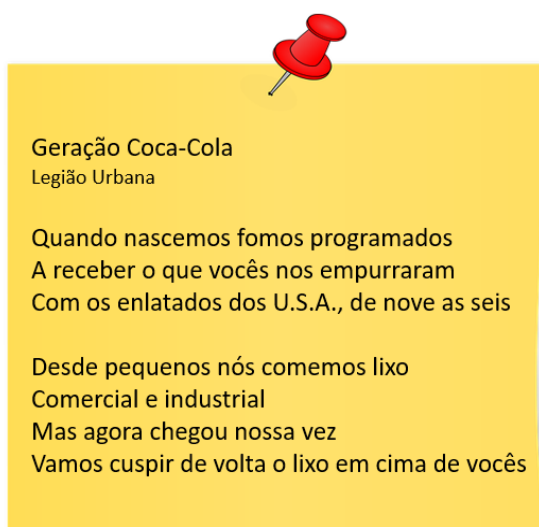
TEXTO 2:

Houve uma época na sociedade em que os carros podiam dormir abertos e as bicicletas do lado de fora das casas, que no outro dia ainda estariam lá. O avanço da criminalidade, somado à impunidade e à injustiça, contudo, tem feito com que medidas mais extremas para se evitar a exposição ao crime sejam tomadas por parcela significativa da população brasileira. Com isso, vê-se que há justificativa real para o cidadão médio se ver isolado em casa, amedrontado com os altos índices que a violência tem alcançado.

Artigo de Opinião - Brasil Escola

Anexo I: trecho da música “Geração Coca-Cola”.

TEXTO 3:

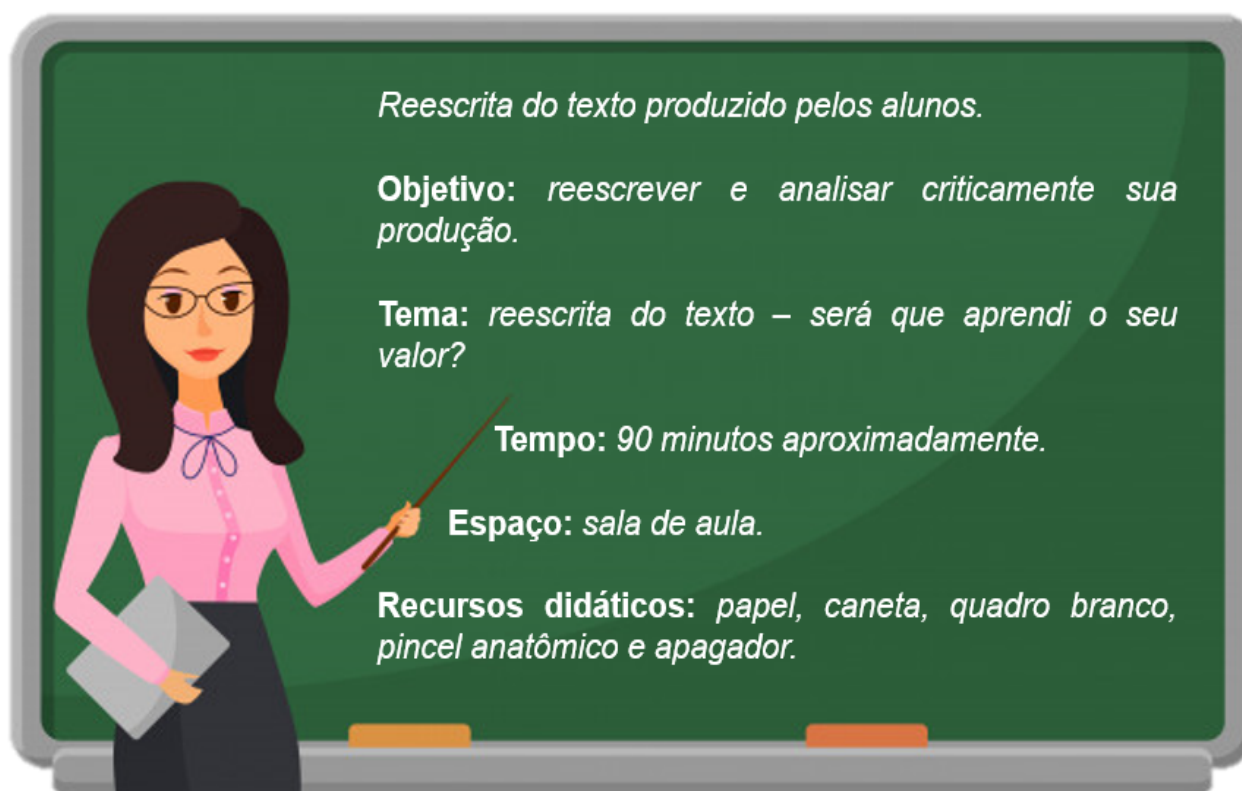


Dica:

Professor, procure usar trechos de texto argumentativos de modelos variados: música, poesia, artigos científicos, tirinha, por exemplo, pois o aluno perceberá que os conectivos argumentativos podem compor uma variedade de gêneros textuais e não apenas o artigo de opinião.



MÓDULO 4: REESCRITA DO TEXTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS.



Passo 1: Reforçar a necessidade de revisão e de reescrita de um texto.

- a) Informar aos alunos sobre a relevância da produção final de um texto com sua reescrita.
- b) Vocês irão iniciar agora a reescrita de seus textos. Atendem para o que deve ser modificado, substituído.
- c) Procurem fazer uso de conectivos adequados ao contexto e, caso considerem utilizar o conectivo onde, relembrem as situações em que ele deve aparecer e que sentido trará ao texto.

d) Lembrem-se de que revisar o texto e reescrevê-lo é um procedimento essencial e não deve ser motivo de pensamentos negativos como quem acredita que não conseguirá produzir algo proficientemente.

e) Não esqueçam que o olhar crítico deve permear seu texto desde o momento em que ele ainda está no plano das ideias, para que assim você possa utilizar as estratégias que irão fundamentar seu ponto de vista coerentemente.

Passo 2: Análise da reescrita feita a muitas mãos.

a) Cada um de vocês socializará seu texto reescrito com um colega de sala para realizarem uma revisão cuidadosa.

b) O colega deverá anotar suas contribuições: sugestões, substituições, etc.

c) Os alunos que desejarem uma opinião mais profunda do professor poderá devolver o texto para ele.

d) O professor informará que na aula seguinte trará a primeira versão anexada à última de cada um para que possam refletir o progresso obtido sobre o uso de conectivos, em especial o *onde*.

Passo 3: Sistematização do conhecimento

a) O professor colocará a produção coletiva em discussão com a turma, a fim de sistematizar o conhecimento sobre o artigo de opinião e o uso de conectivos, especificamente o *onde*.

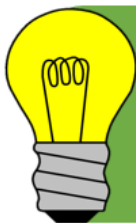
b) O professor disporá no quadro branco a estrutura básica do artigo de opinião.

c) Os alunos serão instigados a sugerirem temas polêmicos para a produção.

d) O grupo deve escolher o tema, debater sobre ele e apresentar qual postura será abordada pelo autor.

e) O grupo deverá apresentar as estratégias argumentativas que serão utilizadas.

f) A produção começará em seguida e deverá ser entregue ao professor, para fazer a leitura e analisar juntamente com a turma sobre o sentido alcançado, uso de estratégias e de conectivos.



Sugestão:

Professor, procure deixar claro para os alunos a importância de elaborar uma atividade dessa natureza, contemplando diversas vozes, opiniões, respeitando argumentos, em prol de um objetivo único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caros colegas professores,

É com grande satisfação que oferecemos, como sugestão de atividade, o Caderno Didático elaborado para esta pesquisa. As atividades nele propostas são baseadas em conhecimentos adquiridos antes e durante a pesquisa. Consideramos muito relevante, enquanto professores, buscar conhecimentos embasados em teorias, em autores de referência, em sequências didáticas que acrescentem em nossas práticas.

As leituras realizadas durante o período em que a pesquisa ocorreu foram e serão extremamente proveitosas para nós, profissionais da educação, pois quem lida com a construção de saberes, com aprendizagens não pode ficar à margem da evolução que a língua e seus conhecimentos linguísticos e textuais são submetidos cotidianamente.

Nossa função, como professores, não deve se limitar ao repassar o que aprendemos, nem repetir teorias ou práticas que apontam para um ensino sem menção à reflexão, ao posicionamento participativo. Devemos pensar em como o nosso aluno se manifesta, de forma oral ou escrita, para ser sujeito ativo. Os equívocos com o uso deste ou daquele mecanismo linguístico não devem ser condição suficiente para que o classifiquemos como um uso inadequado. Repensar e repensar nosso comportamento, como ele está atingindo nossos alunos deve ser o foco inicial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. 2. ed. Parábola, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 18 maio 2019.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. Revista do GELNE, v. 1, n. 1, p. 7-15, 17 fev. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- OLIVEIRA, Leonor de Araújo Bezerra. A trajetória de gramaticalização do *onde*. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Org.). **Procedimentos discursivos na fala de Natal**: Uma abordagem funcionalista. Natal (RN): EDUFRN, 2000.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177.
- TAFARELLO, Paulo Cesar; RODRIGUES, Marlon Leal. **Coesão e coerência textuais**: exercícios de sala de aula. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

