



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL  
(PROFLETRAS)**

**SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA**

**AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR ARGUMENTATIVO:  
COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL**

**BELÉM-PÁ  
2020**

SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA

**AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR ARGUMENTATIVO:  
COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de concentração:** Língua Portuguesa e Letramento.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iaci de N. Silva Abdon.

BELÉM-PÁ

2020

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

---

B574r BEZERRA, SUELEM CRISTINA SILVA.  
AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR  
ARGUMENTATIVO: COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E  
PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO  
FUNDAMENTAL / SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA. —  
2020.

134 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Iaci de NazarÉ Silva Abdon  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em  
Letras em Rede Nacional, Belém, 2020.

1. Relações de causalidades. Funcionalismo linguístico.  
Argumentatividade. Estratégias de ensino. I. Título.

CDD 418.007

---

SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA

**AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR ARGUMENTATIVO:  
COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras pelo PROFLETRAS.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iaci de N. Silva Abdon (UFPA)

Presidente da banca

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes (IFES)

Examinador Externo

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)

Examinadora Interna

BELÉM-PÁ

2020

*Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre.*

*Salmos 30:11-12*

*“Nesta vida temos três professores importantes: o ‘Momento Feliz’, o ‘Momento Triste’ e o ‘Momento Difícil’. O ‘Momento Feliz’ mostra o que não precisamos mudar. O ‘Momento Triste’ mostra o que precisamos mudar. O ‘Momento Difícil’ mostra que somos capazes de superar”.*

*Mário Quintana*

## AGRADECIMENTOS

Ao imensurável amor de Deus que me sustenta e me concede viver e superar desafios!

Gratidão aos meus pais-avós Antônia Bezerra e Paulo Bezerra (*in memoriam*) pelo depósito de amor, de fé e de força tão essenciais para a minha vida!

Agradeço aos meus familiares que compõem meu núcleo mais próximo: mãe, padrasto, irmãos, tias-irmãs, primos e sobrinhos, meus alicerces!

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Iaci Abdon, por suas precisas contribuições na construção deste trabalho!

Aos meus alunos, que me inspiram, me motivam e alimentam minha esperança!

Aos meus professores do ProfLetras que, nas trocas, permitiram ressignificar conceitos e práticas!

Aos meus colegas do curso, pela parceria nos diálogos e nos cafés!

Minha gratidão aos amigos que especialmente acompanharam a dura jornada deste mestrado e sempre me motivaram a continuar, Rosângela Nogueira, Leydiane Lima, Wilson Lucas, Mayara Lins. Eu sinto a força da torcida de vocês!

## RESUMO

Desenvolve-se esta pesquisa, que trata do tema “relações de causalidade”, com base em um teste de diagnose que buscou obter respostas a problemas surgidos em um contexto específico de sala de aula. Diante dos resultados, formalizou-se o problema que versa sobre a competência linguístico-cognitiva dos alunos do 8º ano ao processarem (na leitura e na escrita) relações de causalidade e sobre a competência de compreender e de instanciar (na produção escrita) estas relações que servem à orientação argumentativa do discurso. O objetivo geral é desenvolver nos alunos do 8º ano do ensino fundamental a capacidade de reconhecer e instanciar as relações de causalidade no domínio semântico em que são interpretadas e no seu valor argumentativo. Como objetivos específicos constam: (1) identificar, a partir de um teste de diagnose, em que consiste o conhecimento dos alunos da pesquisa relativamente à interpretação da causalidade e à produção de discurso em que façam uso de estratégias argumentativas construídas com base na relação de causalidade; (2) levar os alunos a compreender, por meio de uma proposta didática, como se interpretam as relações de causalidade em diferentes domínios semânticos e como essas relações têm potencial para construir a argumentatividade em textos; (3) estimular a capacidade dos alunos de, ao desenvolverem a orientação argumentativa na produção de seus textos, estabelecer relações de causalidade apropriadamente. Adotam-se como base teórica as contribuições de Sweetser (1990), Neves (2000, 2001), Abdon (2004), no que tange à compreensão do fenômeno da causalidade do ponto de vista funcionalista; e os estudos de Fiorin (2015) e Koch (2006), os quais permitem mobilizar o aspecto argumentativo da noção de causalidade. Apresenta-se ainda a perspectiva gramatical do conceito de causa, referenciando Cunha & Cintra (2008). Do ponto de vista metodológico, desenvolve-se uma pesquisa-participante, pois a realização deste trabalho permitiu o envolvimento direto entre a pesquisadora e os sujeitos estudados, bem como faz-se opção por uma abordagem descritivo-qualitativa de caráter diagnóstico, pela qual se realiza um trabalho pautado na observação, investigação e interpretação de um produto que reflete a própria prática docente. E adota-se como procedimentos, entre outros, a construção de um caderno pedagógico com uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Relações de causalidades. Funcionalismo linguístico. Argumentatividade. Estratégias de ensino.

## ABSTRACT

This research, which deals with the theme “causal relations”, is developed based on a diagnostic test that sought to obtain answers to problems that arose in a specific context of the classroom. In view of the results, the problem was formalized, which deals with the linguistic-cognitive competence of 8th grade students when processing (in reading and writing) causal relations and about the competence to understand and instantiate (in written production) these relations that serve the argumentative orientation of the discourse. The general objective is to develop in the 8th grade students the ability to recognize and instantiate the causal relations in the semantic domain in which they are interpreted and in their argumentative value. The specific objectives are: (1) based on a diagnostic test, which consists of the knowledge of research students regarding the interpretation of causality and the production of discourse in which they make use of argumentative strategies constructed based on the causality relationship; (2) to lead students to understand, through a pedagogical proposal, how causality relations are interpreted in different semantic domains and how these relations have the potential to build argumentativeness in texts; (3) to stimulate the students' ability to, when developing the argumentative orientation in the production of their texts, establish causal relations appropriately. The contributions of Sweetser (1990), Neves (2000, 2001), Abdon (2004) are adopted as a theoretical basis, regarding the understanding of the phenomenon of causality from the functionalist point of view; and studies by Fiorin (2015) and Koch (2006), which allow mobilizing the argumentative aspect of the notion of causality. The grammatical perspective of the concept of cause is also presented, referring to Cunha & Cintra (2008). From a methodological point of view, participant research is developed, as the realization of this work allowed the direct involvement between the researcher and the studied subjects, as well as the option of a descriptive-qualitative approach of a diagnostic character, by which performs a work based on the observation, investigation and interpretation of a product that reflects the teaching practice itself. And adopting as procedures, among others, the construction of a pedagogical notebook with a teaching proposal aimed at the development of reading and writing skills.

**Keywords:** Causal relations. Linguistic functionalism. Argumentativeness. Teaching strategies.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 CAUSALIDADE: DO MODELO TRADICIONAL AO FUNCIONALISTA</b>	<b>16</b>
2.1 A PERSPECTIVA TRADICIONAL DA CAUSALIDADE.....	16
2.2 O ENFOQUE LINGUÍSTICO DA RELAÇÃO DE CAUSALIDADE.....	22
2.2.1 O conceito de causa .....	22
2.2.2 O modelo funcionalista de interpretação da relação de causalidade.....	27
2.3.1 AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	31
2.4. ESTADO DA ARTE.....	36
<b>3 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
3.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	41
3.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	44
3.3 PERCURSO DA PESQUISA DIAGNÓSTICA .....	45
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> CONSTITUÍDO.....	48
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DIAGNÓSTICA</b>	<b>50</b>
4.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES.....	50
4.2 PADRÕES DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO .....	52
<b>5 CADERNO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>64</b>
5.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	67
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>8 APÊNDICE .....</b>	<b>72</b>
<b>9 ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há cinco anos, a pesquisadora-autora deste trabalho atua como professora de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Castanhal, nordeste paraense, ministrando aulas em turmas dos 6º aos 9º anos. Essa foi a sua primeira experiência no ensino fundamental na rede municipal, após ter atuado em diversos contextos de ensino como presídios, escolas em zona rural, aldeia indígena, cursinhos, escolas privadas, aulas particulares e até o ensino superior. Ou seja, trata-se de experiências anteriores que ainda não tinham permitido a vivência de uma rotina escolar do modo como se tem vivenciado desde 2015.

Vive-se tão somente uma rotina de conteúdos, de avaliações, de eventos escolares, de planejamentos pedagógicos, mas, sobretudo, de convivência efetiva e afetiva com crianças e adolescentes que frequentam a escola, muitas vezes, por um hábito corriqueiro, desprovido de uma reflexão acerca do que de fato é estudar. Essa é uma realidade comum e capaz de afetar diretamente o comportamento e o compromisso que o aluno assume na sala de aula e nos seus estudos.

Se assim acontece, o trabalho desempenhado pelo professor em um contexto escolar público, que já tem suas peculiaridades e seus desafios, encontra mais uma dimensão a ser pensada, que diz respeito à consciência da importância do estudo na vida de um ser humano. Isso é algo que é suscitado nessas primeiras linhas unicamente para contextualizar o universo no qual a presente pesquisa será realizada, posto que o aspecto a ser dimensionado refere-se a questões específicas de uma área do conhecimento, cuja natureza é linguística.

Em geral, o estudo da língua portuguesa nas escolas é conduzido a partir de pressupostos da tradição gramatical na qual se evidencia primordialmente o nível morfossintático em detrimento do nível semântico-discursivo, o que cria um hiato entre o estudo da estrutura formal e das condições de uso da língua. Também, no que tange às competências de leitura e escrita, muitas tarefas estão centradas em uma leitura/decodificação e em uma reescrita, nas quais pouco se aprofunda o estudo dos aspectos textuais-discursivos como coerência, intencionalidade, informatividade, intertextualidade, polifonia, a argumentação etc. Desse modo, ainda persiste, em certa medida, o desenvolvimento de atividades de metalinguagem, enfatizando-se um ensino puramente taxionômico, em detrimento de um ensino que gere condições ao falante de se inserir em práticas discursivas diversas, com a devida competência comunicativa, isto é, que o torne capaz de utilizar o conhecimento adquirido sobre a sua língua.

Numa direção oposta, almeja-se um estudo que estabeleça uma abordagem textual centrada no desenvolvimento cognitivo e nas competências comunicativas. Por isso, esta pesquisa apresenta-se como um estudo que enfatiza o funcionamento do gênero discursivo adotando como categoria de análise as relações de causalidade instanciadas em textos de diferentes gêneros e em textos produzidos por alunos do ensino fundamental. Para tanto, adotou-se, como primeiro passo, a realização de um teste de diagnose com os alunos do 8º ano, da Escola de Ensino Fundamental Maria Inês Costa, situada no bairro Fonte Boa, Castanhal-Pará, a fim de investigar a capacidade de compreensão e construção da relação de causalidade que os alunos apresentam quando são instigados a ler e escrever textos que instanciam tal relação.

A pesquisa diagnóstica está estruturada em duas etapas: uma em que se investiga a produção escrita deles; outra em que se observa a habilidade leitora do aluno. Na primeira etapa, aos alunos foi solicitada a produção de um texto argumentativo a respeito do qual se procurou observar os argumentos sustentados na relação de causalidade, visando-se a distinguir, a multiplicidade de causas que um mesmo fenômeno pode apresentar, a causa mediata ou imediata que são instanciadas a depender do propósito comunicativo (FIORIN, 2015). Na segunda etapa, aplicou-se um teste que foi estruturado com onze questões, entre objetivas e discursivas, a partir de sete textos, nos quais se instanciava a relação de causalidade. Esta foi analisada do ponto de vista de Sweetser (1990 *apud* ABDON, 2003); para esta autora, a interpretação das relações de causalidade ocorre em três níveis, o do conteúdo; o epistêmico; e o conversacional ou dos atos de fala.

O objeto formal desta pesquisa, isto é, as relações de causalidade, corporifica uma característica básica de todo discurso, que é a sua dimensão argumentativa. Nesse sentido, Fiorin (2015) diz:

É um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos (...). Para eles, a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam (FIORIN, 2015, p15).

Importa, então, que se fortaleça no aluno a capacidade de reconhecer e construir relações de causalidade como estratégia que orienta a argumentação de um dado discurso. Sendo assim, é necessário frisar que a existência de uma relação causal vai muito além da construção de uma oração causal, pela qual se corporificam relações lógico-semânticas derivadas de uma experiência humana, que permite ao homem entender determinados fenômenos da sua realidade. De fato, o âmbito de manifestação das relações de causalidade

é mais amplo, de modo que estas também se instanciam nos contextos de interação comunicativa (no nível dos atos de fala), e na estruturação de um raciocínio no processo da argumentação. Entende-se, assim, que o falante, em favor de uma conclusão, argumenta estabelecendo relações entre premissas as quais expressam a noção de causa (FIORIN, 2015).

Nesse sentido, cabe questionar de que maneira estão sendo cognitivamente processadas, na leitura e na produção escrita, essas relações de causalidade por indivíduos que estão inseridos em práticas sociais diversas, incluindo as que têm como lugar social a escola – instituição onde se objetiva desenvolver o sujeito nas áreas intelectual e profissional. Ressalte-se, também, que numa aula orientada para a construção da argumentatividade do discurso, cabe ao professor de Língua Portuguesa gerar condições para superar quaisquer dificuldades do aluno a respeito de sua competência em reconhecer e produzir relações de causalidade nas dimensões semânticas em que estas podem ser interpretadas, bem como saber reconhecê-las e fazer uso destas quanto à orientação argumentativa que imprimem ao discurso. Daí a importância de empreender uma pesquisa que possa não apenas diagnosticar eventuais dificuldades dessa natureza, mas, sobretudo, conduzir os alunos, por meio de atividades dirigidas, a desenvolverem suas competências cognitivo-textual e discursiva quanto ao domínio dessas relações. Desse modo, exercitar a capacidade do aluno em entender e construir estruturas linguísticas que servem à expressão da causalidade pode contribuir para sua inserção efetiva em práticas sociais que demandam habilidades distintas, como a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, com uma orientação semântico-discursiva coerente.

Diante do exposto, formaliza-se o problema que é confrontado na presente dissertação, o qual diz respeito a uma competência linguístico-cognitiva dos falantes de uma língua ao processarem (na leitura e na escrita) relações de causalidade tanto na dimensão dessas relações entre estados de coisa do mundo (relações lógico-semânticas), quanto da expressão de raciocínios (relações de natureza epistêmica), quanto da construção de estratégias de interação (na dimensão pragmática no uso da linguagem). Não só isso: configura-se, sobretudo, como parte do problema que se formula nesta pesquisa, a competência de compreender e de instanciar (na produção escrita) relações de causalidade que servem à orientação argumentativa do discurso.

Diante das demandas sociais de práticas de leitura e escrita exigidas ao falante, produzir um texto, oral ou escrito, com um percurso argumentativo coerente é fundamental para se alcançar os propósitos comunicativos. A argumentação é um princípio estruturante

do discurso, seja porque ele se apresenta como argumentativo ou porque sua natureza é essencialmente dialógica. Argumenta-se de diversas maneiras. Segundo Fiorin (2015, p. 151), “Uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos”. Contudo, a construção de estruturas argumentativas no texto que instancia o fenômeno da causalidade consiste em uma estratégia, que, nesta pesquisa, será estudada buscando-se uma possível aproximação com a abordagem da causalidade no modelo de Sweetser (1990), o qual descreve o processamento cognitivo da causalidade em pelo menos três domínios: o do conteúdo, o epistêmico e o dos atos de fala.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe, então, como questões norteadoras pensar em: 1) Como os alunos do 8º ano do ensino fundamental estão usando as estratégias argumentativas que instanciam a relação de causalidade? 2) O percurso argumentativo das produções dos alunos adota essa estratégia? 3) Que tipo de causa se configura como uma opção comum nos textos dos alunos? 4) De que recursos dispõem os alunos participantes da pesquisa quanto à formalização das relações de causalidade?

Conseqüentemente, este trabalho tem como objetivo geral desenvolver, em alunos de 8º ano ensino fundamental, a capacidade de reconhecer e instanciar as relações de causalidade tanto no que diz respeito ao domínio semântico em que estas são interpretadas, quanto no que se refere ao potencial argumentativo dessas relações. Propõem-se como objetivos específicos: (1) identificar, a partir de um teste de diagnose, em que consiste o conhecimento dos alunos da pesquisa relativamente à interpretação da causalidade e à produção de discurso em que façam uso de estratégias argumentativas construídas com base na relação de causalidade; (2) levar os alunos a compreender, por meio de uma proposta de ensino, como se interpretam as relações de causalidade em diferentes domínios semânticos e como essas relações têm potencial para construir a argumentatividade em textos; (3) estimular a capacidade dos alunos de, ao desenvolverem a orientação argumentativa na produção de seus textos, estabelecer relações de causalidade apropriadamente.

Sabe-se que, no que tange ao ensino de língua portuguesa, o professor precisa estar atento às práticas sociais que sofrem mudanças e, conseqüentemente, influenciam nos usos da linguagem, demandando novas e diferentes habilidades tanto no âmbito da leitura, quanto da produção de textos. Essa demanda imposta aos falantes, bem como o posicionamento do professor em face dela, é evidenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem

pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (PCN, 1997, p. 23).

Mesmo não sendo um documento vigente, nos PCNs encontram-se orientações importantes que permitem reiterar a relevância desta pesquisa, uma vez que se trata de uma proposta que, por meio do estudo das relações de causalidade como estratégias argumentativas, visa rever<sup>1</sup> conceitos e formas de tratamento de uma noção que é crucial para a construção de informações sobre fenômenos inerentes à realidade do mundo objetivo e que não pode dispensar a análise que avance de uma abordagem centrada em aspectos gramaticais a aspectos semântico-pragmáticos. É sobre essa esteira que este trabalho buscar trilhar seus passos, tornando as práticas de linguagem que fluem no ambiente escolar em objeto de reflexão.

Por um longo tempo, o ensino de língua portuguesa teve como enfoque a orientação gramatical, sustentando-se um ensino voltado para a manutenção do padrão linguístico de prestígio da sociedade vigente, cujas atividades demandavam pouca reflexão crítica sobre o que se aprendia da língua. Contudo, os documentos oficiais, desde os PCN até o mais recente, a BNCC (Base Curricular Comum), representam um avanço em direção à reformulação do ensino de língua portuguesa, pois, como documentos oficiais, passaram a nortear o trabalho do professor com base em teorias que envolvem dimensões outrora silenciadas no espaço da sala de aula.

A partir dos Parâmetros Curriculares, toda a complexidade que envolve a produção de textos de uma língua e sua aprendizagem foi tecida sempre tomando como referência o universo do sujeito aprendente: “Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida” (PCN, 1997, p. 34) – cabe ressaltar que o processo de aprendizagem é também influenciado diretamente pelos alunos-sujeitos. Nesse sentido, tal perspectiva alinha-se a esta pesquisa quando, a partir de um teste de diagnose, busca-se descrever a situação atual dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, no que tange a reconhecer e instanciar as relações de causalidade para, então, empreender uma proposta didática dimensionando as condições de aprendizagem que os alunos envolvidos no trabalho apresentam.

---

<sup>1</sup> Não no sentido de reformular qualquer conceito já estabelecido, mas no sentido de delimitar o domínio no qual a presente proposta se insere.

Ainda sobre essa orientação teórico-metodológica que guiava até pouco tempo o ensino da língua, cumpre dizer que

As possibilidades de aprendizagem dos alunos colocam limites claros para o tratamento que dado conteúdo deve receber. Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados – grau de aprofundamento, relações estabelecidas (PCN, 1997, p. 38).

Sendo assim, destaca-se que, na presente proposta de ensino, a abordagem das relações de causalidade será desenvolvida priorizando-se etapas progressivas, as quais possam conduzir os alunos a uma aprendizagem dentro das condições que eles apresentam. Para tanto, cabe reiterar ainda que a adoção do gênero artigo de opinião nessa proposta é coerente com o que preconiza o atual documento normativo que “define o conjunto de aprendizagens essenciais” para o ensino de Língua Portuguesa, anos finais do ensino fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BNCC, 2019, p. 136).

Ou seja, este trabalho está em consonância com as orientações dos documentos oficiais que instruem o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção oral e escrita, adotando os gêneros discursivos como ponto de partida para o estudo do sentido e, dentro de uma perspectiva progressiva, tratar conceitos provenientes do funcionamento e da norma da língua. Ressalte-se que a BNCC se apresenta como o documento normativo que substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivando assegurar uma base comum de aprendizagem a todos os estudantes da educação básica.

A fim de apresentar estas e as demais questões suscitadas neste trabalho, cumpre tratar do modo como foi organizada esta dissertação na qual, após a presente introdução, segue ao capítulo que trata dos fundamentos teóricos que embasam a discussão aqui proposta, apresentando também uma subseção que expõe os trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da causalidade e, desse modo, elucida a relevância social e acadêmica dele. Na seção seguinte, apresenta-se o percurso metodológico adotado, discorrendo sobre sua natureza e seus procedimentos de análise, bem como o lócus da pesquisa. Em seguida dá-se lugar a seção que consiste na proposta didática, orientada para a leitura e a produção

escrita, com ênfase na argumentatividade que se constrói pela causalidade<sup>2</sup>; ultimando a pesquisa/produção didática, faz-se a exposição das considerações finais.

---

<sup>2</sup> Em vista do contexto atual em que se encontra o funcionamento das escolas no país, a proposta de ensino construída nesta dissertação só poderá ser posta em prática em momento no qual se regularizem as atividades escolares.

## 2 CAUSALIDADE: DO MODELO TRADICIONAL AO FUNCIONALISTA

Esta seção apresenta o referencial teórico acerca do objeto formal desta pesquisa, que consistirá em dois enfoques: (1) a interpretação das relações de causalidade em diferentes domínios semânticos, à luz do modelo de Sweetser (1990) e (2) as relações de causalidade como estratégias argumentativas, com suporte na teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A necessidade de compreender determinados eventos do mundo objetivo e conceituá-los é o que impulsiona estudos sobre causa desde a tradição filosófica até os estudos mais recentes que incluem a matemática, a filosofia, a linguística, a ciência cognitiva etc. Este trabalho, por sua vez, trata a noção de causa situando-se no domínio linguístico.

Para fins desta seção, apresenta-se inicialmente o fenômeno a partir da gramática tradicional para, em seguida, conduzir a abordagem a um enfoque funcional-discursivo. Faz-se, portanto, uma incursão na gramática normativa de Cunha & Cintra (2008), e em pesquisas linguísticas que enfocam o fenômeno seja na perspectiva funcionalista (SWEETSER, 1990), (NEVES, 2000), seja na perspectiva da teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), (KOCH, 2006), (FIORIN, 2015).

### 2.1 A PERSPECTIVA TRADICIONAL DA CAUSALIDADE

Do ponto de vista gramatical, toda gramática de vertente tradicional, além de se constituir como uma descrição das normas que orientam o bom uso de uma língua, também está a serviço do ensino dessa própria língua de modo que seus falantes sejam conduzidos a uma prática de linguagem formal que, idealmente, deveria ser do domínio de todos, sempre pautada no padrão de escrita de renomados escritores da sociedade, atribuindo menor relevância a ocorrências da linguagem coloquial. O seu enfoque é levar o falante a estudar as estruturas gramaticais, fatos da semântica, bem como noções da estilística; por essa razão, pode-se afirmar que sua abordagem não compreende todas as dimensões dos fenômenos que envolvem linguagem.

Nesse sentido, é comum as gramáticas estruturarem-se com base nos eixos *Fonética e Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Semântica e Estilística* (CUNHA & CINTRA, 2008), muito embora as mais recentes estejam sumarizando os conteúdos sem essa divisão tradicional (cf. BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010). A noção de causa, do ponto de vista gramatical, é tratada com menos teor epistêmico, dado o caráter normativo/impositivo de toda obra que visa a tratar de regras de uso de uma língua. Contudo, é possível estudá-la

nas seções que tratam da morfologia da língua, ao se descrever seus itens de conexão, isto é, suas conjunções; e nas que estudam a sintaxe, com a descrição dos tipos de orações coordenadas e subordinadas existentes na língua, consoante Cunha & Cintra (2008).

No que tange ao estudo das conjunções, a definição do que seriam essas palavras na estrutura da língua toma como ponto de partida o seu fator relacional, enfatizando que, dada a sua natureza gramatical, elas estão a serviço de estabelecer ligações entre termos ou da mesma função sintática ou entre termos em que um determina o outro. A partir de sua conceituação, toda a descrição das ocorrências das conjunções está pautada na sua função de ligar termos, sintaticamente e, desse modo, vão sendo constituídas categorias que descrevem uma das dimensões de sentido entre as orações, o que pragmática ou discursivamente, pode representar limitações.

Tomando como referência o que as gramáticas descrevem, as conjunções podem ser classificadas em coordenativas, que relacionam termos de mesma função gramatical; e subordinativas, relacionam termos quando um é subordinado a outro.

No que se referem às conjunções coordenativas, os gramáticos apresentam as seguintes ideias: a) de unir dois termos idênticos, conjunções aditivas; b) de ligar duas orações, contudo, acrescentando uma ideia contrária, conjunções adversativas; c) de relacionar orações em que o cumprimento de uma ideia, anula o cumprimento da outra ideia, conjunções alternativas; d) de ligar à primeira ideia uma oração que expresse uma conclusão, ou consequência, conjunções conclusivas; e, por fim, e) de relacionar duas orações em que uma justifica a ideia da outra, conjunções explicativas.

Ficam, portanto, envoltas por essas conceituações/classificações todas as ideias possíveis de serem estabelecidas entre as orações que compõem um enunciado e, nesse sentido, a única forma em que se é possível, dentro do estudo gramatical, explorar a compreensão do fenômeno causal reside no estudo das orações explicativas, considerando, é claro, que explicar/justificar consiste em revelar uma causa para algum fato do mundo objetivo, ou para alguma proposição lógica, ou mesmo para um ato de fala. Seguindo esse padrão de estudo orientado pela gramática, o lugar de compreensão do fenômeno da causalidade, inerente a muitas relações estabelecidas em diversas realizações da língua, restringe-se tão somente a uma categoria no estudo das conjunções coordenativas, sem que se esclareça a natureza das orações ditas explicativas, em sua relação com a outra coordenada: a explicação é parte de uma proposição lógica, ex. “Antonia resfriou, porque sua imunidade baixou”, ou se interpreta uma justificativa para um ato de fala, ex. “Não pegue chuva, vais ficar resfriada”.

Assim se demonstra nos exemplos a seguir, retirados de Cunha & Cintra (2008, p. 595, 597):

✓ No que tange à descrição das orações coordenadas explicativas:

(A) Vamos comer, Açuncena, **que** estou morrendo de fome. (Adonias Filho, *LP*, 109).

(B) Dorme cá, **pois** quero mostrar-lhe as minhas fazendas. (A. Ribeiro, *M*, 43).

É possível observar, diante dos exemplos acima, que ambos se estruturam com as conjunções descritas pelas gramáticas como as possíveis de introduzir as orações coordenadas explicativas, bem como é notório que, na construção desses dois períodos, as orações ditas explicativas assim o são por revelarem o motivo dos dois atos de fala *vamos comer* e *dorme cá*. No entanto, na descrição de Cunha & Cintra, nas explicativas, a relação de causalidade instanciada com orações explicativas é apresentada unicamente no nível de relações entre ideias, em uma estrutura em que, em uma sequência de duas orações com uma mesma função sintática, uma serve para explicar a ideia contida na outra. Cunha & Cintra (2008, p. 595) entendem, portanto, que as conjunções “EXPLICATIVAS, que ligam duas orações, a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira”.

Os autores ainda admitem casos particulares em que as conjunções não categorizadas, para determinados tipos de orações, aparecem com valores definidos conforme o discurso em que se inserem, consentindo que seus significados possam variar de acordo com os sentidos estabelecidos entre palavras ou orações, como no exemplo:

(C) Embarco amanhã, **e** venho dizer-lhe adeus. (M. Torga, *CM*, 51).

Não possuindo uma classificação dentro das cinco categorias de orações coordenadas, a gramática descreve a ideia, indicada pela conjunção *e*, como sendo de consequência/conclusão. Ainda que se admitam noções como a de valores particulares de uma conjunção, elas são exploradas, em sua maioria, dentro da compreensão das categorias pré-definidas pelo estudo das coordenadas, reforçando a classificação que, gramaticalmente, os termos de uma oração podem ser enquadrados. Diluem-se, nesse sentido, as possibilidades de explorar as relações de causalidade claramente instanciadas nos exemplos listados pelos autores.

Na descrição das conjunções subordinativas, apresentam-se nove categorias de orações: a) causais; b) concessivas; c) condicionais; d) finais; e) temporais; f) consecutivas; g) comparativas; h) integrantes. Observa-se que, nessa classificação, a gramática explicitamente trata do fenômeno da causa, porém, assim se definem as causais: “iniciam uma oração subordinada denotadora de causa” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 600). É possível perceber que, na citação, se encerra a noção de causa no próprio conteúdo

significativo da palavra causa. Isenta-se, portanto, de uma construção analítica que fosse mais esclarecedora e que gerasse condição para o estudante compreender amplamente a realização do fenômeno. Nas orações subordinadas consecutivas também são instanciadas relações de causalidade, ainda que seja explorado somente o valor de consequência da oração que está subordinada à outra.

Outra seção da gramática que explicitamente aborda o estudo de relações causais corresponde à que se destina estudar o período composto, na seção correspondente à Sintaxe, na qual são vastamente apresentados todos os tipos de orações coordenadas e subordinadas, tendo esta última numerosas subclassificações. Na descrição das coordenadas, listam-se algumas especificidades, mas retoma-se a classificação tal qual a que é apresentada nos estudos das conjunções coordenadas. Contudo, na descrição dos tipos de orações subordinadas, listam-se não somente as funções que os termos subordinados assumem, mas também, a natureza sintática de cada ocorrência subordinativa. Entre elas, destaca-se a abordagem da oração subordinada adverbial causal que, assim como no estudo das conjunções, limita-se a orientar a compreensão dessa relação identificando se a conjunção é causal ou não, com alguns exemplos demonstrativos.

É compreensível que o propósito do estudo das orações coordenadas e subordinadas, no domínio da gramática tradicional, é mostrar o comportamento sintático que assumem determinadas estruturas que têm como função permitir a conexão entre os elementos da língua e, por essa razão, os gramáticos não se aproximam das dimensões semântico-pragmáticas. No entanto, no funcionamento da língua estão em ação não somente regras de emprego, com integridade em si mesma, mas fatores pragmáticos: a intenção comunicativa, contexto da interação, o gênero discursivo, atuando para efetivar o dizer e significar de diferentes maneiras (ARAÚJO, 2004). Realidade que demanda abordagens em outras instâncias que não apenas a gramatical. Por isso, o que se pretende com essa pesquisa é, a partir das reflexões sobre as limitações do ensino no que tange à noção de causalidade, inserir uma proposta sistemática para abordar as dimensões semântico-pragmáticas da relação de causalidade que não são contempladas nas gramáticas tradicionais, ao serem estudadas as orações, mas que se materializam nelas. Nesse sentido, busca-se levar o aluno a perceber como elas constituem estratégias argumentativas que orientam as ideias do texto, oral ou escrito, que eles leem ou escrevem.

Em todo caso, é mister declarar que quando esta pesquisa toca nos limites da gramática no tratamento dado às orações de causa e consequência, é unicamente para elucidar que já constitui uma realidade, no ensino de língua portuguesa, tratar da noção de

causa, contudo, restringe-se o seu sentido a aspectos formais, em uma abordagem desprovida de qualquer orientação que leve a uma reflexão dos sentidos em outros domínios, fundamentais para o desenvolvimento de uma percepção da natureza das proposições que revelam estruturas da realidade e que obedecem a uma lógica, a qual correlaciona, linguisticamente, fenômenos diferentes.

Paralelamente à tradição descrita anteriormente, destaca-se um trabalho diferenciado que, além de propor o ensino do modo como os elementos linguísticos gramaticalmente funcionam, procura enfatizar a necessidade de atribuir uma abordagem semântica mais densa “procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poder expressar-se com eficácia” (GARCIA, 2007, p. 7). Observa-se um movimento em direção a tratar o estudo da gramática da língua portuguesa enfocando o desenvolvimento de um pensamento crítico, como afirma o próprio autor “‘nossa tomada de posição’ é diversa da tradicional: procuramos ensinar a estrutura da frase, partindo das ideias e não das palavras (...)” (ibid. p. 7).

Na seção em que o autor trata das orações coordenadas e subordinadas, suas descrições estão pautadas não apenas nas suas respectivas estruturas enquanto processamentos sintáticos, mas, sobretudo, no que concerne a sua “essência”, que, segundo Garcia (2007, p. 42), consiste em “um processo de encadeamento de ideias”. O autor destacando ainda o papel das conjunções como elementos com teor semântico variável, tendo como função relacionar ideias ou pensamentos. Observa-se que, em Garcia, a conceituação destas palavras conectoras incide sobre uma noção de natureza muito mais semântica, por aventar as ideias que são relacionadas, do que gramatical, assim tradicionalmente definidas “vocábulos gramaticais que servem para relacionar orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 593).

Na análise da natureza das conjunções, Garcia (2007) afirma que existem aquelas mais vazias de sentido (e, nem); ou as que representam ideia de exclusão ou alternância (ou, ora... ora, quer... quer etc.); as que têm valor semântico de restrição, marcando oposição (mas, porém, contudo, todavia etc.); as que relacionam orações em que uma encerra o motivo do que é declarado na outra (pois, porque); e aquelas que conectam orações em que numa se declara a consequência ou a conclusão da outra (logo, pois, portanto). Como se vê, os traços enfatizados nas conjunções não apontam exclusivamente sua função de ligar, mas as atribuições semânticas às ideias trazidas pelas orações que as

conjunções conectam. Muito embora ainda não se leve a análise às dimensões pragmático-discursivas.

O referido autor tem ainda o cuidado de analisar contradições inerentes à doutrina gramatical tradicional quando esta define as orações coordenadas como termos independentes e as subordinadas como termos dependentes, pois esta visão parte de um princípio exclusivamente gramatical em detrimento de uma ótica semântica.

Que independência existe, por exemplo, nas orações “portanto, não sairemos”? e “mas ninguém o encontrou”? Independência significa autonomia, autonomia não apenas de função mas também de sentido. Que autonomia de sentido há em qualquer desses dois exemplos? Nenhuma, por certo. A comunicação de um sentido completo só se fará com o auxílio de outro enunciado: “*Está chovendo; portanto, não sairemos*”; “*Todos o procuraram, mas ninguém o encontrou*” (GARCIA, 2007, p. 47).

Nesse sentido, quando a gramática tradicional estabelece o critério de independência para diferenciar uma oração coordenada de uma subordinada, abre espaço para ser questionada tendo em vista que sua descrição aponta apenas para a dimensão gramatical em detrimento da dimensão semântica. Tomando ainda como referência as características das orações coordenadas, a gramática afirma que elas são da mesma natureza, porém, cabe questionar se essa natureza é de ordem lógica ou gramatical apenas. De acordo com Garcia (2007), o que se percebe é que existe coordenação gramatical, mas há subordinação no plano psicológico, pois em casos como “Não fui à festa do seu aniversário: não me convidaram”, que a gramática categoriza como uma oração coordenada justaposta explicativa, exemplifica-se que o par de orações que compõe esse período depende entre si, pois “o segundo elemento de cada par de frases não goza de autonomia de sentido” (GARCIA, 2007, p. 48). O que, para o referido autor, representa uma “falsa coordenação”.

Diante do exposto, o autor segue dizendo que a coordenação é aceitável do ponto de vista da forma, mas não do seu sentido. E cita um exemplo muito oportuno a esta pesquisa:

Em “O dia estava muito quente e eu fiquei logo exausto” (...), na realidade, a partícula “e” não está aproximando ou conectando dois fatos independentes: entre “estar muito quente” e “ficar logo exausto” existe uma coesão íntima, uma relação de causa e efeito. A independência é sintática, mas não semântica ou psicológica (...) (GARCIA, 2007, p. 49).

Observe que a ocorrência analisada por Garcia serve não apenas para reiterar sua reflexão acerca das classificações imprecisas do funcionamento dos elementos da língua, por abarcar apenas parte de sua dimensão, como convém para o que é defendido nesta pesquisa: as relações de causalidade podem ser instanciadas através de diferentes estruturas que não as escassamente descritas pela gramática tradicional. Nesse sentido, é imprescindível se perguntar como seria tratada essa relação, cuja materialização é

enquadrada em uma classificação de natureza apenas gramatical, no que tange ao compromisso do professor de língua conduzir o aluno a uma leitura e produção mais eficientes?

Dada a natureza complexa e em constante evolução/adaptação da linguagem aos propósitos comunicativos, surgem novas e diferentes demandas para seu estudo e análise. Por isso, a necessidade de rever e propor novas abordagens se atualiza a cada fenômeno linguístico, como é o caso do objeto aqui investigado.

## 2.2 O ENFOQUE LINGUÍSTICO DA RELAÇÃO DE CAUSALIDADE

Buscou-se, na subseção acima, demonstrar, por meio de importantes obras, o quão estreita tem sido a visão gramatical acerca do fenômeno da causalidade, dada a necessidade de compreensão global do funcionamento da língua, que deve considerar não apenas seus aspectos formais, mas, sobretudo, seus usos no processo da comunicação. Diante dessa necessidade de expandir o conhecimento acerca das relações de causalidade, procura-se adiante lançar mão de referências que tomam posicionamento expandido frente a esse fenômeno. Para tanto, recorre-se, primeiramente, à apresentação do conceito de causa Abdon (2004), Lopes (2004); em seguida, ao tratamento deste conceito em Neves (2000), Sweetser (1990), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Koch (2006) e Fiorin (2015).

### 2.2.1 O Conceito De Causa

O conceito de causa é pertinente aos estudos desde a Antiguidade, quando da busca por entender a existência do ser e das coisas, Aristóteles reconheceu que havia fatores condicionantes da realidade e, assim, distinguiu causas e princípios como fundadores dos seres e das coisas. Vários pensadores sucederam a análise da noção de causa, constituindo, desse modo, uma vasta literatura sobre o tema, em uma tradição filosófica e também lógica, matemática e científica.

A relação homem-mundo, intermediada pela linguagem, atribui ao homem a capacidade de interagir permanentemente com a realidade, de modo que essa realidade passa a ser organizada mentalmente através da percepção e das representações desenvolvidas pelo homem. Uma das formas de perceber o mundo diz respeito à noção de causa, assim como diz Lopes (2004, p. 11): “A relação de causalidade é um aspecto essencial da cognição humana, desempenhando um papel fundamental na forma como o ser humano percebe e representa mentalmente o mundo que o rodeia”. Organiza-se a co-

ocorrência de fatos no mundo com base em suas relações, e a causalidade representa uma dessas relações em que um fato (a causa) determina a existência de outro (o efeito). O aspecto linguístico da noção de causa, portanto, evidencia-se diante desse processo que consiste em apreender a realidade e, desse modo, torná-la compreensível a fim de que as ideias sobre o mundo em que se vive sejam estruturadas.

Nesse sentido, destaca-se, no presente trabalho, o conceito de causa sob a ótica dos estudos linguísticos, o que, certamente, dispensa o seu aprofundamento dentro da tradição filosófica do termo. Para tanto, parte-se da necessidade de estabelecer a distinção da noção de causa de outras duas, a razão e o motivo, consoante Abdon (2004), pois, no domínio dos usos da língua, estas se confundem com a causa.

A causa deve ser entendida como aquilo “que está na origem de alguma coisa, é algo que faz um estado-de-coisas acontecer”, é chamada de causa efetiva e corporifica informações objetivamente construídas, sendo assim, sua identificação pertence ao contexto científico; a razão, por sua vez, “é uma condição que o indivíduo pressupõe relevante para que um estado-de-coisas ocorra no mundo”, materializa avaliações feitas pelo homem; finalmente, o motivo “é a condição que pode produzir (determinar) uma ação física ou psicológica, ou é a finalidade (propósito) da existência de um estado-de-coisas”, por meio do qual se manifestam justificativas baseadas em crenças humanas ou em ações de linguagem (ABDON, 2004, p. 74).

Para fins de ilustração, exemplifica-se cada um destes conceitos, conforme Abdon (2004, p. 74). Considere as seguintes perguntas:

a) “Por que chove muito na região Norte?”

A sua resposta, naturalmente, versará não acerca do que alguém julga ser a causa, mas sobre fatos que ocorrem no mundo objetivo e são descritos pela ciência, logo, aponta-se a sua causa efetiva.

b) “Por que você comprou este livro?”

No interior desta pergunta, depreende-se a busca por informações que revelem um dado subjetivo ao indivíduo, que é a sua avaliação acerca da relevância em se comprar ou não o livro; assim, destaca-se uma razão para algo acontecer.

c) “Por que você está me mandando sair?”

Inerente a esta questão está uma ação de linguagem que determina a realização de uma ação física, “sair”, condicionada a um motivo que a justifica.

Faz-se necessário, ainda, frisar que há outro aspecto que distingue a causa efetiva das duas outras noções e que consiste no fato de que, se considerarmos o evento

enunciativo, no qual entram em jogo propósitos comunicativos e condições sócio-históricas, a construção da causa, que se dá assumindo objetivamente os fatos, não é afetada por essas circunstâncias como são as construções que expressam a razão e o motivo. Essa natureza faz com que as explicações objetivas sejam inerentes ao campo da ciência, área que prioriza explicações racionais e alheias à manipulação subjetiva dos fatos (ABDON, 2004). A distinção dessas noções permite dimensionar as peculiaridades da relação de causalidade e aponta para o fato de que a sua instanciação pode ser de tipos diferentes.

Concernente à instanciação da relação de causalidade, esta

(...) instaura-se com muita frequência nos textos que produzimos, orais ou escritos, e pode estabelecer-se entre elementos de uma oração, entre orações de uma frase ou entre segmentos textuais que se sucedem (períodos e parágrafos) e mesmo entre um segmento textual e todo o texto que o precede. Pode ser estabelecida através de um conector específico de causalidade ou não, mas também através da mera justaposição de frases, desde que o conteúdo proposicional das frases seja tal que o interlocutor possa inferir a relação de causalidade entre as duas ocorrências textuais (LOPES, 2004, p. 11).

Com base na afirmação de Lopes, constata-se que são recorrentes as construções linguísticas que estabelecem a relação de causalidade, quando o indivíduo se insere nas práticas de linguagem, podendo ser instanciadas de diversas maneiras na estrutura da língua. Igualmente, Abdon (2004, p. 75) distingue três formas de apresentação da relação de causalidade: como ato de explicar, de “consecutar” e como ato de justificar. Segundo a autora, se explica quando um fato é apresentado como condição para a existência de outro; se “consectua” quando se “enuncia a consequência em decorrência de um fato”, indo da causa à consequência; e se justifica quando se estruturam premissas que denotam ponto de vistas ou “apõem razões para modos de enunciação (pergunta, ordem, ameaça, declaração de intenção, recusa etc.)”.

Portanto, no que pese a materialização linguística, observa-se que a natureza da formalização da relação de causalidade é bastante diversa, o que retoma a discussão da seção que tratou da abordagem do conceito pela gramática tradicional, que apresenta limitações quando se restringe a tratar de apenas duas formalizações, isto é, as orações coordenadas explicativas e as subordinadas adverbiais causais. O tratamento dispensado até então pelos estudos gramaticais não abrange todas as realizações dessa forma de perceber e organizar os fatos que co-ocorrem no mundo, pois a causalidade se projeta em muitas formalizações linguísticas como apontaram as autoras. Estas questões são elucidadas em trabalhos antigos, conforme Lopes:

(...) a proposta de Lopes 1972<sup>3</sup>, no sentido de analisar certas orações à luz do cálculo de predicados, teve o enorme mérito de evidenciar as lacunas do tratamento que a gramática tradicional faz destas questões e a sua incapacidade para explicar as relações que se estabelecem efectivamente nos vários tipos de construções ditas de coordenação e de subordinação adverbial. Aliás, a aproximação semântica destes subgrupos de construções tratados tradicionalmente de forma separada e estanque é, julgo que pela primeira vez, feita por Lopes 1972, mais tarde, mas não de forma global, por Mateus et alii 1983, 1989, que trata as causais e as condicionais num mesmo capítulo, e, de forma mais sistemática, por Peres 1997, que, utilizando testes de natureza sintáctico-semântica, tira uma série de conclusões importantes (...) (LOPES, 2004, p. 14).

Nesse sentido, importa manter esse espaço de discussão acerca das lacunas da gramática a fim de que se superem problemas que vêm afetando o aprendizado dos alunos no que tange a conhecer e usar todos os recursos possíveis de sua língua para estabelecer a comunicação. Acredita-se que é indispensável continuar operando mudanças que alcancem não apenas os tópicos tradicionalmente estudados, mas que possam abrir espaço para reformular aquilo que se apresentar necessário, como, por exemplo, o que se vem discutindo nesta pesquisa, pois a compreensão das relações que instanciam a causalidade é um processo cognitivo que dá base à produção textual, lugar onde se formaliza essa relação no domínio linguístico. Adotar um trabalho sistematizado que estimule o desenvolvimento dessa percepção gera condições ao indivíduo de organizar, por conseguinte, de formalizar na sua língua essas relações que descrevem o mundo que o rodeia e, por sua vez, permite ao indivíduo produzir textos com percurso argumentativo coerente, de modo que sua inserção nas práticas sociais seja efetiva.

Ainda, do ponto de vista semântico-pragmático, em que “a relação causal que se atualiza no discurso se funda numa relação preexistente, que o sujeito aprendeu a identificar no seu ambiente físico-sócio-cultural” (ABDON, 2004, p. 75), constata-se a necessidade de a escola ser também um espaço que estimule a percepção do aluno para estabelecer essa relação, uma vez que “o que autoriza um falante a estabelecer uma relação de causa e efeito é um conjunto de informações partilhadas pelo senso comum, acerca de como as coisas acontecem no mundo” (Ibid. p. 75). Logo, é tanto nas experiências fora da escola como dentro dela que se compartilham dados sobre a realidade e que se constroem conhecimentos acerca das relações que nela existem, de modo a garantir a sua validade, pois “se a relação instituída pelo falante rompe com esse conhecimento, essa deixa de ser autorizada, validada

---

<sup>3</sup> LOPES, Óscar (1972). Gramática simbólica do português. Instituto Gulbenkian de Ciência, CIP, Lisboa (2ª edição corrigida).

pelo ouvinte” (Ibid. p. 75). Ressalte-se que, no processo de estabelecer a relação de causalidade, há que se buscar uma condição admissível, portanto, coerente com os fatos do mundo, por via do conjunto de conhecimento partilhado, sob pena de ela não ser legitimada pelo interlocutor.

No processo de estabelecer uma relação entre dois fatos do mundo real podem ocorrer possibilidades distintas diante daqueles que provocam um efeito e que geram alternativas de escolha pertinente à situação comunicativa em que se encontra o falante. Considere: a) “A Isabel caiu porque estava distraída”; b) “A Isabel caiu porque o passeio estava escorregadio”; c) “A Isabel caiu porque é muito desastrada”. Observa-se que não há apenas uma opção de causa para o efeito enunciado nesses exemplos, mas um conjunto de possibilidades inerentes à situação determinada. A existência de causas alternativas “(...) implica, quase sempre, um certo grau de subjectividade” (LOPES, 2004, p. 12).

Não somente como alternativa, mas a causa pode ser analisada como uma condição necessária ou suficiente, considerando sua natureza de conteúdo lógico que permite “cálculo proposicional”. Partindo do exemplo que diz “A Isabel caiu porque escorregou”, tem-se uma condição suficiente no sentido de que ela pode gerar a queda; contudo, ela não é necessária uma vez que uma pessoa pode escorregar e não cair: “não é possível generalizar a suficiência da causa: *nem toda a gente que escorrega cai, logo escorregar não é necessariamente uma condição suficiente de cair*” (LOPES, 2004, p. 13 [grifos da autora]). Assim, em “Fui à casa de Raquel porque estava preocupada com ela”, temos uma causa suficiente, mas não necessária. No caso deste exemplo, o motivo enunciado se torna satisfatório para explicar o fato de se deslocar à casa de alguém. Apesar disso, sabe-se que é possível não ser induzido à atitude de ir de Raquel por esse motivo. Tais cálculos são realizados à medida que se verifica o seu conteúdo lógico e possível no mundo real.

Na mesma perspectiva, há casos em que a causa é ao mesmo tempo suficiente e necessária: “Isto é um triângulo porque tem três ângulos”, observa-se uma causa lógica efetiva, instanciada pelo raciocínio silogístico, portanto relaciona um conteúdo lógico em que a causa é suficiente e necessária para explicar a natureza da figura descrita no enunciado. Lopes (2004, p. 13-14) chama atenção para o fato de que a causa analisada não é uma causa “propriamente dita”, mas um argumento causal que “justifica a conclusão da oração não causal”.

Com base nessas considerações acerca do conceito de causa é que se ancora a perspectiva desta pesquisa cuja principal abordagem consiste em propor atividades que possam desenvolver, no domínio da leitura, a capacidade dos alunos em interpretar as

relações de causalidade e, no domínio da produção textual, conduzi-los a perceberem como a causalidade pode ser um recurso à argumentação.

### **2.2.2 O Modelo Funcionalista De Interpretação Da Relação De Causalidade**

Uma das abordagens do estudo da relação de causalidade, adotada neste estudo, baseia-se na teoria linguística do Funcionalismo, assumindo especificamente o modelo de análise proposto por Sweetser (1990). Em caráter introdutório, apresentam-se suas bases e tomam-se como referência considerações teóricas de Halliday (1978 *apud* NEVES, 1994), um dos pioneiros nos estudos funcionalistas.

Dentro da tradição linguística, o funcionalismo representa uma mudança de paradigma, uma vez que sua orientação projeta os estudos da língua não sobre a forma, mas sobre a função dos elementos linguísticos, entendendo a língua como instrumento que promove a interação entre os indivíduos e tem como principal objetivo a comunicação. Nesse sentido, essa vertente da linguística coloca em evidência a competência comunicativa do falante, que envolve um conjunto de habilidades de interagir em qualquer evento comunicativo. Portanto, o sistema da língua é estudado a partir da perspectiva de seu uso, com base na descrição das expressões que, por sua vez, devem fornecer informações do funcionamento da língua em um contexto específico.

Halliday (1978) postula que o sistema linguístico tem uma natureza funcional e revela que ele está a serviço de várias necessidades comunicativas, por isso pode-se constatar que a língua desempenha uma multiplicidade de funções. Nesse sentido, o autor propõe descrever o sistema da língua com base em três metafunções, que correspondem a um componente semântico-funcional simultâneo, pois interagem na construção do texto. Assim, define a primeira função como a ideacional, a qual serve à expressão de conteúdos oriundos da experiência do indivíduo com o mundo externo e interno; corresponde ao modo como representamos as experiências com a linguagem. A segunda função é a interpessoal, corresponde às atitudes linguísticas do falante em relação ao conteúdo do texto e que são influenciadas pelas posições sociais ocupadas dentro de um processo interacional. A terceira função é a textual, que se refere à organização do texto, aos recursos que o falante acessa a fim de organizar as informações e repassar uma mensagem, considerando seus interesses comunicativos.

Diante da estrutura da língua, Halliday (1978) considera que as suas categorias formais não são um sistema fechado em si mesmo, mas um meio para alcançar um fim. Os seus elementos não apenas codificam experiências do mundo, mas se ligam inevitavelmente

a funções específicas como as descritas (ideacional, interpessoal e textual). A proposta do autor é deixar de lado “o aspecto sistêmico da gramática” e evidenciar o seu aspecto funcional, uma vez que ele defende que são os usos da língua que têm dado forma ao sistema dela. Nesse sentido, é em defesa de uma gramática que descreve os componentes funcionais que Halliday se posiciona e constrói seu modelo de análise. Consoante Neves assinala (1994, p. 118), a gramática de Halliday “é a que constrói todas as unidades de uma língua - suas orações, suas expressões - como configurações orgânicas de funções e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo”.

Diversos estudiosos assumiram a perspectiva funcionalista, entre aqueles que se projetaram nesses estudos, destaca-se o modelo de interpretação das relações causais em Sweetser (1990), o qual contribui significativamente para a investigação desenvolvida nesta pesquisa. Considera-se, também, como uma referência importante dos trabalhos funcionalistas, a abordagem gramatical de Neves (2000) e, por isso, ela tem suas contribuições incorporadas no presente trabalho.

Sweetser enquadra-se nos estudos que tomam como base a estrutura da língua em relação às funções que elas desempenham quando postas em uma situação de comunicação. Concernente ao conceito de causalidade, a autora desenvolveu um modelo semântico de interpretação dessa relação a partir de três domínios, nos quais elas se constroem e podem ser interpretadas, relacionados com valor semântico-pragmático que as conjunções podem expressar quando colocadas em funcionamento na língua. Os domínios a que se referem são o de conteúdo, o epistêmico e o conversacional. Destaca-se o fato de que as combinações entre cláusulas não necessariamente podem ser interpretadas em mais de um domínio, dado o fato de alguns conectores que as estruturam suscitarem possibilidades diferentes de leitura: “alguns itens da classe das conjunções permitem uma análise em mais de um nível de significado; outros itens, ao contrário, não possibilitam tal análise, por apresentarem uma semântica mais simples, não sujeita às pressões do contexto pragmático” (ABDON, 2004, p. 63).

Em sua proposta, o plano do conteúdo corresponde à relação de causalidade estabelecida no mundo real, em que instancia a denominada causa efetiva. Assim exemplifica-se: “John came back because he loved her” (John voltou porque ele a ama). Pelo fato de o sentimento ser real e ter impulsionado o retorno de John, a causa é construída fazendo referência a um estado de coisas do mundo real.

O plano epistêmico refere-se não a uma causa efetiva, mas a uma forma de raciocínio que o enunciador realiza para estabelecer a relação causal, como pode ser visto

em: “John loved her, because he came back” (John a ama, porque ele voltou). A causa instanciada explicita uma noção que se realiza no plano da suposição, da conjectura.

Já o domínio conversacional diz respeito a um ato de linguagem na forma de pergunta, declaração ou ordem, oriundo da causa estabelecida em uma das cláusulas, como, por exemplo: “What are you doing tonight, because there’s a good movie on” (O que você vai fazer esta noite, porque há um bom filme em cartaz). Observa-se que na cláusula seguinte à conjunção *because*, o falante ocupa-se em justificar o seu ato de fala, pois, do contrário, seu questionamento poderia ser entendido como invasivo, inoportuno.

Esse modelo é pertinente a esta pesquisa na medida em que reconhece e interpreta as minúcias das relações de causalidade fundamentadas no mundo e convertidas na língua, pois as distinções realizadas pela proposta de Sweetser permitem uma análise que expõe a materialidade das causas que são possíveis de serem instanciadas no discurso. A natureza discursiva, por sua vez, envolve o uso, por conseguinte, as intenções discursivas, as estratégias argumentativas que são próprias a todo e qualquer discurso. Esse modelo, então, auxilia na leitura/interpretação do fenômeno estudado sobre o qual, também, se busca reconhecer a sua dimensão argumentativa.

Em *Gramática de usos do português*, de Neves (2000), vê-se um trabalho inspirado em descrever cuidadosamente o funcionamento de uma língua que é viva, buscando mostrar “todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para a obtenção do sentido desejado em cada instância” (NEVES, 2000, p 13). Para tanto, a autora tece um agrupamento diferenciado das categorias tradicionalmente conhecidas, com o intuito de descrever o uso efetivo dos elementos linguísticos, partindo da sua unidade maior, que é o texto e seus itens multifuncionais.

Ilustra-se tal abordagem apresentando o modo como esta gramática trata a relação de causalidade, fenômeno de interesse deste trabalho. O estudo das conjunções é tratado como processo de *junção* na língua. Nesse sentido, apresentam-se as conjunções e locuções conjuntivas do tipo causal em diferentes ocorrências, até mesmo as que a gramática tradicional não consente como sendo uma conjunção causal.

Em sua descrição, Neves (2000) parte de itens da língua, no caso, das conjunções causais, e delinea três conexões que decorrem da relação de causalidade. A primeira refere-se a relações indicadoras de uma causa-efeito entre eventos no mundo (estado de coisas), os quais estão relacionados por uma marca temporal em que o efeito é sempre posterior a uma causa, ainda que não necessariamente a codificação linguística se faça em uma ordem icônica. Assim exemplifica (NEVES, 2000, p. 804):

(A) *Nossa conversa não foi adiante **PORQUE**, infelizmente, a confissão terminada, o reitor saiu do quarto e o ambiente logo mudou.*

<b>Núcleo</b> (efeito)	<i>Nossa conversa não foi adiante</i> => <b>POSTERIOR</b>
<b>Causa</b> (causa real)	<i><b>PORQUE</b>, infelizmente, a confissão terminada, o reitor saiu do quarto e o ambiente logo mudou.</i> => <b>ANTERIOR</b>

A segunda relação “raramente se refere a simples acontecimentos ou situações de um mundo” (ibid. p. 804), podendo instanciar relações que refletem um conhecimento, julgamento ou crença do falante, o que corresponde a uma causa no domínio epistêmico: “Elas não são simplesmente entre **predicações (estado de coisas)**, mas entre **proposições (fatos possíveis)**, passando então pela avaliação do falante. Essa relação é tradicionalmente denominada de causa formal” (ibid. p. 804-805). E exemplifica:

(B) *A opção de usar frango para alimentação de peixes pode não ser boa, **PORQUE** há excesso de proteína na carne da ave. (AGF)*

A terceira conexão que decorre de uma relação de causa é aquela que consiste em motivar um ato linguístico, assim é a denominada de ato de fala. São exemplos referidos por Neves (2000, p. 805):

Na oração principal ocorre um ato de fala declarativo:	<p>✓ <i>Vamos cantar pra Santa Clara uma reza pra ela não deixar chover hoje de noite.</i></p> <p><i>Você canta comigo, <b>PORQUE</b> Santa Clara gosta muito de crianças. (ANA)</i></p>
Na oração principal ocorre um ato de fala interrogativo:	<p>✓ <i>Muito conveniente, não é? <b>PORQUE</b> aí saiu todo mundo, você ficou lá, sozinho com o retratista... (PD)</i></p>
Na oração principal ocorre um ato de fala injuntivo (deôntico ou imperativo):	<p>✓ <i>Ande, <b>QUE</b> já tocou o primeiro sinal. (FR)</i></p>

Estes exemplos constituem períodos coordenados explicativos, consoante a designação gramatical, ainda que a oração exprima causa, pois, de acordo com Neves (2000, p. 806), “a relação de causalidade entre diferentes **atos de fala** nunca está abrigada a causalidade real, efetiva, material, eficiente, e nem mesmo a causalidade emanada da visão dos fatos (“proposições”) do falante”. A autora esclarece ainda que a instanciação da relação de causa nestes casos é “mais frouxa”, isto é, não é uma causa em sua forma mais pura, ao contrário, ela é próxima de uma “explicação”.

Observa-se que o tratamento das cláusulas em Neves segue a perspectiva do modelo de Sweetser, enriquecendo o conjunto de trabalhos que buscam analisar a língua com base na sua função e corroborando a visão defendida no presente estudo de que é possível e necessário adotar uma abordagem gramatical que privilegia não somente o nível formal da língua, mas os aspectos relacionados ao seu uso, ampliando-se o conhecimento da dimensão pragmático-discursiva da linguagem.

### 2.3 AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A instanciação das relações de causalidade não é exclusiva das sentenças complexas sobre as quais as gramáticas se inclinam em análise. Muito além, consoante Fiorin (2015), elas são um princípio regulador das ações do homem no mundo objetivo e, por essa razão, configuram-se como um tipo de argumento que significa as realidades existentes. A natureza de uma relação de causalidade, em que relações entre premissas são estabelecidas, é, por princípio, argumentativa.

Essa concepção orienta a presente abordagem aos estudos da argumentação e, nesse sentido, busca fundamentar-se nos pressupostos teóricos que defendem

(...) que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, (...) a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente por meio de articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual (KOCH, 2006, p. 21).

É próprio da linguagem argumentar, pelo fato mesmo de que a rede de relações semânticas estabelecidas em um texto, e que garante a progressão dele, representa a sua argumentação e orienta toda a sua conexão nos níveis macro e microtextual. Nesse sentido, importa para este estudo a concepção que nos leva a depreender dos textos dos alunos a

natureza dos argumentos que estruturam suas produções e, principalmente, instanciam a relação de causalidade.

A argumentação é objeto de estudo desde Aristóteles no campo da retórica. Nessa tradição, retórica e argumentação se confundem na medida em que caracterizam a tentativa de um orador, por meio de estratégias linguísticas, conduzir um auditório a aderir a um ponto de vista, isto é, visar a persuadi-lo. Com as demandas sociais inerentes ao período aristotélico, a arte de persuadir tornou-se central e seu domínio fundamental para o desenvolvimento político e social daquela época. Porém, houve um desinteresse no desenvolvimento desses conceitos, sendo eles resgatados em meados do século XX pelos autores Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca.

O caráter retórico da argumentação, na acepção aristotélica, corresponde a uma das dimensões do ato de argumentar, pois, conforme assinala Koch (2006), postula-se que todo ato de produção do discurso se fundamenta em orientar os sentidos, materializados em proposições, a uma determinada conclusão. Isto é, o processo simbólico que mediatiza a interação por sua natureza ideológica já se caracteriza como argumentativo, pois é carregado de ideologias:

É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo (KOCH, 2006, p. 17) [grifos da autora].

Ou seja, a argumentação não se refere à arte de persuadir por meio de um raciocínio analítico, relegada às técnicas do sofismo. Argumenta-se a partir da tomada de posição ideológica que é inerente a todo e qualquer processo discursivo, pois usar a língua pressupõe assumir um posicionamento no qual se materializam sentidos, os quais, inevitavelmente, orientam a compreensão do seu interlocutor.

Diante do exposto, entende-se a necessidade em se compreender essa natureza argumentativa no que tange aos estudos acerca da língua e de seus efeitos no discurso. Bem como é necessário, também, conhecer as estratégias de que a argumentação se serve na língua para estabelecer, muito além da orientação, uma adesão às bases ideológicas defendidas. E, nesse sentido, fundamenta-se o aspecto argumentativo assumido nesta pesquisa.

Em nível de conceituação, a argumentação, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16), é um conceito cujas características podem ser definidas pelo confronto à lógica formal que se fundamenta na construção de “sistemas nos quais não há preocupação com o sentido das expressões: ficam contentes se os signos introduzidos e as

transformações que lhes dizem respeito ficam fora da discussão”; e pelo confronto à clássica demonstração que tem em suas bases o compromisso de, diante do estudo da proposição, demonstrar por quais procedimentos que ela pode ser obtida sem necessariamente carecer de informações quanto à natureza dos elementos inseridos na proposição, isto é, não importam as “verdades impessoais, pensamentos divinos, resultados de experiência ou postulados peculiares do autor”, pois estes não influenciam em seu trabalho.

Contudo, quando nos estudos se busca compreender o processo pelo qual, com a linguagem, se influencia no grau de envolvimento de um “auditório” às ideias proferidas em um discurso, estabelece-se o princípio da argumentação defendida por Perelman e Tyteca (2005, p. 16), que dizem que:

Para que haja argumentação, é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos. É mister que se esteja de acordo, antes de mais nada e em princípio, sobre a formação dessa comunidade intelectual e, depois, sobre o fato de se debater uma questão determinada.

Nesse sentido, a argumentação se fundamenta na dialética, pois não se ancora em discursos vazios destinados unicamente a persuadir um auditório sem “compromisso ético”. Pelo contrário, entende-se que há um conjunto de condições específicas na formação de uma comunidade de espíritos que condicionam e, conseqüentemente, diversificam as estratégias argumentativas (PERELMAN; TYTECA, 2005). Logo, argumentar é um processo constituído numa relação que deve levar em consideração seu interlocutor, sob pena de se tornar puramente retórico e vazio.

Esse é o viés sobre o qual se busca desenvolver a abordagem argumentativa nos estudos das relações de causalidade, uma vez que é preciso problematizar as questões que envolvem a constituição argumentativa dos textos que circulam na sociedade, aos quais os alunos têm acesso, a fim de que sejam explicitados os efeitos que seus sentidos desencadeiam aos seus leitores, e uma vez que se busca demonstrar como a instanciação dessas relações de causalidade, nos textos dos alunos, pode representar estratégias que orientam as ideias que, por conseguinte, orientam à sua adesão ou não.

Diante do exposto, que situa o domínio conceitual da abordagem argumentativa, cumpre retomar as contribuições de Fiorin, o qual afirma que “Uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos. De fato, o conceito de causa foi uma das questões mais debatidas na história da filosofia. A causalidade supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito” (2015, p. 151). Um determinado fenômeno pode apresentar multiplicidades de causas, uma vez que sobre ele se

poderá determinar uma causa mais imediata, ou uma mais longínqua (mediata). Assim demonstra o exemplo a seguir:

(...) quando se diz que a seca no Sudeste se deve a uma massa de ar seco que impede a entrada das frentes frias, o que se faz é determinar o motivo mais imediato da seca. No entanto, pode-se dizer que a seca do Sudeste se deve ao aquecimento global, que é uma causa mais longínqua, que supõe um encadeamento de fatos, em que a persistência de uma massa de ar seco durante longo tempo sobre o Sudeste é efeito de outra causa mais profunda (FIORIN, 2015, p. 151).

Em um plano discursivo, a possibilidade de optar entre uma causa e outra atenderá aos propósitos argumentativos do enunciador. Suponha-se que o exemplo acima se torne uma notícia do tempo dentro de um jornal: para atender o propósito de informar pontualmente um evento meteorológico, opta-se por tratar da causa mais imediata; porém, se o fenômeno se torna notícia do Greenpeace, que atua em defesa do planeta, certamente será tratado a partir da causa que toca no cerne dos problemas ambientais. Importante ainda esclarecer que a multiplicidade de causas de um fenômeno gera discursos tendenciosos no sentido de induzir o leitor a perceber o que para o enunciador é conveniente e, desse modo, estabelece as relações de causalidade que melhor favorecem a sua argumentação.

Para fins deste estudo, convém compreender como são instanciadas essas variedades de causas acerca de um único fenômeno, já que a instanciação das relações de causalidade é um recurso muito acessado no gênero notícia. Para tanto, ilustra-se, a partir de um exemplo, um fragmento de uma notícia publicada no sítio da revista Exame, em 13 de março de 2019<sup>4</sup>:

São Paulo — Na manhã desta terça-feira (13), um massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, deixou ao menos dez mortos. Em um vídeo gravado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), o deputado Major Olímpio (PSL) afirmou que a tragédia poderia ser minimizada se algum professor ou funcionário da escola tivesse armas.

**“Se tivesse um cidadão armado dentro da escola, um professor, um servente, um policial aposentado lá, ele poderia ter minimizado o efeito da tragédia”**, disse.

Na fala do major Olímpio, apresenta-se, através da lógica implicativa, uma causa que geraria um efeito minimizador da tragédia vivida em Suzano. Consoante às distinções de causa descritas por Fiorin, nesse exemplo, visivelmente se instancia uma causa imediata, que é aquela mais próxima dentro de um conjunto de causas possíveis. A fala do major

---

<sup>4</sup><https://exame.abril.com.br/brasil/com-professores-armados-tragedia-seria-minimizada-diz-major-olimpio/?fbclid=IwAR29pnybKGmmV6zFRSROaHIg2cK5cmpyqgJ9OeHhzglOAV76iyVWF11LsG8>  
Acesso em 14/03/2019 às 20h10

reflete o modo como ele percebe e representa a situação sobre a qual emite sua opinião. E, nesse sentido, demonstra entender que ter a posse de uma arma diante do cenário trágico seria mais efetivo no combate ao crime ocorrido. Desse modo, a causa que minimizaria o estado de insegurança que a sociedade vive é abstraída em uma visão mais profunda e complexa, pois não foi, para o major, uma opção contígua considerar que se combate a violência com políticas públicas na área da segurança, por exemplo. Esta seria uma causa mediata, ou seja, mais longínqua, que requer do enunciador um campo de visão mais amplo no encadeamento de fatos que pressupõe a discussão.

Contudo, é possível afirmar que a escolha por apontar essa causa imediata e não outras, no conjunto das possibilidades, é coerente à condição de parlamentar que defende interesses partidários como o projeto que estava em pauta, à época, e que consistia na liberação das armas à população. Logo, instanciar, na lógica implicativa, especificamente essa causa, atende aos propósitos comunicativos de quem a enuncia.

Dentro da abordagem de Fiorin, além de apresentar a relação de causalidade em tipos distintos de argumentos, o autor oferece maneiras de se derrubar um argumento causal. Pode-se mostrar que “a causa apontada não é real, porque é uma racionalização ou pretexto”, que “se tomam as consequências como causa”, que “se toma o meio como causa final”, ou que não há certezas quanto à procedência da causa apontada, comprovando sua inconsistência. O texto-exemplo é passível de ser contra-argumentado, pois a causa assinalada é, na verdade, uma consequência: a necessidade de ter um cidadão armado é consequência da má gestão dos problemas da violência que afligem o país. Nesse sentido, passa a ser refutada a fala do major.

Com base nesse esboço teórico, entendendo que a argumentação é uma realidade inerente à língua, construída não apenas pelas estratégias retóricas, mas por segmentos responsáveis por encadear proposições, com ou sem conector, e que a argumentação pela lógica implicativa instancia a causalidade, busca-se alinhar as demandas diagnosticadas nos textos dos alunos-sujeitos desta pesquisa e, desse modo, apresentar uma proposta didática a fim de desenvolver a competência, nos alunos do 8º ano, de reconhecer e instanciar as relações de causalidade tanto no que diz respeito ao domínio semântico em que são interpretadas, quanto ao potencial argumentativo dessas relações.

## 2.4 ESTADO DA ARTE

No percurso histórico do ensino de língua portuguesa, momentos de crise foram vivenciados acerca da capacidade de leitura e de escrita dos alunos, desencadeando muitas pesquisas teóricas e, conseqüentemente, reformulações pertinentes ao processo de ensino da língua que, muito embora não tenham sido amplamente levadas à prática do professor, representam um movimento que impulsionou e impulsiona, até o presente, mudanças na forma de compreender o fenômeno da linguagem e na forma de realizar o seu ensino. Nesse conjunto de trabalhos voltados para a língua portuguesa, destacam-se pesquisas de linguistas, bem como de alunos de graduação e de pós-graduação, em direção a mudanças no modo de conceber o estudo do texto/discurso e, por conseguinte, da argumentação.

Assim sendo, esta subseção apresentará algumas contribuições de pesquisas linguísticas acerca das relações de causalidade, que ampliam a concepção do fenômeno e expõem uma visão mais semântico-pragmática na caracterização da causalidade. Nesse sentido, elencou-se trabalhos adotando-se como critério a abordassem de aspectos semântico-pragmático do fenômeno da causalidade, na perspectiva do seu ensino. A busca pelos referidos trabalhos ocorreu em arquivos digitais de universidades do Brasil e de Portugal, bem como em periódicos de Linguísticas. Entre teses e artigos de diferentes universidades do país, selecionaram-se cinco trabalhos que se articulam com o presente estudo.

O primeiro intitula-se *Relações causais e gêneros de textos* (2004). Tese de doutoramento da professora Iaci Abdon, pela Universidade Federal de Minas Gerais, que estuda a instanciação das relações causais em diferentes gêneros textuais, adotando a orientação funcionalista cujos princípios são guiados pela articulação dos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos à função que os elementos da língua assumem em uso efetivo. Porque há um universo amplo de construção das relações causais, Abdon (2004) opta por realizar um recorte metodológico, elegendo as construções denominadas pela gramática normativa de causais, consecutivas e explicativas. O seu estudo desenvolve-se a partir da hipótese de que a frequência com que se estabelecem as relações causais está condicionada ao gênero que se produz, ou seja, o gênero tende a determinar a emergência dessas relações. Por isso, em seu trabalho, Abdon (2004) selecionou quatro diferentes gêneros a partir dos quais realizou uma comparação entre a conversação com tema pré-definido; a notícia; o artigo de opinião; e o artigo científico; a fim de evidenciar, entre outros, como se constroem e se interpretam as relações causais e a evidenciar que perspectiva faz com que o falante enuncie essa relação. Assume, metodologicamente, alguns enfoques que versam sobre as

diferentes maneiras de se instanciar e de interpretar as relações causais; sobre a posição do sujeito que enuncia as essas relações; ainda, sobre aspectos gramaticais que constituem traços particulares de cada domínio semântico; e sobre a noção de gênero. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que a maior incidência de relações causais está relacionada a gêneros nos quais o falante pode mostrar-se mais ostensivamente no discurso que realiza, ou seja, apresentar causas efetivas, formular explicações ou justificativas são procedimentos retóricos determinados pela natureza dos gêneros. E apontam ainda que a interpretação do domínio semântico em se inscrevem tais relações depende de motivação mais pragmática do que de indícios na estrutura dos enunciados. Este estudo, em si, agrega um vasto e profícuo conhecimento acerca do tema, pois é meticulosa a construção do aparato teórico e enriquecedores os resultados da análise empreendida. Por essas razões, considera-se grande relevância ao conjunto de trabalhos que se desenvolve nessa linha.

*Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais: contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática* é o título do segundo trabalho que também consiste em uma tese de doutoramento de Maria Helena Lopes, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. Seu trabalho estuda a expressão da causalidade do ponto de vista da Linguística Descritiva e da Linguística Aplicada, a fim de repensar o ensino da gramática na educação básica. Seu objetivo é fazer algumas reflexões sobre a expressão da relação de causalidade que os alunos constroem com base em sua competência linguística e propor um ensino de gramática articulado ao ensino de escrita nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Lopes (2004) defende que os programas de língua materna devem basear-se em um suporte teórico adequado e atualizado, bem como, ainda, estar fundamentado em um conhecimento global no que tange ao desenvolvimento da linguagem e à competência linguística e discursiva dos alunos em vários níveis de ensino. Por isso, com base na análise de dois grupos de textos de alunos, um do 2º e outro do 3º ciclo, além de fazer um levantamento das construções oracionais causais dos alunos, ela busca sugerir alterações quanto ao momento em que deve ser inserido o estudo da ligação oracional na frase complexa. Seu enfoque, portanto, centra-se em uma proposta didática para o ensino das construções que exprimem relação causal, entendendo que os programas dos 2º e 3º ciclos deveriam contemplar o estudo das construções causais já nessa fase, pois, com base nas observações, constatou-se que o aluno expressa tais relações, a fim de que eles possam refletir sobre a estrutura da língua e, deste modo, aprimorem sua competência de escrita. Cabe ressaltar ainda que a análise da relação causal feita por Lopes (2004) adota o ponto de vista semântico, sintático e pragmático-discursivo, distinguindo a construção das relações

em dois níveis, o da *causa propriamente dita* e o da *causa explicativa*. Constitui-se, nesse sentido, em um trabalho que incita uma importante reflexão sobre a abordagem da relação causal, no que tange sua conceituação para além do que propõe a gramática tradicional, e no que se refere ao seu estudo orientado nos programas de Língua Portuguesa.

Na sequência, apresenta-se um artigo publicado na Revista Eletrônica de Linguística, em 2012, intitulado “*Considerações sobre a relação de causalidade na conexão de orações: da tradição à descrição*”, de autoria de Fabrício da Silva Amorim, pela Universidade Federal da Bahia. Neste artigo Amorim estudou o tratamento dado à causalidade no nível interclausal pelas gramáticas de orientações tradicionais (elegendo cinco referências), e pelas gramáticas descritivas (selecionando quatro referências), concluindo que tanto uma quanto outra não se configuram como modelos que ampliam a visão do fenômeno, ou seja, ambas as gramáticas abordam a noção da causalidade entre cláusulas de maneira confusa, na concepção do autor, pois não são explícitos os critérios para a distinção entre explicação/causa. Em contraponto, Amorim (2012) apresenta os modelos propostos por Neves (2000, 2001) e Sweetser (1990), que trazem ao estudo uma visão mais semântico-pragmática na caracterização da causalidade, uma vez que estas autoras apresentam a noção do ponto de vista de um *continuum*, isto é, em uma escala crescente de abstração. Nesse sentido, elas reconhecem a natureza não estanque da relação causal sobre a qual se debruçam as gramáticas de orientações tradicionais e descritivas. Cronologicamente, o referido trabalho discute o conceito de causalidade demonstrando que há limitações acerca do potencial analítico desse fenômeno dentro desse arcabouço conceitual, e, dessa maneira, dialoga com o que nesta dissertação também se aponta.

O *Uso de porque – causais e explicativas: Uma Análise Gramático-funcional* (2014), de Cristina Lopomo Defendi e Flavio Biasutti Valadares, é um artigo oriundo dos trabalhos do grupo de pesquisa/CNPq intitulado “*Descrição do Português do Brasil*” e publicado na revista “*Entretexto*”, Londrina-Paraná. Voltados para a instrumentalização de alunos de graduação de Letras, os autores realizaram um estudo do uso das conjunções causais e explicativas em um *corpus* constituído de 100 textos jornalísticos, entre artigos de opinião e editoriais, a fim de ilustrar, com exemplos efetivos, que a abordagem da gramática tradicional não consegue conceituar todas as ocorrências possíveis destas orações. Por isso, os autores elegeram um conjunto de gramáticas da língua portuguesa para apresentar o tratamento dado aos conceitos de orações causais e explicativas desde a orientação tradicional até a orientação funcional. Nesse sentido, Defendi & Valadares (2014) adotaram critérios semântico-pragmáticos e sintáticos em uma perspectiva funcional

para demonstrar novas formas de tratamento das causais e explicativas. Concluíram que, do ponto de vista normativo, a distinção entre causais e explicativas é possível, contudo, superficial e, em alguns casos, bastante ambígua; destacando que, mais que analisar conjunções, é importante analisar a intencionalidade, do ponto de vista semântico-pragmático, para que se consigam classificar as orações mais próximas dos seus usos efetivos. É um trabalho cuja relevância se constitui na medida em que os autores buscam superar as lacunas da gramática tradicional e, portanto, é uma produção acadêmica que passa a integrar o domínio de pesquisas sobre o tema centradas no uso.

Os trabalhos acima descritos representam um dado importante do que vem se concretizando em pesquisas nessa área do conhecimento linguístico, pois juntos constituem um espaço de discussão acerca do fenômeno da causalidade. Contudo, a relação de causalidade, em seu processamento nos diferentes domínios semânticos e como recurso argumentativo, usada por falantes oriundos de uma realidade vivenciada pela pesquisadora/autora, do modo como é proposta nesta pesquisa de mestrado, até então não recebeu aplicação.

Sendo assim, cabe conferir a presente pesquisa a sua relevância ao universo não somente acadêmico, mas, especialmente, escolar, uma vez que se constrói no seguinte contexto:

a) surge das trocas de experiências entre a professora e seus alunos do 8º ano, representando a possibilidade de ir além da constatação de uma dada dificuldade e alcançar outros níveis do exercício do trabalho do professor, a saber, o de pesquisar a sua sala de aula. Estar sensível às demandas que surgem nas aulas de língua portuguesa e empreender reflexões que conduzam a uma compreensão crítica dos métodos de ensino de determinados fenômenos da língua são tarefas inerentes ao professor;

b) diante das exigências sociais, deve-se considerar ser necessário que os falantes possam não apenas conhecer intuitivamente sua língua, mas mobilizar conscientemente todo o seu conhecimento linguístico a fim de aplicá-lo em diversas situações de uso. Nesse sentido, esta dissertação articula uma pesquisa descritiva de natureza exploratória a uma proposta didática, pela qual se busca promover atividades que possam desenvolver a capacidades de reconhecer e instanciar relações que funcionam como princípios estruturantes da vida humana, as de causalidade. Logo, as relações de causalidade realizam-se em muitos atos linguísticos, constituindo-se, portanto, em um conhecimento importante para o falante que precisa estabelecer organizadamente as ideias sobre fatos do mundo;

c) oriunda de uma realidade específica, o presente trabalho propõe-se a romper com os limites da sala de aula e incluir a comunidade escolar como um todo, em que os alunos-sujeitos terão papel central na sua execução, oportunizando contribuir para a promoção de uma escola que se coloca como um espaço aberto a discussões acerca de assuntos de interesse da sociedade.

Diante dos pontos elencados, pode-se considerar que este trabalho ganha um lugar relevante no âmbito dos estudos citados e, de tal modo, pode contribuir para consolidar ainda mais o estado da arte de pesquisas que se empenham em buscar ferramentas que sirvam ao processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textuais. Bem como, reitera-se, sua relevância do ponto de vista pessoal por se tratar de um estudo que nasce das trocas inerentes ao contexto da sala de aula, motivado pela busca de, diante das situações reais vividas, estar sensível às demandas efetivas dos alunos.

### 3 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente seção consiste na apresentação do percurso metodológico assumido nesta pesquisa. Primeiramente, situa-se a sua natureza epistemológica, tomando como base Severino (2007), Thiollent (1986), discorrendo sobre métodos e estratégias possíveis para o trabalho. Em seguida, contextualiza-se o lócus da pesquisa; o percurso da atividade diagnóstica e seus procedimentos de análise.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa que ora se desenvolve, do ponto de vista epistemológico, assume características de uma pesquisa participante, pois a realização deste trabalho permitiu o envolvimento direto entre a pesquisadora e os sujeitos estudados, em um ambiente institucional e cotidiano, a escola. Ainda, faz-se a opção por uma abordagem descritivo-qualitativa de caráter diagnóstico, pela qual se realiza um trabalho pautado na observação, investigação e interpretação de um produto que reflete a própria prática docente. É da relação professora/alunos que se legitima toda interação entre os envolvidos, condição necessária à pesquisa participante.

Esse tipo de pesquisa consiste em uma estratégia de pesquisa social pertinente à área da humanidade uma vez que ela tem como pontapé inicial a busca por estudar problemas oriundos de uma comunidade específica, tendo como condição a participação efetiva do pesquisador no planejamento de ações a fim de modificar ou clarificar conceitos, práticas. Diverge, portanto, de uma pesquisa-ação que promove a participação e vai além, pois busca executar uma ação e avaliá-la posteriormente.

A pesquisa participante “é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2007, p. 120). Em se tratando dos sujeitos da presente pesquisa, professora e alunos, buscou-se interpretar a realidade vivenciada no espaço da sala de aula, adotando técnicas de observação sistematizada e o desenvolvimento de ações que pudessem refletir questões já consolidadas nesse universo, de modo que fossem repensados, prospectivamente, conceitos e práticas no que tange ao desenvolvimento de competências comunicativas.

Para Thiollent (1986, p. 15),

(...) pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

Enquanto pesquisadora, a condição necessária para efetivamente integrar a comunidade e potencializar a interação própria da pesquisa participante já era um estado consolidado tendo em vista os anos de contato por via da sala de aula. Os sujeitos envolvidos já se relacionavam com a professora, autora da presente pesquisa, desde os anos anteriores em que cursaram os 6º e 7º anos, nesse sentido, a participação da pesquisadora não estava baseada numa aparente identificação, como nos termos de Thiollent (1986), pois, de fato, havia um relacionamento já estabelecido. Em meio às trocas frequentes, foram observados interesses e desinteresses, dificuldades e facilidades, idas e vindas no processo de aprendizagem da língua portuguesa e, por conseguinte, do desenvolvimento de competências languageiras. Necessidades, portanto, emergiram e foram registradas situações que permitiram refletir sobre os aspectos que envolviam a percepção dos alunos quanto à instanciação da relação de causalidade na produção de seus textos.

Esse método de pesquisa embora permita evidenciar um ambiente propício à relação entre o pesquisador e os sujeitos implicados na situação, nele se encerram as possibilidades de destacar a voz dos investigados – dimensão esta necessária para que se valorizem as contribuições de quem está sendo estudado. Esta era a proposta inicial deste estudo, desenvolver a pesquisa-ação, rompendo com os limites da pesquisa participante. Contudo, em vista de circunstâncias maiores, esta investigação traz especialmente contribuições do âmbito das experiências que permitiram trocas importantes para a reflexão de uma práxis.

Concernente então à situação concreta em que se insere esta pesquisa, reconhece-se como sujeitos os alunos, professores, coordenadores, comunidade escolar, família. Distingue-se ainda o problema coletivo como aquele que se refere às demandas sociais que exigem do nosso aluno habilidades na leitura e produção escrita, seja de textos orais ou escritos. Nesse sentido, supõe-se que a estrutura escolar como um todo precisa caminhar unida para fomentar atividades que contribuam em alguma medida para o desenvolvimento de competências linguísticas.

Assim sendo, reiteramos que se adota como objetivo geral:

- Desenvolver, em alunos de 8º ano ensino fundamental, a capacidade de reconhecer e instanciar as relações de causalidade tanto no que diz respeito ao domínio semântico em que são interpretadas, quanto no que se refere ao potencial argumentativo dessas relações.

Como objetivos específicos:

(1) identificar, a partir de um teste de diagnose, em que consiste o conhecimento dos alunos da pesquisa relativamente à interpretação da causalidade e à produção de discurso em que façam uso de estratégias argumentativas construídas com base na relação de causalidade;

(2) levar os alunos a compreender, por meio de uma proposta didática, como se interpretam as relações de causalidade em diferentes domínios semânticos e como essas relações têm potencial para construir a argumentatividade em textos;

(3) estimular a capacidade dos alunos de, ao desenvolverem a orientação argumentativa na produção de seus textos, estabelecer relações de causalidade apropriadamente.

Para alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa-participante, são adotados como procedimentos:

1) Produção de dados sobre os informantes da pesquisa quanto ao conhecimento destes acerca da interpretação das relações de causalidade e de sua capacidade de argumentar fundamentando-se na causalidade;

2) Elaboração de uma proposta didático-pedagógica com base nos seguintes módulos:

a) Módulo de Leitura: no qual se busca ativar o conhecimento prévio do aluno, no que tange ao elemento estruturante do gênero artigo de opinião; e estudar as relações de causalidade instanciadas em um artigo de opinião e seu fator argumentativo através de um artigo de opinião.

b) Módulo de Análise Linguística: que propõe analisar, do ponto de vista linguístico, a estrutura, o conteúdo, o estilo e os recursos que constroem a relação de causa.

c) Módulo de Produção: no qual se adotam meios para conscientizar o aluno do seu compromisso social no seio da sua comunidade e do seu potencial para adotar atitudes que busquem a transformação do seu lugar, bem como se propõe realizar uma visita a alguns espaços da escola com vista a estimular a produção textual. Esta é encaminhada com base em textos de apoio.

c) Módulo de Divulgação: nele visa-se sensibilizar a comunidade das outras unidades de ensino quanto ao tratamento dispensado ao lixo produzido no ambiente educacional, tema da discussão adotado nos textos das atividades.

Com base em todo percurso adotado até o momento, entende-se ser esta uma pesquisa que contribui para além do desenvolvimento de competências textual-discursivas dos alunos, uma vez que estimula a construção de uma consciência e de uma mudança de hábito nos agentes implicados. Portanto, no horizonte de expectativas sobre o que era necessário refletir e aclarar quanto a questões de ordem linguística, recobre-se uma dimensão política e cultural de uma ação que nasce no seio da sala de aula, mas visa romper seus limites.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

O espaço social onde esta pesquisa se desenvolve consiste em uma escola municipal de ensino fundamental, cujo nome é Maria Inês Costa. Está situada no bairro Fonte Boa, da cidade de Castanhal – Pará. Fundada em 1992, há vinte e sete anos, essa instituição vem contribuindo na formação fundamental da comunidade inerente ao bairro, atendendo oitocentos e quarenta alunos<sup>5</sup>, pelo sistema regular de ensino e EJA (Educação de Jovens e Adultos), por isso o expediente da escola funciona nos três turnos manhã, tarde e noite.

No tocante à sua estrutura física, a escola consta de quinze salas de aulas, incluindo uma biblioteca, sala de informática (desativada), sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, banheiros de alunos com quatro acomodações, sala de professores com um banheiro, uma secretaria, uma sala de coordenação e outra para a direção, uma quadra de esportes descoberta, cozinha, despensa, almoxarifado, um pátio grande e coberto, o qual serve de refeitório e espaço de socialização no intervalo. Dispõe de equipamentos que funcionam como recursos para o desenvolvimento das aulas, a saber, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor de multimídia, câmera fotográfica, caixas amplificadoras.

A escola Maria Inês possui um quadro expressivo de discentes e, para atender essa demanda, conta com 35 professores e 68 funcionários<sup>6</sup> entre coordenadores, direção, mediadores, serventes, secretários e agentes administrativos. A equipe de profissionais

---

<sup>5</sup> Dados do gestor escolar.

<sup>6</sup> Dados do gestor escolar.

atuantes consiste em um grupo com significativa experiência e estreita relação com a comunidade escolar tanto pelo tempo de vínculo, como pelo trabalho desempenhado que, em sua maioria, é focado no aprendizado, no desenvolvimento intelectual dos alunos, sempre buscando cumprir com seus horários e metas.

Durante os últimos dois anos foi adotada uma política de incentivo a fim de que os alunos concluintes do ensino fundamental buscassem se inserir no processo seletivo do Instituto Federal do Pará de Castanhal, objetivando gerar mais condições para o seu futuro escolar e profissional. Os concluintes do ano de 2017, ainda que desejosos de galgar a experiência no instituto federal, não conseguiram em sua maioria a inscrição por questões de documentação – a maioria ou não tinha o registro geral ou não tinha o cadastro de pessoa física. Por essa razão, apenas cinco alunos efetivaram sua inscrição no processo, contudo, apenas quatro realizaram a prova e obtiveram o resultado positivo, e apenas dois de fato se matricularam. Quanto aos concluintes de 2018, nove aprovações foram conquistadas, com suas respectivas matrículas efetivadas.

A vivência na sala de aula, a um professor sensível às demandas, representa muito mais do que apenas um lugar onde se realiza o seu trabalho. Ao contrário, entende-se estar imerso em um processo de construção, que é recursivo, em que há trocas a partir das relações estabelecidas. Enxerga-se, concretamente, quais ações podem gerar condições aos futuros agentes sociais de se inserirem efetivamente nas práticas existentes na sociedade.

Nesse sentido, tem-se dado a rotina que a presente pesquisadora-autora vive em sua sala de aula com os alunos do 8º ano, da referida escola. São alunos que pertencem a uma faixa etária entre 13 e 15 anos. Sujeitos de um processo regular de ensino, que todos os dias se encaminham para o espaço escolar com expectativas distintas sobre o presente e o futuro. Muitas vezes, portam-se na sala de aula como meros espectadores do processo, destituindo-se do seu papel participativo. Isso tem implicações como descumprimento de tarefas, alheamento à interação promovida por algumas atividades e ausência da sala de aula.

### 3.3 PERCURSO DA PESQUISA DIAGNÓSTICA

O percurso da pesquisa que diagnosticou as condições dos alunos-sujeitos desta pesquisa quanto ao reconhecimento e instanciação da relação de causalidade deu-se a partir de dois momentos, entre o quais o primeiro é oriundo de uma atividade cotidiana de sala de aula, portanto, não necessariamente se buscava reconhecer as dificuldades encontradas. No

entanto, o segundo momento da pesquisa diagnóstica objetivou confirmar aquilo que foi percebido na atividade anterior. A seguir, descreve-se a trajetória das duas atividades que embasam toda a problemática confrontada nesta pesquisa.

No início do ano letivo de 2018, entre fevereiro e março, foi desenvolvido um estudo sobre tipos de argumentos, seguindo uma proposta contida no livro didático *Singular e Plural*. Era uma abordagem que distinguia argumentos de opiniões e propunha uma atividade com o gênero debate. Nesse sentido, após explicações acerca da formação de argumentos, resolução de exercícios do próprio livro, dividiu-se a turma em equipes para que juntos pesquisassem e elaborassem um debate sobre assuntos escolhidos em sala de aula. Foram eles: o aumento no consumo das drogas; *Bullying*; e democracia.

Após a realização do debate, escolheu-se um tema, entre os citados, a fim de que os alunos dissertassem sobre ele. Optou-se por produzir uma dissertação com o seguinte tema: “Pode-se atribuir o aumento do consumo das drogas a causas de ordem familiar e/ou social?”. A elaboração do texto ocorreu em sala de aula, para que, desse modo, os alunos recebessem orientação em caso de dúvidas. Estas rapidamente apareceram, tanto sobre a estrutura do texto, quanto acerca do tema, muito embora o tema já tivesse sido lido e discutido em sala. Entre as orientações solicitadas, em recorrentes momentos, foi necessário explicar que o foco da dissertação era tratar das possíveis causas do aumento no consumo das drogas, pois, na construção das ideias dos alunos, estes se detinham muito nas consequências. Naquela situação pontual, percebeu-se uma dificuldade em discernir essa relação, uma vez que suas falas se centravam nos efeitos e não nas causas.

De posse dos textos escritos pelos alunos, seguiu-se à sua correção adotando critérios do tipo: fidelidade ao tema e ao gênero, coesão, coerência, ortografia, pontuação e consistência dos argumentos. Para fins desta apresentação, descrevem-se, na seção “Apresentação dos resultados da pesquisa diagnóstica”, as observações quanto à instanciação da relação de causalidade, tanto no nível das orações quanto no nível argumentativo, de modo que seja enfatizada a percepção já levantada no processo de produção dos textos, isto é, as dificuldades apresentadas pelos alunos em estabelecer, em um plano cognitivo-textual, a relação causal entre os fatos referentes ao tema em questão.

Mediante aos resultados deste primeiro momento que se tornou uma diagnose inicial, a autora-pesquisadora deste estudo, imersa no programa de mestrado profissional referido anteriormente, optou por investigar as bases linguístico-teóricas que pudessem contribuir especificamente no processo de ensino-aprendizagem do fenômeno que se apresentou como um elemento limitador da produção textual dos alunos.

Nesse sentido, adotou-se outro instrumento de diagnose, a saber, um teste com onze questões objetivas e discursivas e de cunho interpretativo, a fim de investigar o nível de compreensão da relação de causalidade que os alunos apresentam quando são instigados a ler textos que instanciam a noção de causa e efeito. Dessas onze questões, oito focalizam plenamente o tema deste estudo, as demais são meramente de interpretação. Um total de cinquenta alunos participaram efetivamente desse teste.

Sweetser (1991 *apud* ABDON, 2003) adota um modelo o qual permite compreender a relação de causalidade em três dimensões, no nível do conteúdo; no nível epistêmico; e no nível conversacional ou dos atos de fala. A fim de classificar o padrão de textos escolhidos para a elaboração das questões, e as respostas obtidas, optou-se por seguir a proposta da referida autora. Nesse sentido, segue o relato que descreve primeiramente o conjunto das questões e, posteriormente, o conjunto de respostas dadas pelos alunos.

No que tange às características dos textos e questões:

No conjunto das questões elencadas para a atividade diagnóstica, foram contemplados quatro textos que instanciam a causalidade no nível do conteúdo, dois textos no nível epistêmico, e um no nível conversacional. De cada texto decorrem de uma a duas questões.

A escolha dos referidos textos seguiu o critério da ocorrência da relação de causalidade no nível discursivo-textual, estando ou não lexicalmente sinalizada, pois, parte-se da visão de que “Uma descrição adequada das relações causais deve dar conta de que essas relações se constituem em diferentes planos do discurso e servem a diferentes funções na comunicação linguística” (ABDON, 2004, p.39). A opção pelos gêneros poema, tirinhas, anúncio publicitário e fragmentos de artigos que aparecem no questionário não constituem, portanto, qualquer motivação para fins do objeto em análise.

A natureza das perguntas é de cunho interpretativo, sendo que, em sua maioria, conduz o aluno a pensar sobre a relação de causalidade, com comandos orientando à análise do que seria a causa de determinado estado de coisas. Há comandos com orientação exclusivamente interpretativa, tendo em vista o teste ter sido aplicado em caráter de atividade de leitura e interpretação. Ou seja, não foi declarado aos alunos que o teste traria esse foco, o de investigar o nível de entendimento dos alunos no que tange à relação de causalidade, portanto não houve nenhum direcionamento anterior a fim de enfatizar essa relação implicada nos textos selecionados. Esse fato foi motivado pela intenção de tentar registrar o nível de percepção forjado em suas experiências anteriores com o mundo e não, necessariamente, em uma atividade dirigida própria da sala de aula.

Embora o primeiro momento da pesquisa diagnóstica tenha se dado de maneira até despreziosa, ela reflete a necessidade de estar atento às demandas que surgem mediante as atividades. Na questão diagnosticada, acredita-se que cabe ao professor de língua materna buscar meios para orientar os alunos quanto à construção de uma percepção coerente das estruturas que fundamentam a realidade por meio da linguagem, de modo que, em suas produções textuais (orais ou escritos), essa percepção seja refletida em argumentos consistentes. Por essas razões, foi conduzido o percurso de diagnose para um segundo momento, mais elaborado e mais direcionado.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS* CONSTITUÍDO

Na presente subseção, apresentam-se os procedimentos adotados para a análise tanto da redação, quanto da atividade diagnóstica. Para a produção textual, optou-se por seguir como critério de análise o modelo proposto por Fiorin (2015) que, dentro de uma visão argumentativa, distingue a natureza das relações causais em dois tipos: as causas imediatas e mediatas. Portanto, busca-se reconhecer se os alunos seguiram algumas dessas tendências na tessitura dos argumentos que apontam as causas do fato discutido no tema “Pode-se atribuir o aumento do consumo das drogas a causas de ordem familiar e/ou social?”.

As habilidades esperadas dos alunos, no que tange à produção do texto em si, consistem em um domínio da estrutura textual ao construir um texto dissertativo-argumentativo, com a presença de pelo menos três parágrafos, nos quais fossem tecidas considerações acerca do tema, de modo que refletissem, inicialmente, uma visão geral do assunto; posteriormente, seu desenvolvimento com a presença de elementos que apontassem as causas relevantes para o aumento do consumo de drogas; e uma conclusão das ideias defendidas. Ainda, era esperada a expressão de uma escrita clara, coesa e coerente, seguindo o padrão normativo da língua e o bom uso das regras de escrita. Concernente às ideias construídas nos textos, almeja-se encontrar uma estrutura sintática que permita a clara constituição dos sentidos, que são construídos pelas escolhas lexicais dos alunos, e uma articulação consistente entre as ideias, em especial das que instanciam a relação de causalidade, de modo que a argumentação reflita a visão coerente e crítica do tema discutido.

A análise das respostas do questionário seguiu o modelo de Sweetser (1991), no qual é proposto o reconhecimento da relação de causalidade em três domínios, o de

conteúdo, o epistêmico e o de atos de fala. Tal escolha permitiu criar um parâmetro de análise em que pudesse ser quantificada e qualificada a percepção inicial do aluno, acerca do seu entendimento sobre essas relações que estruturam seu mundo, a fim de que fossem gerados dados de uma condição que eles apresentam, sem terem sido conduzidos necessariamente a um estudo dessas relações. E, desse modo, projetou-se conseguir traçar um percurso na evolução de sua percepção.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DIAGNÓSTICA

Em março de 2018, os alunos do 8º ano da Escola Maria Inês Costa, situada em um bairro periférico da cidade de Castanhal, produziram, em sala de aula, uma dissertação proposta na aula de Língua Portuguesa com o tema “Pode-se atribuir o aumento do consumo das drogas a causas de ordem familiar e/ou social?”. Este surgiu após uma pesquisa, seguida de um debate promovido pelos próprios alunos. Para fins deste estudo, aos textos produzidos foi atribuída a relevância de diagnose, uma vez que eles refletiram o problema confrontado nesta pesquisa. Por essa razão, segue-se a descrição das observações.

### 4.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Com base no que era esperado, do ponto de vista estrutural, vê-se um padrão comum entre todos os textos, que consiste na estruturação em parágrafos, variando entre um a sete parágrafos. Em sua totalidade, ocorre a explanação das ideias sobre o tema, não ocorrendo casos de fuga ao que estava sendo proposto. Percebe-se, contudo, uma tendência a redundâncias na exposição dessas ideias, seja em um único período, seja na construção dos parágrafos. Do ponto de vista da instanciação da relação de causalidade, observam-se muitas ocorrências dessa ordem, uma vez que o próprio tema da proposta excitou a observação dessa relação entre fatos do mundo. Porém, destacam-se, aqui, os exemplos que sinalizam uma dificuldade de estabelecer essa relação com um nível de coerência adequado. Exemplifica-se:

#### **Texto da aluna Ana Fátima<sup>7</sup>**

*“Os jovens de hoje em dia estão sendo muito influenciados pela sociedade a usar drogas, nessa sociedade que vivemos muitos jovens são influenciados a usar drogas por ‘amigos’.*

*A sociedade atual vem passando por um drama que atinge milhares de cidades e famílias, A droga não afeta so o usuario afeta a família também.*

*Em algumas familia ha sim um membro da familia que é influenciado pelo outro, isso acontece, mais a maioria das pessoas são influenciadas pela sociedade.*

*Temos que tomar cuidado pois muitas das pessoas que começam a usar drogas começam a matar e rouba, rouba para pagar dividas que fez usando drogas, esses usuarios também pegam coisa da sua propria casa para vender”.*

---

<sup>7</sup> Para cada texto apresentado, adota-se um nome ocasional para preservar a identidade original dos sujeitos-alunos.

O tema orientou que os alunos escrevessem sobre as possíveis causas do aumento do consumo das drogas. O exemplo acima mostra que o aluno até consegue instanciar a relação de causalidade, quando diz *“Os jovens de hoje em dia estão sendo muito influenciados pela sociedade a usar drogas”*, muito embora incorra na redundância, pois diz a mesma coisa na frase seguinte acrescida de mudanças de alguns termos sintáticos como *“pela sociedade”* para *“nessa sociedade”*, e a inclusão de outro termo sintático *“por ‘amigos’”*, especificando então o agente, anteriormente generalizado. A aluna segue apresentando suas ideias, contudo, rapidamente muda o foco e passa a olhar para o efeito da droga que, na visão dela, *“(...) não afeta so o usuario afeta a família tambem.”*. Seu texto pode ser dividido em dois blocos que intercalam duas ideias predominantes: no primeiro e terceiro parágrafo o aluno menciona as causas, e o segundo e quarto, ele menciona as consequências. O que reforça a percepção inicial de que a visão dos alunos oscila entre os efeitos e as causas, e isso pode denotar imprecisão quanto à percepção desse fenômeno no mundo.

#### **Texto do aluno Wesley Ricardo**

*“Pra min a causa e social por que na maioria das causas são causadas pela sociedade por que a família não quer que agente use drogas mas muitas das vezes seus amigos chamam e vai para alguma festa ela você usa e as vezes ver alguém usando e quer usar também pra ver se é bom aquilo e vai experimentar a drogar a família nunca vai querer que um filho e um sobrinho use droga”.*

É visível a quantidade de problemas de ordem estrutural neste excerto, porém, consoante ao que se busca diagnosticar, destaca-se o nível de dificuldade de expor com clareza seu entendimento com uma escolha vocabular adequada, por exemplo, pois assim enuncia *“a causa e social por que na maioria das causas são causadas pela sociedade”*. A palavra *“causa”* assume três funções diferentes em uma única frase. O que chama atenção, pois, no processo de escrita de um texto, o tempo de sua produção é menos imediato do que a produção oral, logo, sabe-se que essas ocorrências podem ser revistas, de modo que sejam corrigidas, o que não aconteceu no exemplo. Mesmo diante dos problemas estruturais, ressalte-se que o aluno demonstra estar mais focado em tratar da causa, uma vez que elenca alguns motivos como *“os amigos chamam”*, ou *“ir para alguma festa”*, ou *“ver alguém usando e quer usar também pra ver se é bom aquilo”*.

### Texto da aluna Vanessa Carla

*“Bom pra mim ‘P.R.C.S.’”*

*A culpa vai para os dois tanto social quanto familiar a causa social tem a culpa de seguinte forma: A sociedade hoje em dia tem a necessidade de usar drogas isso por causas idiotas hoje, em pleno século 21 nós presenciamos gays, heteros-sexuais, assassinos em série entre ele temos os drogados que são uma parte da sociedade a pesar da vida que tem acham que usar drogas é a melhor.*

Neste exemplo, observam-se problemas de ordem estrutural e gramatical que dificultam a organização das ideias, especialmente aquela que se refere ao entendimento e construção do que seria essa relação de causalidade. Inicialmente, o aluno demonstra compreender causa como a “culpa” de algo, o que evidencia imprecisão sobre o conceito de causa. Contudo, ele atribui à suposta “culpa” às duas entidades citadas no tema da proposta, mas opta por falar apenas sobre uma. Na tessitura das ideias que se seguem, o aluno enuncia a razão pela qual ele acredita ser a “causa social” a “culpada”: “*A sociedade hoje em dia tem a necessidade de usar drogas isso por causas idiotas*”. Entrando no mérito da instanciamento da relação de causalidade, observa-se que o aluno a instancia no nível epistêmico, pois é oriunda de uma proposição de ideias e não de um estado-de-coisas do mundo; bem como percebe-se que ao estabelecer essa relação de causalidade, do ponto de vista argumentativo, relacionar o fato a uma causa “idiotas” representa uma valoração pejorativa e, conseqüentemente, torna os argumentos de seu texto rasos.

Importa declarar que essa primeira atividade ganhou *status* de diagnose após se ter reconhecida a dificuldade dos alunos de concentrarem a sua reflexão nas causas, não que fosse proibido, no decorrer do texto, tocar nas conseqüências do que se discutia, porém a ênfase deveria ser dada naquilo que de algum modo causaria o fato em questão.

#### 4.2 PADRÕES DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Entre os dias 14 e 20 de junho de 2018, foi aplicada nas turmas do 8º ano A e B uma pesquisa diagnóstica para dar cabo à investigação que começou com a atividade da produção da dissertação e cujos resultados passam a ser relatados a seguir.

Cerca de cinquenta alunos participaram do teste, e elaborou-se a seguinte estatística das respostas objetivas:

Questão 1 Gabarito D	Opção A	Opção B	Opção C	Opção D
	05	03	0	42
Questão 4 Gabarito C	Opção A	Opção B	Opção C	Opção D
	07	13	26	04
Questão 6 Gabarito C	Opção A	Opção B	Opção C	Opção D
	0	02	42	06

Cada uma dessas respostas objetivas é apresentada e analisada a seguir:

### QUESTÃO OBJETIVA 01<sup>8</sup>

#### TEXTO I



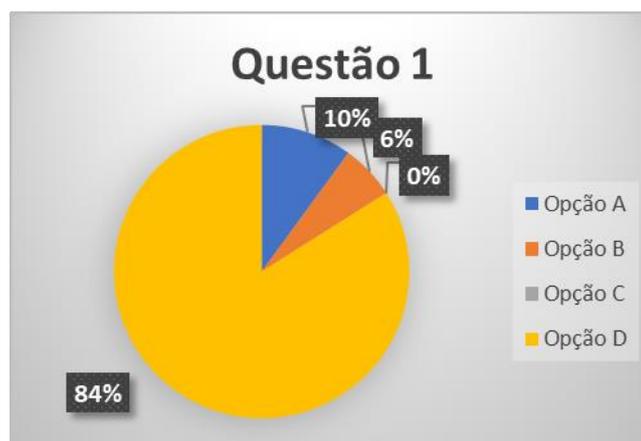
**Pardalzinho**  
 O pardalzinho nasceu  
 Livre. Quebraram-lhe a asa.  
 Sacha lhe deu uma casa,  
 Água, comida e carinhos.  
 Foram cuidados em vão:  
 A casa era uma prisão,  
 O pardalzinho morreu.  
 O corpo Sacha enterrou  
 No jardim; a alma, essa vouu  
 Para o céu dos passarinhos!



*Manuel Bandeira*

1. Com base no poema acima, o que teria causado a morte do pardalzinho foi:
- O fato de estar preso.
  - O fato de ter suas asas quebradas
  - O fato de ele não ter água, nem comida, nem carinho na sua nova casa.
  - O fato de estar privado de sua liberdade.

#### Gráfico das respostas / questões objetivas 01



As respostas esperadas para as questões seriam, respectivamente, opção D, e opção C. Há uma situação atípica na questão 1, pois, nela deliberou-se por sugerir, nas respostas,

<sup>8</sup> O texto desta atividade pode ser encontrado em: <https://www.escritas.org/pt/t/9054/pardalzinho>

duas opções possíveis (elas descreveram o mesmo estado de coisas, contudo, recorrendo a diferentes expressões linguísticas). Tal construção deu-se pelo intuito de diagnosticar também se ocorreriam dúvidas relevantes que motivassem o aluno a questionar, no momento de realização da atividade, a existência de duas alternativas possíveis. Isso, impressionantemente, não ocorreu e, curiosamente, a maioria das respostas tendeu para a opção D, e apenas cinco marcaram a outra opção possível. A alternativa que teve três ocorrências aponta para uma causa mediata, pois, é mais distante do fato narrado no poema, ou seja, não se trata da causa primeira. Nesse sentido, cumpre depreender que a opção por apontar uma causa mediata, ainda que não deixe de estabelecer a relação causal, deixa de atentar para o aspecto hierarquizante dos fatos que desencadeiam a morte. Defende-se, portanto, que, do ponto de vista da leitura objetiva do mundo, é necessário reconhecer as dimensões que envolvem a estrutura da realidade analisada. Por esta razão, reitera-se a problemática que será levantada neste trabalho.

## QUESTÃO OBJETIVA 04

### TEXTO II

#### Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número  
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
 Bebeu  
 Cantou  
 Dançou  
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

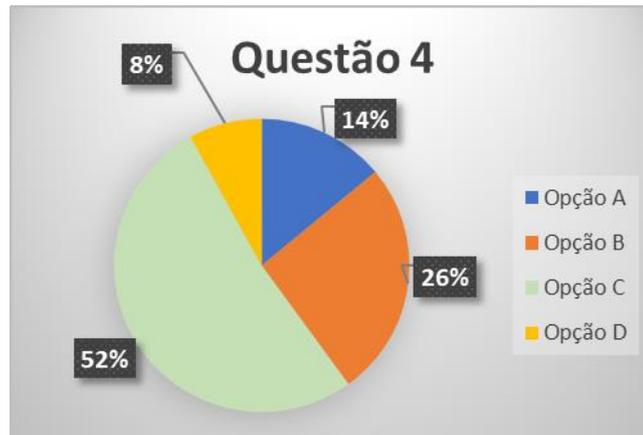
*Manuel Bandeira*

3. O poema, que apresenta características de um texto jornalístico, narra o destino trágico de pessoas simples. Qual é este destino?

---

4. A causa da morte de João Gostoso foi:
- Ter bebido no bar Vinte de Novembro.
  - Ter se atirado na lagoa Rodrigo de Freitas.
  - Ter se afogado.
  - Nenhuma das opções é verdadeira.

Gráfico das respostas / questão objetiva 04



No que se refere ao resultado da questão 4, cerca de 52% marcaram a opção esperada: aquela que trata da causa imediata ao fato ocorrido. Contudo, 40% das demais respostas optaram por causas que, no conjunto dos fatos, co-ocorreram para a situação tratada no poema. É certo que as opções de respostas A e B elencam fatos relacionados, mas diante da opção C, elas não representam a causa propriamente da morte. Essa percepção objetiva, que mire uma compreensão mais elucidativa da relação causal, é algo que os dados desta diagnose vêm revelando e, portanto, fomenta a discussão nesta pesquisa. Há ainda um dado referente à opção D, que sugeria a seguinte resposta, “Nenhuma das opções são verdadeiras”, cerca de 8% julgou que, entre as alternativas elencadas, nenhuma apontava a causa da morte mencionada no texto da questão. Isso, de alguma maneira, leva a supor que quase a metade dos alunos teve dificuldade na percepção tanto da causa imediata quanto das relacionados ao fato.

## QUESTÃO OBJETIVA 06<sup>9</sup>

### O problema ecológico

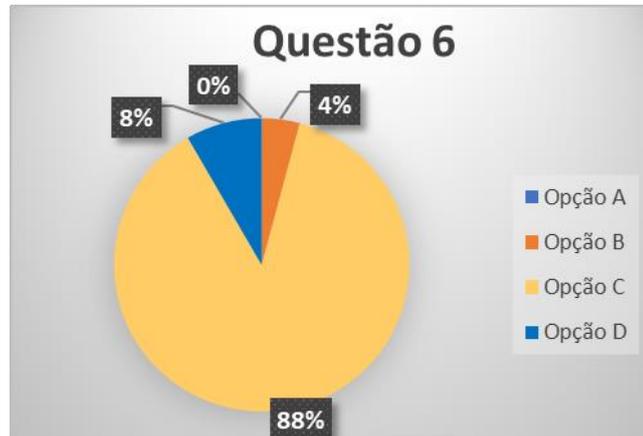
Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência. O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.

Afrânio Primo. Jomal *Madhya* (adaptado)

<sup>9</sup> <https://portuguesemfoco.com/exercicios-de-interpretacao-de-textos-com-gabarito/>

6. Segundo o Texto III, o cientista americano está preocupado com:
- o que pensam os extraterrestres.
  - a qualidade do espaço aéreo.
  - a vida neste planeta.
  - o seu prestígio no mundo.

Gráfico das respostas / questão objetiva 06



A questão 06 tem cunho exclusivamente interpretativo, direcionando o aluno a demonstrar a sua compreensão do assunto central do texto, logo, não se constitui em um dado relevante ao trabalho aqui proposto. Contudo, para efeitos de obter uma visão geral desse aspecto, observou-se, no resultado, que a maioria foi capaz de se reportar ao conteúdo temático do texto.

Adiante, passa-se à análise das respostas das questões discursivas. Quanto a estas, serão analisadas somente as respostas que focalizam a temática investigada. Posto isto, cabe destacar que as questões 2 e 8 não entrarão neste grupo. Criou-se uma classificação a fim de categorizar a natureza das respostas e, desse modo, promover a sua quantificação<sup>10</sup>, contudo as tendências de cada uma serão apresentadas no curso deste relato.

### QUESTÃO DISCURSIVA 03<sup>11</sup>

#### Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número  
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
 Bebeu  
 Cantou  
 Dançou  
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

*Manuel Bandeira*

3. O poema, que apresenta características de um texto jornalístico, narra o destino trágico de pessoas simples. Qual é este destino?

<sup>10</sup> Conferir nos anexos

<sup>11</sup> Fonte do poema: <https://www.escritas.org/pt/t/1634/poema-tirado-de-uma-noticia-de-jornal>

No que tange à questão 03, orienta-se que o aluno aponte o destino que obteve o personagem da história contada no poema. Essa questão tem como objetivo sinalizar um fato trágico, constituído no mundo, de modo que o aluno consiga, na pergunta seguinte (04), identificar a causa desse destino. Foi possível notar que a maioria das respostas conseguiu destacar de maneira pontual a morte como o destino trágico, contudo, cerca de 13 respostas tenderam tanto a enumerar fatos ocorridos anteriormente ao destino, quanto a atribuir a dependências químicas a motivação do fato trágico. No que se refere à natureza dessa questão, ela não enfoca especificamente uma causa, mas uma consequência, porém foi comum perceber uma tendência em justificar o que levou à morte do personagem. Sendo assim, essa é uma questão relevante para construir um perfil do entendimento da relação de causalidade que o aluno apresenta. Ainda sobre a natureza das respostas, houve ocorrências que se limitaram a recontar o fato, transcrevendo o próprio texto.

#### QUESTÃO DISCURSIVA 05<sup>12</sup>



5. Com base na leitura da tirinha e no entendimento da Mafalda o que faz com que a humanidade não vá pra frente?

A questão 05 apresenta um comando que orienta, especificamente, a perceber uma causa, no nível das relações epistêmicas, expressa na tirinha da Mafalda. O padrão de resposta predominante, cerca de 50%, apontou a causa primeira apresentada no texto, com base na conclusão a que Mafalda chega diante da cena ocorrida entre os personagens. Considerem-se as ocorrências:

- “o desentendimento e a desunião do ser humano”;
- “O que faz a humanidade não ir para frente é o desentendimento das pessoas”.
- “Porque as pessoas muitas vezes não conseguem tomar decisões juntas”.

No entanto, os outros 50% dividiram-se nos seguintes padrões:

<sup>12</sup> Fonte da tirinha: <https://educacao.uol.com.br/ultnot/especiais/ult1811u186.jhtm>

- a) Aquelas respostas as quais enfatizaram o que era mais evidente na cena da tirinha, ou seja, a briga, cerca de 16%. Exemplos:
- “as brigas, as discordas sociais, as guerras”;
  - “A humanidade não vai para frente por conta das brigas”;
  - “brigas, discussões por coisas isigueneficantes”.
- b) Aquelas que demonstraram pouca precisão ao apontar a causa específica e/ou enumeraram ora causas concorrentes, ora causas incoerentes. Exemplos:
- “É porque os dois amigos dela, estavam de frente para o outro ai, eles começarão a discutir porque, eles estavam atrapalhando a frente do outro, ai ela começou a entender isso”;
  - “por que cada um esta querendo ir para um lado. Porque um que se melho que o outro”;
  - “A desorganização das pessoas, o trabalho em grupo que muitos não conseguem fazer, por achou que só ele tem razão”.

Houve alunos que declararam não ter compreendido a pergunta e alunos que deixaram a questão em branco. Em todo caso, é significativo o quantitativo das respostas e o teor de cada uma delas no que tange à imprecisão em reconhecer e se reportar à relação de causalidade.

## QUESTÃO 07

### O problema ecológico

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência. O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.

Afrânio Primo. Jomal Madhya (adaptado)

7. Ainda sobre o texto acima, diga por que o autor afirma que os extraterrestres diriam que no nosso planeta não habita uma civilização inteligente.

O comando da sétima questão pede que o aluno explique uma determinada afirmação do autor do texto. Na construção da resposta a essa pergunta, justificando a afirmação do autor, o aluno consequentemente toca na causa do fato. Logo, busca-se diagnosticar o nível de percepção do estudante nesse aspecto. Assim ficaram os resultados:

- a) Respostas que apontam o ser humano como destruidor do planeta:
- “Porque a sociedade vem destruindo cada dia mais o recursos”;

- “por que se as pessoas fossem inteligentes elas iriam se importar mais com nosso planeta”;
  - “Por que a civilização destruiu os recursos naturais”.
- b) Que não acusam o ser humano e/ou tangenciam o tema da resposta:
- “Porque tem muita destruição, desmatamento, poluição e por conta das pessoas também”;
  - “Por que eles não entendem que se eles pararem de fazer algumas coisas seria melhor para o mundo melhor”;
  - “Porque nosso planeta e poluído e tamanho e o grau de destruição dos recursos naturais etc...”.

De todas as ocorrências, 50% conseguiram demonstrar o entendimento da relação de causalidade, que está no nível epistêmico, 32% não tocaram de maneira pertinente na justificativa que apontaria o tópico central da resposta; nesse sentido, de alguma maneira foram imprecisos na resposta. É importante destacar que 18% dos alunos deixaram a questão em branco.

## QUESTÃO 09



8. O anúncio publicitário é um texto que tem, em geral, como objetivo, promover o nome de uma empresa, de um produto ou de uma ideia. Qual a finalidade do anúncio acima?

---



---

9. De acordo com o que está subentendido no texto, o que estaria causando um mundo pior?

---



---

A nona questão é elaborada a partir de um texto publicitário. Nele, a relação de causalidade se constitui no domínio das ações de linguagem. Porém, seu comando orienta o aluno a pensar e demonstrar relações constituídas no plano do conteúdo. Considerem-se os dados coletados:

- a) Que apontam a causa primeira:
- “acumular o lixo”;
  - “o desperdício do lixo nas ruas”;
  - “O mal da humanidade com o meio ambiente derrubando árvores depositando lixo no ‘outo’ mar, rios, etc.”.
- b) Que tangenciaram o assunto principal da resposta:
- “o mundo pior (...)”;
  - “o mundo pior e a violência o lixo a matação das florestas”;
  - “se uma nave extraterres invadissem o mundo”.
- c) Que reescreveram parte do texto (texto da questão anterior, inclusive):
- “A poluição dos rios, as devastação das florestas, o envenenamento das terras e a deteriorização do ar”;
  - “devastação de florestas, poluição dos rios, poluição do ar, lixo nas praças e cidades”;
  - “porque neste planeta não habita uma civilização inteligente”.

Cerca de 52% das respostas demonstraram a causa central ao problema que é apontado no texto analisado. Mas 32% responderam de maneira geral, deixando de construir uma resposta mais pertinente ao que se pedia. Curiosamente, 12% reescreveram parte do texto da questão anterior, que coincidentemente tratava de um assunto semelhante. 4% deixaram em branco ou declararam não ter entendido a questão.

## QUESTÃO 10



10. Por qual motivo a personagem Mônica comprou um vestido?

O comando da atividade 10 orienta o aluno a demonstrar o motivo que leva a personagem a realizar determinada ação. Essa questão está no domínio das relações factuais, dado o estado de coisas estabelecidas no mundo. As respostas oscilaram em dois polos:

- a) Aquelas que apontaram o motivo principal do fato ocorrido no quadrinho:
- “O motivo é que ela comprou o vestido que não coube na mãe com a intenção de usa-la”;
  - “Para ela mesma usar eu acho que ela nunca pensou na hipótese de dar para a mãe dela”;
  - “ela praticamente compra pra ela porque ela já sabia que ia ficar curto na sua mãe. o motivo: pra ela usar no lugar da sua mãe”.
- b) Aquelas que apresentaram imprecisão:
- “O motivo foi que a Mônica comprou o vestido e disse que era para a mãe dela mas a mãe vestiu e ficou curto e a Mônica disse empresta pra mim”;
  - “pra fazer a mãe feliz ou um prezeti de dias das mães ou pensando nela”;
  - “Porque ela precisava de um vestido”.

Essa é uma das poucas questões que se obteve um nível de resposta dentro da expectativa esperada, pois correspondeu a 84% aquelas que apontaram o motivo principal da personagem Mônica ter comprado um vestido curto para sua mãe. Os outros 16% apresentaram algum tipo de imprecisão em seu raciocínio.

## QUESTÃO 11

11. Leia o fragmento abaixo e responda:

Um novo e importante estudo publicado nesta quarta-feira na revista *Nature* fornece pistas importantes sobre a origem dos trinta tipos mais comuns de câncer. Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer. O trabalho foi coordenado pelo Instituto Wellcome Trust Sanger, na Grã-Bretanha, e contou com a colaboração de especialistas de centros de pesquisa de todo o mundo.

<http://www.saudebeneficencia.com.br/noticias/estudo-encontra-origens-comuns-a-diferentes-tipos-de-cancer/>

- a) A cada ano 8,2 milhões de pessoas morrem devido ao câncer, logo, a busca por entender as causas dessa doença pode encaminhar tratamentos mais eficazes. De acordo com o texto acima, o que estaria causando câncer de diferentes tipos?

A questão 11 está inserida no mesmo domínio que a anterior, a saber, o de conteúdo. Talvez porque esta seja uma relação com poucas possibilidades de objeções, justifique-se o resultado muito próximo do alcançado na atividade 10, pois 82% conseguiram fazer referência à causa específica; 14% distanciaram-se da resposta adequada; e 4% não identificaram ou deixaram em branco a questão. Diagnóstico das respostas apresentadas:

- a) Conseguiram fazer referência à causa específica:
- “Existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem”;
  - “a mutação no DNA”;
  - “Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.
- b) Distanciaram-se da resposta adequada:
- “O mal uso da vida”;
  - “Bebidas alcoólicas”;
  - “descuido”.

Consoante ao que foi acima exposto e com base nos demais dados em anexo, constituiu-se um banco de dados a partir do qual puderam ser elucidadas as formas distintas de percepção que os alunos apresentam acerca das relações de causalidade instanciadas nos textos das questões. Muito embora em todas as repostas, sejam as objetivas, sejam as discursivas, se tenha obtido uma maioria demonstrando compreender objetivamente a causa de um fato, é possível declarar que existe um número expressivo de ocorrências que demonstram um nível de percepção dessa relação sem apontar objetivamente para as relações instanciadas no nível da causalidade, oscilando entre causas que co-ocorrem, ou causas secundárias, ou mesmo apresentando incoerência na percepção. Esse é um dado bem representativo, que coloca em cena a necessidade de um tratamento desse tema em aulas dirigidas tanto para o desenvolvimento do reconhecimento da relação de causalidade em seus diferentes domínios, quanto para o uso destas construções no nível da argumentatividade, logo, nas produções textuais. É nesse sentido que se direciona a presente pesquisa.

No entanto, cabe enfatizar que as atividades do questionário aplicado na turma partiram de um único princípio de diagnose: detectar as formas distintas de percepção dos alunos diante das relações de causalidade instanciadas. Ou seja, a princípio, as questões não deram ênfase ao aspecto argumentativo, pois este foi se delineando conforme o avanço desta pesquisa. Ainda assim, a proposta didática que compõe esta dissertação expande essa questão.

É importante frisar que a construção de uma relação causal vai muito além de uma oração causal, constitui-se como argumentos nos quais se instanciam relações lógico-

semânticas, derivadas de uma experiência humana, que permite ao homem entender determinados fenômenos da sua realidade. Nesse sentido, reitera-se o questionamento confrontado nesta pesquisa quanto à competência do aluno em compreender e instanciar (na produção escrita) relações de causalidade que servem à orientação argumentativa do discurso.

Diante do exposto, busca-se desenvolver, a partir dessa diagnose, uma proposta didática voltada ao desenvolvimento de atividades de ensino dirigidas a enfatizar as relações de causalidade, de modo que elas possam ser estudadas pelos alunos, ampliando suas percepções no âmbito das relações lógico-semânticas/discursivas que se materializam e orientam a produção textual dos falantes.

## 5 CADERNO PEDAGÓGICO

A construção do caderno pedagógico, que ora se apresenta, busca auxiliar aquele professor que, diante das reflexões suscitadas neste trabalho, deseja desafiar seu horizonte de atuação no que se refere ao ensino de competências linguísticas voltadas para a interpretação e instanciação das relações de causalidade em sua dimensão argumentativa. Como já exposto, esta pesquisa objetiva desenvolver tais competências em alunos do 8º ano do ensino fundamental, entendendo que a consciência dessas relações clarifica o percurso argumentativo que um texto poderá assumir ao ser escrito pelos alunos.

Nesse sentido, elaborou-se o caderno pedagógico que tem em sua materialidade uma proposta didática com atividades de leitura e de escrita, fundamentada nos pressupostos de Lopes-Rossi (2011). Esta, por sua vez, desenvolve, à luz dos gêneros discursivos, um modelo que conduz à compreensão da leitura e da escrita em etapas distintas, isto é, o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita desta autora consiste em uma abordagem metodológica prevista em três módulos didáticos: o de leitura, o de produção escrita e o de divulgação ao público.

A sequência de procedimentos adotada no estudo do gênero discursivo dentro desse projeto de Lopes-Rossi admite encaminhamentos diferentes, considerando, pois, as características particulares da sala de aula. Nesse sentido, cumpre esclarecer que, na elaboração da presente proposta, adaptações foram realizadas a fim de oportunizar a inserção de práticas que o professor considere necessárias para o desenvolvimento das atividades.

Dada essa possibilidade, para a proposta que compõe este caderno pedagógico, foi incluído o módulo de Análise Linguística que, desenvolvido a partir dos conceitos bakhtinianos, apresenta uma sequência de questões que analisam os seguintes elementos: contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo. Concilia-se, desse modo, o modelo de Lopes-Rossi com a perspectiva bakhtiniana que leva em consideração as especificidades das condições da enunciação de um dado gênero discursivo. Portanto, serão quatro módulos pelos quais se estruturarão esta abordagem metodológica, buscando viabilizar o trabalho que consiste em estudar o conceito da relação de causalidade e, por conseguinte, aprimorar as habilidades de leitura e escrita do aluno.

Cumpre ratificar que esta proposta, ancorada em uma abordagem interacionista da linguagem, admite também que a elaboração de qualquer material didático, no qual o conhecimento técnico se evidencia, tende a projetar um resultado específico, às vezes absoluto. Contudo, é essencialmente necessário considerar que, ao entrar no jogo

enunciativo, atravessamentos ocorrem, marcas subjetivas surgem, logo, o que não foi contemplado na programação entra em cena e vai demandar do professor uma atitude, uma tomada de decisão. Segundo Fairchild, “Falar na atitude do professor importa porque ela recobre os intervalos que toda técnica forçosamente deixa descoberto: ela é o único artifício de que dispomos para lidar com o inacabável do cotidiano, com os desafios da prática” (FAIRCHILD, 2009, p. 498).

Nesse sentido, afirma-se que esta proposta não somente se move na busca de resultados, mas também se importa pelo processo do qual, certamente, novas análises das questões tratadas surgirão, permitindo, desse modo, evidenciar o aspecto interacional da linguagem que, a propósito, se materializa desde o momento em que as experiências vividas em sala de aula motivam o estudo e a construção desta pesquisa, buscando ceder ao aluno o seu lugar de fala que no processo não lhe pode ser negado, ao contrário, precisa ser valorizado.

Seja como for que o trabalho se desenvolva daí pela frente, um efeito importante dessas atividades é o de dar consequência ao discurso do aluno, inclusive quando ele erra, mas não apenas por essa razão. Trata-se de confrontá-lo com o fato de a sua resposta não ser a que o professor esperava — o que é o mínimo necessário —, mas também com o fato de haver alguém à escuta, pronto para reconhecer seus movimentos na linguagem (FAIRCHILD, 2009, 506).

Por estas razões, estimula-se o(a) professor(a), que adotar essa proposta em sua programação, a se colocar sensível à interação que fluirá, às expressões assertivas ou não tão assertivas que fomentarão novas análises e, especialmente, ao modo como avaliará os textos produzidos pelos alunos, pois, do ponto de vista das produções textuais, isto é, das redações escolares, a tendência é ancorar as expectativas em um formato padronizado, fruto de um exercício-simulado (GERALDI, 1984). O que ofusca a dimensão do trabalho pela e na linguagem empreendido pelo sujeito que, ao mesmo tempo em que se apropria, também rompe com os sentidos constituídos no processo enunciativo e gera novos sentidos<sup>13</sup>.

Faz-se necessário entender, então, que a produção de texto pelos alunos é um trabalho de escrita que pressupõe um processo no qual marcas de singularidade emergem na superfície textual. Logo, uma questão se apresenta ao professor: como ele deve lidar com as marcas de subjetividade do seu aluno? De igual modo, ele deve se questionar como

---

<sup>13</sup> Visão esta fundamentada no conceito de sujeito dividido, “clivado pela ação de linguagem”, postulado por Lacan (1978<sup>a</sup> apud RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 99), que “descreve duas operações que resultam na submissão do sujeito ao significante, quais sejam: a *alienação* (a adesão a um significante qualquer) e a *separação* (o apartamento do sentido de um significante qualquer)”.

vai se portar diante das respostas não tão assertivas, dos módulos de leitura e análise linguística. Seu olhar sobre os possíveis “erros” será de julgamento ou de reflexão/questionamento, assumindo dessa maneira o desafio de não tratar as respostas dos alunos como algo que se encerra em si mesmo, mas, sobretudo, inaugura novas demandas?

Há uma necessidade urgente de o professor de Língua Portuguesa de fato se posicionar como o interlocutor de primeira instância do seu aluno. Colaborando com o processo e não impondo conceitos e regras, exigindo resultados matemáticos. O conhecimento é construído, e isso pressupõe relação, troca com o próprio conhecimento e com os aprendentes. Nesse sentido, na proposta que se apresenta, é de suma importância assumir este posicionamento, sob pena de cunhar uma expectativa centrada exclusivamente em conteúdos e não na aprendizagem, nas habilidades estimuladas em cada momento da abordagem metodológica cujos passos se dão em etapas distintas e já descritas. Acredita-se que estimular o conhecimento do aluno e realizar as análises decorrentes do processo no qual ele será submetido, viabilizando as trocas, são condições imprescindíveis ao sucesso do que se propõe.

Por conseguinte, reitera-se que esta proposta foi concebida para se constituir como um material didático que tem o caráter de uma experiência de ensino construída a partir da relação do professor-pesquisador, autor deste trabalho, com seus alunos – sujeitos desta pesquisa; nesse sentido, cabe a cada professor considerar a percepção de seus alunos frente à noção de causalidade para tomar as decisões pertinentes ao processo de construção de mais conhecimento acerca desse fato de linguagem.

Para finalizar esta seção, é preciso esclarecer que há a intenção de que a presente proposta de ensino tenha uma configuração autônoma, de modo que possa ser editada independentemente do corpo desta dissertação e divulgada entre professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, não somente da escola que serviu de referência à presente pesquisa e à construção do material que ora se apresenta para o ensino da causalidade. Ou seja, projeta-se que outras escolas do município de Castanhal (PA) tenham também ao seu alcance um produto que é fruto de uma necessária reflexão sobre a interpretação semântica das relações de causalidade e do potencial argumentativo dessas relações. Em vista do exposto, a anunciada proposta didática, ponto culminante no empreendimento da presente pesquisa, apresenta-se situada no apêndice desta dissertação.

## 5.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

A preparação de um caderno que se apresenta como uma proposta didático-pedagógica constitui-se como um trabalho, ainda que estimulante, também desafiador no que se refere à sistematização de conteúdos que levem à construção de um conhecimento específico. Demanda horas de pesquisas e de leituras. Diante da diversidade de textos que se apresentam como possibilidades, surgem algumas incertezas que geram angústias ante a decisão dos textos, das questões subsequentes, do *Layout* das páginas, do modo como organizar tudo que precisa ser apresentado. É um processo que naturalmente desgasta a força, mas não o ânimo de se manter firme na busca por concluir com o que foi proposto desde o início da pesquisa e, nesse sentido, desfrutar da sensação de dever cumprido.

O produto desta pesquisa representa uma medida de contribuição àqueles que fizeram parte dela – alunos, escola, professores – e, ainda, ao conjunto de trabalhos desenvolvidos por professores que desafiam a sua própria prática de sala de aula, não se eximindo de pensá-la e transformá-la. Na busca por atividades que viabilizem explorar ainda mais um determinado conteúdo, acredita-se que este caderno pedagógico facilita a preparação de ações, por um professor regente, cujo foco seja tratar a relação de causalidade com alunos do 8º ano do fundamental. Desse modo, julgou-se necessário, na elaboração do caderno, apresentar dois materiais, um destinado aos professores e outro aos alunos. O que é destinado ao professor visa estabelecer um diálogo a fim de proporcionar um panorama acerca dos módulos nos quais estão dispostas as atividades, apresentando as oficinas, seus objetivos, seus recursos didáticos e o tempo; pormenorizando os passos sugeridos para o desenvolvimento de cada atividade.

O material destinado aos alunos foi elaborado para uso exclusivo deles. Está dividido em quatro unidades, nas quais se desenvolvem, respectivamente, os módulos de leitura, de análise linguística, de produção escrita e de divulgação. Estes módulos são organizados em oficinas que dividem as etapas julgadas como necessárias para a sistematização do estudo das relações de causalidade. No decorrer de todas as oficinas e por meio de uma linguagem acessível ao aluno, o material faz uso de técnicas que provocam uma aprendizagem ativa, na qual, o aluno é envolvido no cumprimento das tarefas. Cumpre ainda reiterar que a elaboração deste caderno pedagógico além de se constituir como um produto de uma pesquisa investida, busca estimular professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e fortalecer o processo reflexivo e criativo da sua atuação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas em sala de aula com os alunos-sujeitos têm ensinado que, inserido neste processo, o professor precisa assumir uma postura que corresponda as reais necessidades que decorrem das situações de aprendizagem. É um nível de sensibilidade e envolvimento que muitas vezes, por situações diversas, o professor não consegue ter e, por conseguinte, posiciona-se em uma prática rotinizada e, inevitavelmente, pouco produtiva.

Resistindo a essa realidade é que se buscou desenvolver este estudo que tem como ponto de partida questões-problemas surgidas no exercício do trabalho que a pesquisadora-autora vivenciou com seus alunos. É um investimento que tende a evidenciar o que realmente representa necessidade de aprendizagem do aluno. Entre algumas outras possibilidades reais, optar por tratar da compreensão das relações de causalidade representou a demanda mais imediata tendo em vista a importância de se formar alunos que se posicionem como um sujeito social consciente diante dos fatos que ocorrem a sua volta e que, através do seu domínio linguístico, formaliza sua compreensão, seja falando ou escrevendo, ou seja, argumentando, em situações de comunicação diversas.

A fase de aprendizagem em que se encontram os alunos do 8º e 9º anos, exige competências textuais que estruturalmente falando podem ser comprometidas não apenas pelo desconhecimento de regras gramaticais, de vocabulário, mas especialmente por ausência de ideias objetivas e coerentes com a realidade, que estruturam o pensamento e são refletidas nos textos que produzem.

O teste de diagnose, com as duas atividades realizadas, elucidou as distintas formas de perceber, de interpretar e de estabelecer as relações de causalidade pelos alunos envolvidos. Os dados demonstraram que percebê-las e interpretá-las não é uma dificuldade generalizada, mas de alguns alunos – e isso é significativo. Contudo, a construção dessas relações lógico-semânticas no âmbito de uma perspectiva textual, isto é, argumentativa, integra um conjunto de conhecimentos carentes de exercício para o seu aprimoramento. É nesse sentido que foram desenvolvidas as atividades presentes no caderno pedagógico, que se encontram no apêndice desta dissertação e que ficarão disponíveis aos professores.

Durante as discussões tecidas no corpo deste trabalho, procurou-se refletir acerca de uma dimensão do ensino de Língua Portuguesa que, por muito tempo, tem priorizado um conhecimento restrito da construção da relação causal, e que talvez seja responsável pela compreensão imprecisa desse conceito em outros domínios, pois há uma ausência no tratamento dele por parte dos componentes elencados no currículo de Língua Portuguesa. Sendo, assim, este trabalho se propôs a expandir os limites da abordagem das relações de

causalidade, a fim de atender necessidades maiores da compreensão e instanciação dessa relação oriunda de experiências humanas, que tem como alcance permitir ao homem o entendimento de determinados fenômenos de sua realidade.

Diante dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, cumpre declarar que: 1) foi identificado que os alunos-sujeitos detinham um conhecimento pouco objetivo quanto à percepção e formalização da relação de causalidade, especialmente como fator argumentativo; 2) foi elaborada a proposta de ensino, previstas em três módulos distintos, enfocando atividades de leitura e de escrita acerca do fenômeno em análise e a partir do gênero textual artigo de opinião, cuja realização projeta a efetivação do terceiro objetivo que é construir uma experiência de ensino que possa contribuir com o trabalho de professores de Língua Portuguesa da escola contexto desta pesquisa.

Por meio das discussões promovidas neste estudo e da proposta didático-pedagógica elaborada, espera-se criar condições para que professores reflitam as possibilidades de: 1) tratar do fenômeno da causalidade sem o hiato entre seus aspectos morfossintáticos e semântico-discursivos, buscando explorar o conceito em todas as suas possíveis dimensões; 2) entender que cada aula é um evento único de aprendizagem do e no qual emergem demandas próprias das expectativas e da recepção que os alunos têm sobre aquela aula e estar sensível a esse acontecimento que encaminha o trabalho para uma direção e não outra. Ainda que se tome como base a necessidade de cuidar para não faltar com o estudo de assuntos relevantes para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, é de suma importância dar a devida atenção para as questões que surgem do processo de ensino e preencher, desse modo, as expectativas dos alunos envolvidos.

## 7 REFERÊNCIAS

ABDON, Iaci de Nazaré Silva. **Relações causais e gêneros de texto**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

AMORIM, Fabrício da Silva. **Construções sobre a relação de causalidade na conexão de orações: da tradição à descrição**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal da Bahia, 2012.

\_\_\_\_\_. **Orações causais com porque: forma função e diacronia**. Revista eletrônica de Linguística. Volume nº 1, 1º semestre de 2012 – ISSN 1980-5799.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARBISAN, Leci Borges. **Semântica Argumentativa**. In: JUNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Rentao. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-30.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEFENDI, Cristina Lopomo, & VALADARES, Flavio Biasutti. **O Uso de porque – causais e explicativas: Uma Análise Gramático-funcional**. Entretextos, Londrina, v.14, n.2, p. 140 - 159, jul./ dez. 2014. ISSN: 1519-5392. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2014v14n2p>

DUCROT, Oswald. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. In: Polifonia, Cuiabá, v. 08, n. 08,2004. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1125/889> Acesso em 19 abr. de 2019.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984, p. 121-125.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. H. C. C. **Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais: contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Portugal, 2004.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. **Essa base, não**. In: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/> 2018. Acesso em 24/04/2020.

NEVES, M. H. de M. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, 38 109-127, 1994. In: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634> Acesso em 30/04/2019.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RIOLFI, C., & MAGALHÃES, M. (2008). **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever**. *Estilos da Clínica*, 13(24), 98-121. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p98-121>

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure**. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

# APÊNDICE

SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA  
IACI DE NAZARÉ SILVA ABDON

## CADERNO PEDAGÓGICO

AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR ARGUMENTATIVO:  
COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO  
FUNDAMENTAL

# Olá, professor(a)!

*O trabalho que iremos desenvolver organiza-se em três módulos didáticos: o de leitura, de análise linguística, de produção escrita e de divulgação. Em cada módulo serão desenvolvidas oficinas com objetivos específicos como você poderá acompanhar na apresentação a seguir:*

<b>MÓDULOS DIDÁTICOS</b>	<b>ETAPAS</b>
<b>DE LEITURA</b>	<p><b>OFICINA I:</b> Atividade de conhecimento prévio</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Ativar o conhecimento prévio do aluno no que tange ao elemento estruturante do gênero artigo de opinião.</p> <p><b>DESENVOLVIMENTO:</b> interação motivada por uma pergunta temática, seguida da leitura de dois fragmentos de textos para uma análise introdutória.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> data show, notebook, caixa de som.</p> <p><b>TEMPO ESTIMADO:</b> uma aula de 45 minutos.</p> <hr/> <p><b>OFICINA II:</b> Leitura de textos do gênero artigo de opinião</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Estudar as relações de causalidade instanciadas em um artigo de opinião e seu fator argumentativo.</p> <p><b>DESENVOLVIMENTO:</b> realizar primeiro a leitura silenciosa por aluno; depois a leitura coletiva conduzida pelo professor.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> notebook, internet, data show, quadro, piloto; texto impresso.</p> <p><b>TEMPO ESTIMADO:</b> duas aulas de 45 minutos cada.</p>
<b>DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<b>OFICINA III:</b> Análise Linguística

	<p><b>DESENVOLVIMENTO:</b> Resoluções de questões a partir das seguintes abordagens: contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e estilo.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Analisar, do ponto de vista linguístico, a estrutura, o conteúdo, o estilo e os recursos que constroem a relação de causa.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> material impresso; caneta; lápis.</p> <p><b>TEMPO ESTIMADO:</b> duas aulas de 90 minutos cada.</p>
<p><b>DE PRODUÇÃO ESCRITA</b></p>	<p><b>OFICINA IV:</b> Plano de ações para a produção escrita</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Conscientizar o aluno do seu compromisso social no seio da sua comunidade e do seu potencial para adotar atitudes que busquem a transformação do seu lugar.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> notebook, caixa de som, data show.</p> <hr/> <p><b>OFICINA V:</b> Diagnosticando a situação-problema</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Visitar, com os alunos, a copa/cozinha da escola de modo a observar o tratamento que é dado ao lixo.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> papel; caneta; lápis.</p> <hr/> <p><b>OFICINA VI:</b> Produção escrita</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Estimular o desenvolvimento da competência escrita do aluno.</p> <p><b>RECURSO DIDÁTICO:</b> papel; caneta, lápis.</p> <p><b>Tempo estimado:</b> quatro aulas de 90 minutos cada.</p>
<p><b>DE DIVULGAÇÃO</b></p>	<p><b>AÇÕES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer levantamento das escolas que desenvolvem projetos de</li> </ul>

	<p>jornal e/ou rede social;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinar os textos às escolas a fim de que sejam divulgados em seus veículos de comunicação;</li> </ul> <p>Essa atividade de divulgação visa sensibilizar a comunidade das outras unidades de ensino quanto ao tratamento dispensado ao lixo produzido no ambiente educacional.</p>
--	--

Importante que você saiba que esta proposta se constituiu a partir de uma pesquisa descritivo-interpretativa realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Inês Costa, da cidade de Castanhal, e foi concebida para ser aplicada a turmas dos anos finais do Fundamental (8º e 9º anos). As atividades sugeridas poderão ser desenvolvidas em um período de cinco semanas aproximadamente, contudo, há que se considerar eventuais circunstâncias que possam desencadear atrasos nas atividades, pospondo o prazo previsto.

### **1. Considerações sobre os módulos didáticos de leitura e de análise linguística**

O módulo de leitura consiste em uma etapa estruturante no conjunto de todas as atividades posteriores desta proposta didática. Nele, prioriza-se partir de um gênero discursivo de modo a cumprir com as orientações de Lopes-Rossi (2011, p.71), que enfatiza o “desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação (...)”. Por isso, entende-se como é indispensável centrar o estudo da língua no funcionamento de todos os elementos linguísticos colocados na cena da comunicação, em detrimento de teorias formalistas centradas na estrutura e desprovidas de suas relações contextuais, sob pena de não se proporcionar condições oportunas ao desenvolvimento de competências linguísticas no aluno.

Com base nisso e considerando o contexto de onde deriva esta proposta, optou-se por eleger o artigo de opinião como o gênero a ser estudado, uma vez que ele se alinha com: a) expectativa dos alunos, inicialmente envolvidos, em desenvolver sua capacidade de produzir texto de base argumentativa; b) a necessidade de estimular o desenvolvimento de argumentos que estruturam o texto; c) a busca por ocorrências de relações de causalidade; e d) a necessidade de estudar textos que são produtivos na sociedade vigente.

Assevera-se que a intenção do trabalho a ser desenvolvido com este gênero não tem a danosa pretensão de ensinar o gênero, mas, sim, criar condições para o aluno compreender o funcionamento do artigo de opinião nas práticas discursivas em que este emerge. A esse respeito, a presente proposta alinha-se com o que diz Marcuschi (2005, p. 10): “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento em sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Pontuadas estas questões, cumpre apresentar que este módulo se estrutura a partir de duas oficinas: uma de ativação do conhecimento prévio, que visa recuperar, no conjunto das experiências dos alunos, seu entendimento sobre questões ambientais e suas percepções acerca da instanciação da relação de causalidade em contextos reais de comunicação. Para tanto, realiza-se a leitura de dois textos curtos a fim de instigar a percepção dos alunos quanto à natureza das opiniões emitidas pelos seus autores. A segunda oficina consiste na leitura do gênero artigo de opinião, seguida do momento de interação pós-leitura, da apresentação do estudo do gênero (tratando de seu conceito, estrutura, condições de produção etc.), e da seção que trata dos conceitos de causalidade. Em suma, estes dois momentos de leitura buscam gerar condições para que os alunos sejam conduzidos à compreensão dos tópicos em estudo.

Do ponto de vista de um trabalho pautado em uma visão que almeja estabelecer uma abordagem textual centrada no desenvolvimento de competências comunicativas em que esta proposta se situa, assume-se, no segundo módulo, a elaboração de atividades que permitirão a realização da análise linguística pretendida. É importante considerar ainda que a execução das atividades representa um momento que oportuniza um espaço de interlocução ainda maior, concedendo ao aluno o seu direito a voz. Nesse sentido, busca-se abandonar os modelos que se apresentam como fórmulas aplicáveis ao alcance de um resultado determinado e evidencia-se uma proposta que entende ser o processo a maneira dialógica e interacionista de realizar o estudo da língua, atribuindo aos atravessamentos próprios da situação de comunicação a importância devida para o trabalho.

O que se pretende com o gênero em análise é o seu estudo, não uma assimilação rápida e simples que nega sua natureza complexa e o reduz a um mero conteúdo ensinável. Por isso, nesta proposta, seu estudo vem se construindo desde atividades que ativam conexões com o pré-conhecimento do aluno, passando pela leitura de um texto – motivada por sua relevância social –, encaminhando, na sequência, o entendimento de suas condições

de produção e circulação, seu conteúdo, estrutura composicional, para então chegar ao módulo de análise linguística.

Considerando argumentatividade como inerente à atividade discursiva do gênero em questão, busca-se ainda, nesta proposta, estudar a constituição de argumentos estruturados na relação de causalidade e, desse modo, demonstrar como são apresentadas e organizadas as ideias presentes no artigo estudado. Para tanto, nas atividades do módulo de Análise Linguística serão destacadas estruturas que dizem respeito à organização textual e, claro, às relações de causalidade.

Com o módulo de Análise Linguística objetiva-se reiterar a compreensão do aluno quanto à interpretação das relações de causalidade – ora como causas efetivas que determinam consequência, ora como justificativa de hipóteses ou opiniões sobre os fatos. Estas distinções estão em consonância com o modelo semântico de interpretação proposto por Sweetser (1990). Esta autora destaca três domínios nos quais se manifestam as relações de causalidade, a saber, o de conteúdo, o epistêmico e o conversacional (e dos quais serão contemplados nas atividades deste caderno os domínios de conteúdo e epistêmico).

A formalização da relação de causalidade no plano de conteúdo é o que se denomina como sendo uma causa efetiva, que está na origem de alguma coisa, como pode ser compreendido por este exemplo: “As ruas ficaram alagadas porque a chuva foi muito forte”. A causa é construída fazendo referência a um fato do mundo real que plenamente desencadeia a consequência relacionada. A construção da relação de causalidade no domínio epistêmico é aquela em que a causa se refere a um raciocínio do enunciador, é uma hipótese que ele julga ser relevante para determinar uma consequência. Exemplo: “O ônibus passou, porque a parada está vazia”. A causa apresentada neste exemplo é construída com base numa hipótese levantada pelo enunciador a partir de uma evidência.

Professor(a), as questões elencadas para este módulo, em sua natureza, apontam para o contexto de produção, o conteúdo, o conhecimento linguístico e para a compreensão interpretativa do aluno. Contudo, este módulo opera elegendo uma análise que atenda mais especificamente os objetivos inicialmente pretendidos neste trabalho. Nesse sentido, a seleção das atividades deve funcionar como gatilho para continuar proporcionando o estudo do gênero e das relações de causalidade como fator argumentativo. Por essa razão, entende-se que esse conjunto de atividades permite compreender o funcionamento de questões de ordem técnica, no entanto, é o trabalho em sala de aula que permitirá a experiência e o contato efetivo do aluno com o que está sendo proposto e, desse modo, possibilitará pensar nos atravessamentos, os quais geram as reais conclusões do processo.

Diante do exposto, reitera-se que o módulo de análise linguística deverá, então, contemplar duas frentes de trabalho: a argumentatividade construída por meio das relações causais, e a percepção de que as relações causais podem ser interpretadas como causas efetivas, como justificativas para opiniões sobre os fatos do mundo. Nesse sentido, espera-se com este módulo e o módulo de leitura construir um percurso que promova a compreensão da relação de causalidade pelos alunos, considerando que esta é uma relação estruturante da vida e reflete como o falante percebe e representa os fatos do mundo que o rodeia.

### **Orientações ao professor sobre as oficinas do módulo de leitura:**

Inicia-se a oficina com a apresentação da proposta didática aos alunos, logo, o(a) professor(a) deve fazer uma fala inicial que esclareça o projeto, seus objetivos e sua justificativa, com base no exposto:

<b>Projeto</b>	<b>Projeto de Leitura e Produção de texto</b>
<b>Objetivos</b>	<p><b>Geral:</b> Desenvolver a capacidade dos alunos de reconhecer e estabelecer as relações de causa e efeito em artigos de opinião como fator argumentativo.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre questões climáticas;</li> <li>● Estudar a estrutura do artigo de opinião;</li> <li>● Conhecer estratégias para a produção do artigo de opinião;</li> <li>● Produzir um artigo de opinião;</li> <li>● Promover a divulgação das produções.</li> </ul>
<b>Justificativa</b>	<p>O estudo do funcionamento da língua portuguesa precisa ser desenvolvido adotando metodologias ativas no objetivo de conduzir o aluno à aprendizagem significativa. Por essa razão e pela necessidade de desenvolver a capacidade do aluno em reconhecer e estabelecer relações entre fatos do mundo, considerando-se temas importantes que envolvem esse mundo, é que se realiza esta proposta.</p>

### **❖ Atividade de ativação do conhecimento prévio:**

A ativação do conhecimento prévio ocorre com a leitura de uma tirinha e de dois fragmentos de textos que consistem nas falas de duas pessoas distintas que emitem opinião sobre o aquecimento do planeta. O(a) professor(a) deverá ler e em seguida estimular uma interação com as perguntas sugeridas.

Quanto à pergunta que trata dos sujeitos responsáveis pelas falas:

O professor deverá conduzir os alunos à compreensão de quem são os sujeitos/autores destas afirmações a fim de que seja destacada a função social de cada um e, nesse sentido, seja gerada a conclusão, nos alunos, de que o papel social que ambos exercem lhes confere grau de autoridade ou não para falar do assunto.

Sendo assim, apresentam-se as credenciais de cada um:

- José Antonio Marengo é um climatologista, especialista em mudança do clima, professor de meteorologia e de ciência do sistema terrestre na pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Tem vasta experiência no monitoramento do clima, atuando no Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden).
- Naomi Sabit é uma jovem alemã que se destacou em divulgar opiniões sobre a situação climática, pondo em dúvida todas as causas apontadas pela ciência sobre o aquecimento global, contrariando, portanto, as previsões científicas. Ela se autodenomina uma “realista climática” e suas visões surgem em meio ao cenário da fama que a jovem sueca Greta Thunberg ganhou após o seu discurso consciente, incisivo e emocionante na Cúpula do Clima, na ONU, em 2019, que repercutiu mundialmente.

Essas informações são da ordem das explicações que o professor precisa fornecer oralmente após a leitura dos textos. Com esta atividade objetiva-se 1) diferenciar o discurso que apresenta opiniões ancoradas em fatos do que se baseia em presunções; 2) elucidar as relações de causalidade instanciadas nos discursos; 3) apresentar ao aluno um elemento estruturante do gênero em análise, a opinião.

No que tange à abordagem das noções de relação de causalidade, o(a) professor(a) pode seguir o conjunto de perguntas que visam orientar a percepção do aluno ao entendimento das relações causais:

- Na fala de Marengo qual seria a causa ou as causas da mudança climática?
- A quem a jovem Saibt atribui a mudança do clima?
- Segundo Marengo, o que está causando aquecimento na terra?
- Já a alemã Saibt aponta que causa para o aquecimento?

São pequenas as incursões à noção de causalidade, porém importantes de serem abordadas desde a atividade de conhecimento prévio. Esta abordagem está planejada para durar cerca de 90 minutos. Por isso, a segunda oficina deste módulo deve ser realizada em outro momento no qual a aula não seja interrompida, preferencialmente.

#### ❖ **Oficina de leitura do gênero artigo de opinião**

Esta oficina baseia-se na leitura do gênero textual artigo de opinião. O(a) professor(a), que na oficina anterior discutiu noções acerca do aquecimento do planeta, precisa fazer um *link* com o tema do artigo. Optou-se por essa temática por ela constituir uma pauta importante no cenário global, necessária, portanto, de ser discutida no ambiente educacional. O artigo em questão foi escolhido adotando-se como critérios: a) o gênero discursivo; b) a temática; e c) ocorrências das relações de causalidade nas instanciações estudadas.

Atendendo a essas variáveis, selecionou-se o artigo de opinião intitulado “Mudanças Climáticas e os ‘céticos’”, escrito pelo colunista José Goldemberg, em um dos principais jornais do país “O Estadão”, veiculado em mídia digital e publicado em agosto de 2012.

Orienta-se que se faça a transição entre os textos lidos na oficina de ativação de conhecimentos prévios, que refletem opiniões dentro de um contexto específico e o artigo selecionado, de modo a esclarecer que as práticas sociais de comunicação orientam a formação do texto, logo, se em situações como uma conversa, ou uma entrevista, o falante tem liberdade de expor sua opinião sobre um assunto específico, há outras situações sociais que motivam a existência de textos nos quais a opinião é um elemento estruturante, no entanto, ela deve distanciar-se de um juízo oriundo de presunções pessoais, pautando-se em argumentos que fundamentem seu ponto de vista.

Nesse sentido, o passo seguinte é a apresentação do texto e a sua leitura. É importante conduzir os alunos, primeiramente, a uma leitura silenciosa e, depois, a uma leitura coletiva e orientada pelo professor. Este precisará distribuir o texto impresso (e se quiser, poderá projetá-lo no data show também).

#### **Orientações após a leitura do artigo de opinião**

É sempre pertinente e indicado que, após a leitura, o professor estimule uma interação na qual os alunos possam expor sua visão geral do que foi lido. Logo, perguntas são opções válidas para este momento. Sendo assim, sugerem-se algumas:

- Vocês acharam que o texto “Mudanças climáticas e os ‘céticos’”, do ponto de vista do tema abordado, é relevante? Por quê?
- Do ponto de vista da construção do texto, é possível dizer que se trata de um texto de situações formais ou informais do uso da língua?
- Onde textos como este podem circular?
- Há palavras no texto que vocês não conhecem?
- Vocês acreditam nas projeções dos fatos expostos no texto?
- Vocês confiam nas visões de especialistas que estudam as mudanças que nosso planeta vem sofrendo?

No momento da leitura e da explicação oral do professor, recomenda-se destacar as relações que são estabelecidas entre os fatos apresentados, tais como:

- De acordo com o texto, qual é a causa do aquecimento global questionada pelos céticos?
- No artigo, José Goldemberg dá ênfase a uma causa do aquecimento global, no entanto, também apresenta outras. Quais seriam?
- Vejamos a definição de causa conforme o dicionário:

Causa: s.f.  
 1. Agente eficaz que dá existência ao que não existia. = FONTE, MOTIVO, ORIGEM, RAZÃO  
 2. O que antecede um fenômeno.  
 3. Fato ou acontecimento.

Diante dessa abordagem, é importante estabelecer relações de causalidade importantes para o trabalho que se pretende nesta proposta didática. O foco das atividades até aqui desenvolvidas é tornar o público-alvo sensível à construção dessas relações no âmbito das realidades que o cercam e desenvolver sua competência no âmbito da leitura e produção do gênero artigo de opinião.

No que tange à abordagem do gênero em si, propõe-se ao professor(a) a explicação de seu conceito, de suas características, de seu funcionamento, dos seus aspectos constitutivos a partir do seguinte planejamento, que foi organizado em slides para facilitar a exibição, como se apresenta- no caderno do aluno.

A exposição dessa aula não dispensa a construção do conceito, muito menos da estrutura do gênero estudado, mas, sobretudo, é necessário enfatizar os aspectos discursivos do texto atendendo as orientações do trabalho com o gênero. Ressalte-se que é de igual importância que a fala do(a) professor(a) seja bastante esclarecedora no que tange à construção do entendimento sobre o gênero em análise, uma vez que ele será o gênero escolhido para o módulo de produção. Sugere-se que o(a) professor(a) explore as características compreendidas sobre o gênero confrontando-as com as que forem percebidas no artigo em análise.

Na sequência, busca-se conduzir o aluno ao conhecimento linguístico do conceito da relação de causalidade. É uma seção que parte da revisão das noções de “opinião” e “argumento”, para então tratar dos argumentos construídos na relação de causalidade. Este é um momento importante e que necessita de uma apropriação precisa do conceito para que os alunos o compreendam. Considerando-se estas atividades, estima-se que esta oficina compreenderá o tempo de 180 minutos.

### **Módulo de produção do gênero estudado**

Vencidas as etapas anteriores, que tinham como foco criar condições para desenvolver a capacidade do aluno em reconhecer e instanciar as relações de causalidade como fator argumentativo no texto, chega-se ao momento da produção do texto. Em razão de esta proposta contemplar o módulo de divulgação, as ações de produção escrita conterão algumas etapas precedentes a fim de criar condições para a produção textual. Para tanto, subdividem-se as ações em:

#### **1ª ação: Conscientização do plano de ações para a produção escrita**

Sugere-se que o professor proponha à turma o desenvolvimento de um trabalho que rompa os limites da sala de aula e contribua positivamente com contexto social no qual estão inseridos. Nesse sentido, a primeira ação é conscientizar o alunado do seu compromisso social no seio da sua comunidade e do seu potencial para adotar atitudes que busquem a transformação do seu lugar. E tudo isso pode ser conduzido a partir do prisma das questões ambientais. Logo, algumas perguntas podem ajudar nesse momento como:

- Você acredita que, no local onde se reside, você pode fazer algo concreto para mudar os efeitos da mudança climática?
- Você adotaria essa pretensão como uma meta para a sua vida?

- Você se importaria em divulgar orientações às pessoas com quem você convive a fim de que elas também adotem atitudes que ajudem na preservação do meio ambiente?

Após estas questões motivadoras, exibir o vídeo da geração do amanhã para fomentar os questionamentos levantados:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRmF0HD9vw4>

Esse momento visa conduzir os alunos à conscientização da necessidade de se mobilizarem em prol de uma causa importante para a vida humana, bem como objetiva elucidar o problema que motivará a produção do artigo de opinião.

### **2ª ação: Diagnosticando a situação-problema**

Visitar com os alunos a copa/cozinha da escola de modo a observar o tratamento que é dado ao lixo, isto é, ver como ocorre seu recolhimento, seu descarte, se há um local adequado para ancorá-lo no tempo em que não passa o carro do lixo e, principalmente, verificar se há coleta seletiva.

Esta é uma atividade que visa fomentar a reflexão nos alunos da importância de se dar a atenção devida ao espaço em que se vive e, mais que isso, refletir de modo a buscar mudanças sobre o que for necessário.

### **3ª ação: Produção escrita**

Toda produção escrita pressupõe um planejamento, nesse sentido as ações acima e as subsequentes buscam funcionar como esse momento em que se filtram informações e assimilam situações-problemas para de fato ter como opinar acerca delas.

Sendo assim, recomenda-se que o(a) professor(a) oriente os alunos a produzirem um artigo de opinião, com base nas experiências adquiridas desde o início deste módulo, pois entende-se que elas contribuíram para gerar informações relevantes para a formação de suas opiniões, base do texto em questão. Tendo em vista que o texto a ser produzido por eles é do gênero artigo de opinião, seguem-se os encaminhamentos:

### **Orientações, pós-produção escrita:**

Todo processo de escrita pressupõe um momento em que papel e caneta são indispensáveis para que as ideias não se percam. Para tanto, estimule o aluno a anotar tudo que surgir em sua mente acerca do tema escolhido, assim, será possível realizar a análise daquilo que de fato é importante de ser contemplado no texto e excluir o que não contribui para o desenvolvimento das ideias e para a construção dos seus argumentos.

Após a produção, deve-se, junto com o(a) professor(a), realizar a revisão dos textos, com base em critérios que reconheçam as estratégias argumentativas adotadas, as instanciações de causalidade construídas e os recursos utilizados para a formalização da relação de causalidade, de modo a garantir a qualidade das produções.

Os critérios seguem a seguinte orientação:

- O texto apresenta título?
- Se sim, ele apresenta coerência com o texto?
- O texto estruturou-se a partir da introdução, do desenvolvimento e da conclusão?
- Há problemas gramaticais ou ortográficos no texto?
- Existem problemas de conexão entre as ideias descritas?
- Você considera o texto final relevante?
- Foi utilizada a relação de causalidade como fator argumentativo?

Após a revisão, sugere-se a reescrita, para que os alunos vivenciem e entendam todos os passos desse processo de produzir um texto.

Em suma, reitera-se que este módulo consiste numa etapa de grande importância e que requer um cuidado maior no acompanhamento de todas as atividades por parte do(a) professor(a), pois se trata de um processo que gera dúvidas, inseguranças e até sentimento de incapacidade. Lidar com essas questões adotando um discurso de motivação e de precisão nas orientações é fundamental.

No que tange ao processo em si, importante ainda se faz declarar que, no conjunto dos anseios ao conceito tratado nesta proposta, 1) buscou-se encontrar estratégias que

melhor permitissem o tratamento da causalidade nos três níveis, contudo, optou-se por tratar de apenas duas dimensões interpretativas da relação de causalidade; 2) somente após todo o percurso realizado até aqui, especialmente de posse das produções dos alunos, poderá ser dimensionado o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre a noção de causalidade, de modo a compreender quais passos poderão ser conduzidos prospectivamente nesse processo de aprendizagem.

### **Módulo de divulgação**

Este último módulo consiste na etapa de divulgação do que foi produzido pelos alunos. Considerando que a temática da produção escrita, oriunda de uma unidade escolar entre tantas outras da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, versa sobre a necessidade de se adotarem medidas de coleta seletiva do lixo produzido na escola para efeitos de diminuição de impactos no aquecimento do planeta, torna-se relevante a divulgação, para fins de sensibilização, do texto produzido pelos alunos a outras unidades de ensino da rede. Nesse sentido, recomenda-se que a produção de cada aluno seja encaminhada, por estes, juntamente com o professor da turma, a professores de língua portuguesa dos 8º e 9º anos, de outras unidades de ensino, a fim de que sejam lidos os textos e, nesse sentido, divulgados para os demais que integram a rede municipal de educação. Para tanto, o professor precisará buscar estabelecer a ponte para que os textos sejam de fatos incorporados nas aulas de seus colegas.

SUELEM CRISTINA SILVA BEZERRA  
IACI DE NAZARÉ SILVA ABDON

# CADERNO DE ATIVIDADES

AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM VALOR ARGUMENTATIVO:  
COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO  
FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
Mestrado Profissional em Letras

Caro(a) aluno(a)!

Você está recebendo um caderno de atividades elaborado especialmente para o desenvolvimento da sua competência em leitura e em escrita, tomando como base o gênero textual de cunho dissertativo-argumentativo.



Vive-se hoje em um mundo no qual cada vez mais a linguagem está inserida num cenário dinâmico que demanda diferentes habilidades do falante. Uma delas é saber interpretar e opinar sobre fatos do mundo a sua volta, entendendo principalmente as relações de causalidade entre eles.

Para tanto, faz-se necessário exercitar a leitura e a produção textual nas atividades propostas neste caderno pensado para atender suas necessidades.

Não deixe de aproveitar esta oportunidade de aprimorar seu conhecimento sobre a sua língua materna. As atividades aqui propostas vão te levar a uma nova experiência com a língua e seu funcionamento!

É isso aí!

Conto com sua disposição em aprender um pouco mais!

# Unidade 1:

## MÓDULO DE LEITURA

### Oficina I: Ativação do conhecimento prévio

#### Opinião: como se forma?



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/16558347> Acesso: 05/08/2020

- ❖ Você acredita que ter opinião é importante?
- ❖ Como formamos nossa opinião?

É importante entender que nossas opiniões são resultado de uma constante interação com o mundo a nossa volta, portanto, as experiências que vivemos permitem construir uma maneira específica de ver as coisas, ou seja, de ter uma opinião.

Quem emite opinião precisa embasá-la, caso contrário poderá incorrer em “achismos” facilmente contestáveis. Como as opiniões também têm o poder de induzir a pessoa a se posicionar frente a alguma situação, é necessário emitir opiniões embasadas e conhecer como elas se estruturam. Por essas razões, convém estudar um pouco mais acerca delas.

Leia:

The infographic features two yellow speech bubbles on a light blue background. The top bubble contains a quote from climatologist Antonio Marengo, and the bottom bubble contains a quote from blogger Naomi Saibt. Both quotes are preceded by a bullet point. The background has a dark brown wavy border on the left and a yellow vertical bar on the right.

Climatologista Antonio Marengo, em entrevista, falando sobre o aquecimento

- “Se, nesse momento, todos os países zerassem suas emissões de dióxido de carbono, o CO<sub>2</sub>, o mundo ainda continuaria aquecendo, pois há muito desse gás armazenado na atmosfera.”

Blogueira alemã Naomi Saibt, que tenta combater os esforços do seu país de regular a emissão de gases poluentes

- “Tivemos tempos quentes, tempos frios. Tudo está relacionado à rotação do Sol, relacionado à maneira como o Sol afeta a temperatura do planeta”.

Fonte: figura da autora

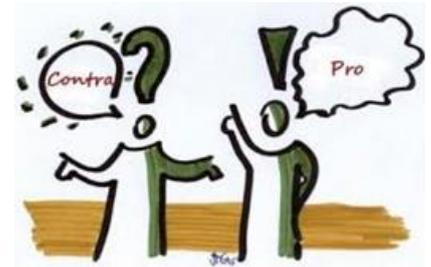
Observem que estes textos são recortes das falas de duas pessoas, contudo, elas estão falando sobre o mesmo tema.

- ✓ Qual seria esse tema?
- ✓ As duas pessoas apresentam a mesma opinião sobre o assunto?
- ✓ Na primeira fala, explica-se o porquê de o mundo continuar aquecendo mesmo se fosse zerada a emissão de CO<sub>2</sub>. Qual é esta explicação?
- ✓ Contudo, na segunda fala, dá-se outra explicação para o aumento da temperatura do planeta. Em que consiste?
- ✓ Você concorda com a primeira ou com a segunda?
- ✓ Diante da divergência de opiniões sobre o mesmo fato, você considera importante conhecer quem está falando?

Observem ainda as relações entre fatos apresentados nas falas.

- ✓ Na fala de Marengo está pressuposto que ainda que se zerasse as emissões de CO<sub>2</sub>, a terra continuaria aquecida. Por quê?
- ✓ Na explicação da resposta acima, reside uma causa, ou seja, algo que está na origem de alguma coisa. Qual seria?
- ✓ No enunciado: “Tudo está relacionado à rotação do Sol, relacionado à maneira como o Sol afeta a temperatura do planeta”, a jovem Saibt apresenta uma outra causa para o aquecimento. Qual seria?

Observe que:



Ambas as opiniões, apresentam causas diferentes para o mesmo problema. Uma é chamada de causa efetiva, por ser aquela que pode ser cientificamente comprovada como determinante de um fato desencadeado no mundo. Esse tipo de causa está apresentado no texto de Marengo. A outra causa apresentada, por sua vez, ainda que seja algo que ocorra no mundo, não tem comprovação científica de que realmente seja o único ou exclusivo fator que estaria aquecendo o planeta. Por essa razão, a causa apresentada por Naomi Saibt representa uma condição que a pessoa julga ser responsável, motivadora de uma ação no mundo.

O importante não é apenas ter opinião, mas é opinar de maneira que você expresse sua visão clara e segura dos fatos sobre os quais se opina.



## *Oficina II: Leitura do gênero artigo de opinião*

**Considere que vivemos em uma sociedade livre para emitir sua opinião sobre os assuntos que lhes interessar e que há situações específicas que orientam a produção textual. A fim de estudarmos sobre como construir uma argumentação o assunto, façamos a leitura do gênero artigo de opinião, que tem como título “Mudanças climáticas e os ‘céticos’”, publicado em um importante jornal do país, O Estadão, em agosto de 2012.**



### **Mudanças climáticas e os 'céticos'**

Por incrível que pareça, estamos atravessando, neste início do século 21, uma onda de obscurantismo cultural e científico sem precedentes. Ela tem origem, principalmente, nos Estados Unidos, mas está se propagando pelo restante do mundo.

José Goldemberg\*

20 de agosto de 2012 | 03h06

Ao mesmo tempo que os físicos estão conseguindo desvendar os mistérios da natureza com a descoberta do bóson de Higgs - "a partícula de Deus" -, a cientologia avança nos Estados Unidos e a teoria da evolução de Darwin é questionada nas escolas de vários Estados daquele país.

Algumas dessas crenças têm origem em pequenos grupos religiosos retrógrados que exploram a boa-fé de pessoas de baixo nível educacional, mas outras têm, claramente, motivações mais perversas e até interesses comerciais. A cientologia, em particular, é considerada uma religião nos Estados Unidos, sendo, portanto, isenta do pagamento de impostos. Alguns de seus ensinamentos atingem o nível do absurdo ao afirmarem que bilhões de seres de outras galáxias se apossaram dos seres humanos há dezenas de milhões de anos, quando ainda nem havia seres humanos, e continuam neles até hoje.

O que elas todas têm em comum, contudo, é o completo desconhecimento do que é ciência. Isso é o que está ocorrendo no momento também com os "céticos" que questionam o fato notório de que a ação do homem está provocando o aquecimento do planeta.

As bases científicas do aquecimento da Terra são simples: desde o início da Revolução Industrial, no início do século 19, os seres humanos passaram a consumir quantidades crescentes de combustíveis fósseis - carvão mineral, petróleo e gás natural -, cujo resultado é a produção de um gás, o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), que é lançado na atmosfera, onde permanece por um longo período de tempo. Sucede que esse gás é transparente e deixa a luz solar passar, atingindo o solo e aquecendo-o. O normal seria esse calor voltar para o espaço, porém isso não ocorre porque o dióxido de carbono não deixa o calor passar e voltar para o espaço. Com isso, todo o nosso planeta está ficando mais quente, como se verifica numa estufa onde se criam rosas ou vegetais no inverno.

Há muitas outras causas conhecidas para o aquecimento global, como as manchas solares, a inclinação do eixo da Terra, as erupções vulcânicas, etc. De fato, ao longo da existência do planeta - que se estende por bilhões de anos - houve grandes variações na temperatura e elas são bem entendidas pelos geólogos.

Acontece que, sobrepondo-se a essas causas naturais do aquecimento, existe a ação do homem, que consome combustíveis fósseis e lança gases na atmosfera. Esse fenômeno tem sido estudado por um grande número de cientistas há mais de 50 anos.

Para entender o que aconteceu até agora e tentar prever o que vai acontecer nas próximas décadas os cientistas construíram modelos de como o clima da Terra se comporta à medida que o tempo passa e a atmosfera se modifica com mais dióxido de carbono, originado da queima dos citados combustíveis fósseis. Nesses modelos, o que se faz é relacionar causa e efeito, que é a maneira como a ciência funciona. A causa é a presença de maiores quantidades de gases na atmosfera e o efeito, o aquecimento resultante do nosso planeta.

Há incertezas nas previsões científicas, mas com o passar do tempo elas estão ficando cada vez mais confiáveis e precisas. Por exemplo, James Lovelock, ídolo dos ambientalistas por suas ideias sobre a "hipótese Gaia" - que considera a Terra toda com características de um ser vivo -, não questiona a realidade do aquecimento global como resultado da ação do homem, mas sim a necessidade de mais pesquisa sobre o tema.

É contra essas evidências que se manifestam os "céticos", cuja motivação não é clara. Alguns o fazem para atrair a atenção do público e outros podem estar sendo estimulados pelas indústrias que serão prejudicadas caso seja limitado o uso de combustíveis fósseis, que tem sido proposto por vários países.

Esses "céticos" não adotam o método científico ao fazerem as suas críticas. Eles simplesmente emitem opiniões e previsões esdrúxulas, como a de que a Terra estaria passando por um processo de resfriamento, em lugar de se aquecer, num futuro que eles não especificam. Cartomantes podem fazer isso, mas não cientistas.

Os "céticos", a maioria deles sem formação científica na área de mudanças climáticas, conseguiram notoriedade nos Estados Unidos publicando artigos no Wall Street Journal (!). Alguns jornalistas mal informados frequentemente dão grande cobertura a essas pessoas porque elas provocam controvérsias que atraem os leitores. Para alguns, é considerado bom jornalismo que "se ouçam os dois lados", o que é válido para muitos outros assuntos, como, por exemplo, a descriminalização da maconha ou as vantagens da introdução da pena capital para crimes hediondos, em relação aos quais existem opiniões divergentes.

Sucede que no caso do aquecimento global não há "dois lados": o que existe são previsões científicas baseadas na ciência que conhecemos, que podem não ser perfeitas - como é todo o conhecimento científico -, mas têm avançado muito. O "outro lado", de modo geral, utiliza informações pseudocientíficas, ou simplesmente dúvidas lançadas ao vento que não podem ser respondidas sem uma argumentação científica que não é adequada para programas populares.

Opiniões pessoais ou crenças religiosas devem ser respeitadas, mas argumentos incorretos que prejudicam a adoção de políticas públicas importantes - como as de prevenir o aquecimento da Terra reduzindo o consumo de combustíveis fósseis - são perniciosos e não atendem ao interesse público.

**\* PROFESSOR EMÉRITO E EX-REITOR DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), FOI SECRETÁRIO DO MEIO AMBIENTE DO GOVERNO FEDERAL E DO ESTADO DE SÃO PAULO**

## COMPREENDENDO O TEXTO

- ❖ Do ponto de vista do tema abordado, você acha que o texto “Mudanças climáticas e os ‘céticos’” é relevante? Por quê?
- ❖ Acerca da construção do texto, é possível dizer que se trata de um texto de situações formais ou informais do uso da língua?
- ❖ Onde textos como este podem circular?
- ❖ Há palavras no texto que vocês não conhecem?
- ❖ Vocês acreditam nas projeções dos fatos expostos no texto?
- ❖ Qual a relevância social dos especialistas que estudam as mudanças que nosso planeta vem sofrendo?

- ❖ De acordo com o texto, qual é a causa do aquecimento global questionada pelos céticos?
- ❖ No artigo, José Goldemberg dá ênfase a uma causa do aquecimento global, no entanto, também apresenta outras. Quais seriam?
- ❖ Vejamos a definição de causa conforme o dicionário:

“**Causa:** s.f. 1. Agente eficaz que dá existência ao que não existia. = FONTE, MOTIVO, ORIGEM, RAZÃO. 2. O que antecede um fenômeno. 3. Fato ou acontecimento”.

Fonte: <https://dicionario.priberam.org/causa>

## COMPREENDENDO O GÊNERO

- ❖ O texto que você leu é do gênero artigo de opinião. Vamos conhecer um pouco mais suas características.

SLIDE 1:



SLIDE 2:



Fonte: figuras da autora

SLIDE 3:



SLIDE 4:

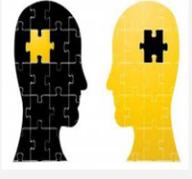


Fonte: figuras da autora

SLIDE 5:

## POR QUE ESSES TEXTOS EXISTEM?

- Nossa condição de seres políticos nos coloca em um processo de constante aprendizado, de atualização e, para formarmos nossa opinião sobre os fatos que ocorrem na sociedade, é importante se munir de informações e ouvir a opinião de outras pessoas, de especialistas.



SLIDE 6:

## QUEM PODE ESCREVER UM ARTIGO DE OPINIÃO?

- O profissional que trabalha na produção desse texto não precisa necessariamente ser um jornalista;
- O critério para se tornar um articulista é ele ter um bom senso crítico, ou seja, em potencial, qualquer um de nós podemos ser um articulista de opinião;
- Uma outra característica que define um bom articulista é sua habilidade em provocar os seus leitores, levando-os a pensar sobre a questão apresentada.



Articulista: como é chamado o produtor do artigo de opinião

SLIDE 7:

## ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO



**TÍTULO** → Desafios do Terceiro Setor

**INTRODUÇÃO** → [Text block]

**DESENVOLVIMENTO** → [Text block]

**CONCLUSÃO** → [Text block]

**Opinião**

2018, quarta-feira, 28 de janeiro de 2018

OPINÃO | 1 PÁGINA | 7

JOSÉ ALBERTO TOZZI

Opinião de opinião. O texto de opinião é aquele que se caracteriza por ser subjetivo, pessoal e opinativo. Ele é escrito por um indivíduo que expressa sua visão sobre um determinado assunto, geralmente baseado em fatos e argumentos. O texto de opinião pode ser encontrado em jornais, revistas, blogs e outros meios de comunicação. É importante que o autor tenha um bom senso crítico e seja capaz de apresentar argumentos convincentes para sustentar sua opinião.

Fonte: figuras da autora

## CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

A leitura do artigo de opinião nos faz pensar no conceito de opinião e de argumentos. Duas noções importantes para a construção do gênero em análise. Por isso, não esqueça:

**Opinião:** é a expressão de uma avaliação pessoal, tem valor subjetivo, é um julgamento individual.

Ex.: Andar de bicicleta é tão bom!

**Argumento:** tem uma natureza lógica; nele se apresentam razões pelas quais se pode crer em algo.

Ex.: Andar de bicicleta é bom porque traz benefícios à saúde e ainda contribui para a redução da poluição do meio ambiente.



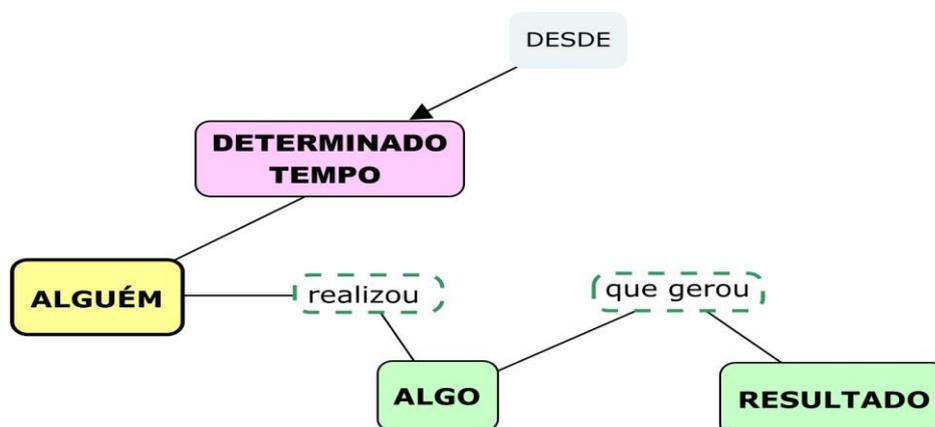
### Argumentos construídos na relação de causa e consequência

Releia o seguinte trecho do texto “Mudanças climáticas e os céticos”:

“As bases científicas do aquecimento da Terra são simples: desde o início da Revolução Industrial, no início do século 19, os seres humanos passaram a consumir quantidades crescentes de combustíveis fósseis – carvão mineral, petróleo e gás natural –, cujo resultado é a produção de um gás, o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), que é lançado na atmosfera, onde permanece por um longo período de tempo (...)”.

**Tópico do parágrafo:** “bases científicas do aquecimento da Terra”

**Estrutura do parágrafo:**



Fonte: imagem da autora

Nessa estrutura retirada do parágrafo, são apresentadas informações que revelam a relação de **causa e consequência**, em que uma **ação** (*o consumo crescente pelos humanos de combustíveis fósseis*) **faz com que ocorra algo** (*gás na atmosfera*). Ressalta-se que nessa relação reconhece-se uma segunda **consequência** (*o aquecimento da Terra*), que é o tópico do parágrafo.

Nesse caso, inclusive, há uma única ação, duas consequências: uma mais imediata outra mais distante.

**Imediata:** a produção de gás na atmosfera

**Mediata (distante):** aquecimento da Terra

Atente ainda para o fato de que a relação de causa e consequência estabelecida está no nível das coisas que ocorrem no mundo, são fatos do mundo.

Diferentemente ocorre em:

“Considero que o aquecimento da Terra ocorre porque ela surgiu de uma explosão, logo ela é quente”.

Neste exemplo, note que:

1. A construção da relação de causa e consequência se dá em uma estrutura diferente da anterior, pois ela ocorre dentro de um período composto por subordinação e por uma coordenada explicativa.

2. A relação de causa e consequência é criada com base naquilo que o falante considera ser uma condição relevante para o acontecimento de algo. Ou seja, não é algo que acontece no mundo e que propriamente tem relação direta, comprovada pela ciência, com uma dada consequência, , mas é algo que o falante julga ser a possível causa de um fato. Nesse sentido, apresenta-se uma causa como uma opinião sobre os fatos.

Logo, pode-se ver que há, pelo menos, duas maneiras de se construir a relação de causalidade:

1. Quando a causa refere-se a um conjunto de coisas que ocorre no mundo e afeta outras, é a causa efetiva.

2. Quando a causa refere-se a uma suposição, uma hipótese, ou uma ideia que o falante julga sustentar outra.

Vejamos mais exemplos:

- Relação de causa efetiva:

**João está em casa porque ele está doente.**

(Considere que estar doente é um fato que desencadeia outro: a permanência de João em casa);

- Relação de causa como justificativa ou hipótese:

**João está em casa, porque as luzes estão acesas.**

(Existe uma evidência levantada pelo falante que sustenta a conclusão de que João está em casa)

### *Em síntese*

Na produção de um texto, várias estratégias estão disponíveis na estrutura da língua para dar condições aos falantes de fundamentar as afirmações que declaram em seus textos. Uma delas é argumentar com base na relação de causalidade, apresentada acima, que pode ser construída tanto fazendo referências a um fato do mundo propriamente quanto a uma ideia sobre o fato do mundo.

Compreender essas relações é importante para você, pois irá ajudá-lo a perceber e representar com mais precisão o mundo no qual estamos inseridos e, conseqüentemente, ajudará você a ter mais clareza na hora de organizar as ideias para produzir um texto.

## Unidade 2

### MÓDULO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

#### *Oficina III: Análise Linguística*

*Nesta oficina vamos exercitar a análise da língua tomando como referência o artigo de opinião “Mudanças climáticas e os cétricos”. São atividades que exigem bastante a sua atenção! Por isso, não deixe de ler cuidadosamente os comandos e de tirar possíveis dúvidas com seu professor(a)!*

**1.** O texto “Mudanças climáticas e os ‘cétricos’”, como um artigo de opinião, trata de um assunto atual e polêmico e defende um ponto de vista. Quanto à polêmica, é correto afirmar que, no texto, apresentam-se divergências de opiniões quanto:

- a) aos mistérios da natureza;
- b) às causas da mudança climática;
- c) às crenças na teoria de Darwin;
- d) à inclinação do eixo da terra.

**2.** A finalidade do texto lido é:

- a) informar;
- b) narrar;
- c) descrever;
- d) argumentar.

**3.** É possível afirmar que, no primeiro parágrafo do texto, existe uma relação comparativa entre dois grupos, que são:

- a) O “bóson de Higgs” e a partícula de Deus;
- b) Os físicos e Darwin;
- c) A cientologia e Darwin;
- d) Os físicos e a cientologia.

**4.** Ainda sobre o primeiro parágrafo, diga quais são os dois fatos que o autor afirma estarem acontecendo ao mesmo tempo:

---

---

5. Na afirmação “Algumas crenças têm origem em pequenos grupos religiosos retrógrados”, presente no segundo parágrafo, o autor:

- a) Emite uma avaliação pessoal;
- b) Baseia-se em um estudo científico;
- c) Avalia positivamente o grupo;
- d) Busca manter imparcialidade na avaliação.

6. Qual das palavras abaixo substitui a palavra “retrógrados” sem alterar o sentido no enunciado acima?

- a) modernos;
- b) progressistas;
- c) antiquados;
- d) liberais.

7. Supondo que você já conhece o significado da palavra “retrógrado” pense: a quem você chamaria de retrógrado? Por quê?

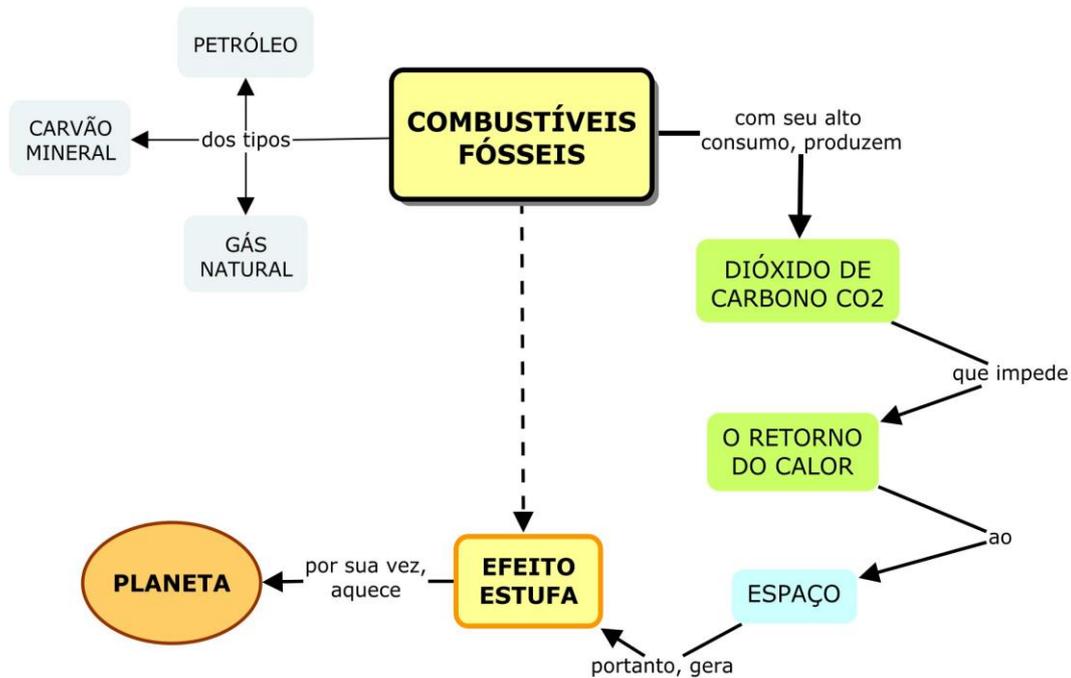
---

---

8. No que se refere às estratégias argumentativas assumidas pelo autor do artigo ao desenvolver seu texto, identifique com **V** as afirmativas corretas e com **F** as afirmativas falsas:

- a) ( ) Cria-se uma relação comparativa entre dois temas;
- b) ( ) Apresentam-se dados matemáticos para provar o que diz;
- c) ( ) Evidenciam-se causas naturais e não naturais para o fato tratado;
- d) ( ) Defende-se um ponto de vista;

9. Observe o fluxograma a seguir que se baseia no que está descrito sobre o aquecimento global no quarto parágrafo do texto:



Fonte: Imagem da autora

I. Conforme a leitura deste mapa, vê-se que o aquecimento do planeta é resultado de um conjunto de fatos que ocorrem em sequência. Por essa razão, pode-se tratar as causas do aquecimento como causas imediatas (mais próximas) e mediatas (mais distantes). Sendo assim, olhando para as relações estabelecidas no mapa, responda:

a) Qual seria a causa imediata (mais próxima) do aquecimento do planeta?

b) Encadeie os fatos que, em uma sequência, apontam para as causas do aquecimento do planeta, indo da causa imediata à mediata:

i. O aquecimento do planeta é causado pelo \_\_\_\_\_. Este acontece pela concentração de \_\_\_\_\_ produzido pelo \_\_\_\_\_ que, por sua vez, é emitido pela queima de \_\_\_\_\_.

10. Considere, no décimo primeiro parágrafo, o enunciado “Alguns jornalistas mal informados frequentemente dão grande cobertura a essas pessoas porque elas provocam controvérsias que atraem os leitores”.

I. O que motiva alguns jornalistas darem atenção aos ‘céticos’?

II. Sem a explicação do porquê de os jornalistas darem cobertura aos céticos você se convenceria de que esta atitude é irrelevante?

III. Nesse caso, foi importante o autor ter explicado? Por quê?

**11.** Das opções abaixo, marque aquela que apresenta uma relação de causa e consequência como uma hipótese:

- a) O mercúrio do termômetro subiu porque a temperatura aumentou.
- b) Não fomos à festa visto que estávamos doentes.
- c) Júnior ficou irritado porque foi impedido de entrar no banco.
- d) Mariana deve ter saído, já que as luzes da casa estão todas apagadas.

## Unidade 3

### MÓDULO DE PRODUÇÃO ESCRITA

#### *Oficina IV: Plano de ações para a produção escrita*

Caro aluno(a),

- Você acredita que, no local onde reside, você pode fazer algo concreto para diminuir os efeitos da mudança climática?
- Você adotaria essa pretensão como uma meta para a sua vida?
- Você se importaria em divulgar orientações às pessoas com quem você convive a fim de que elas também adotem atitudes que ajudem na preservação do meio ambiente?

**Vamos assistir a um vídeo:** <sup>14</sup>



#### *Oficina V: Diagnosticando a situação-problema*

*Que tal conhecer um pouco mais da sua escola?*

Visite com o seu professor(a) a copa/cozinha da sua escola e observe o tratamento que é dado ao lixo, isto é, veja como ocorre seu recolhimento, seu descarte, se há um local adequado para ancorá-lo no tempo em que não passa o carro do lixo e, principalmente, verifique se há coleta seletiva.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRmF0HD9vw4>

## Oficina VI: Produção de texto

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Com base no reconhecimento de que o seu espaço escolar não realiza a coleta seletiva do lixo, desse modo, deixando de contribuir com a diminuição do impacto sobre o aquecimento do planeta, e com base nos textos de apoio, escreva um texto dissertativo-argumentativo, sobre o tema “**A importância da coleta seletiva para o controle do aquecimento global**”, no qual seja defendido um ponto de vista baseado em argumentos convincentes. Não se esqueça de organizar, selecionar e relacionar ideias de maneira coerente, cuidando especialmente das que se referirem às noções de causa e efeito.

#### TEXTO I

##### **Coleta seletiva na escola Conheça o lixo produzido pela escola e garanta o descarte correto**

Por: Karina Padial  
01 de Abril de 2013

O que sua escola faz com os papéis que não têm mais utilidade? E com as latas de alimentos e o plástico das garrafas PET e dos copos de água? Jogar no lixo comum é o procedimento mais corriqueiro, porém está longe de ser o adequado. Implantar a coleta seletiva traz benefícios para o meio ambiente - já que os materiais não terão a natureza como destino final - e para a própria comunidade, que frequentará ambientes mais limpos e agradáveis.

Contudo, não basta espalhar lixeiras coloridas nos corredores para colocar em prática o programa. É preciso um planejamento cuidadoso e, principalmente, um trabalho em equipe para garantir que seus objetivos - conscientizar os alunos e educá-los em um dos muitos aspectos relacionados ao cuidado com o meio ambiente - sejam atingidos. A iniciativa envolve várias etapas, desde a investigação sobre o impacto do descarte inadequado até a divulgação das pesquisas realizadas pelos alunos e dos resultados do projeto, que podem ser trabalhados em diversas disciplinas. "O processo deve ser complementado com outras ações de cidadania, ecologia e higiene para estimular a consciência ambiental de todos", diz Ana Maria Luz, presidente do Instituto Gea - Ética e Meio Ambiente, em São Paulo. A seguir, seis passos para uma coleta eficiente.

Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/209/coleta-seletiva-na-escola>

#### TEXTO II

##### **Lixo e aquecimento global, qual a relação?**



Durante as duas últimas semanas, a exposição “Nem Tudo é Lixo no Lixo” foi destaque na Câmara mostrando os benefícios sociais alcançados pela coleta seletiva, implantada nos últimos cinco anos. A exposição deu a chance de se conhecer a história de vida de 150 famílias que tiram seu sustento da atividade de seleção de materiais recicláveis.

Além de contribuir com a inclusão social, o tratamento adequado do lixo é capaz de prevenir que a vida no planeta seja extinta. Exagero? Veja por que não.

É público e notório que quando evitamos o desperdício de papel, água e energia estamos poupando os recursos disponíveis na natureza e preservando a vida das futuras gerações. Porém, o que talvez não seja tão explícito assim, é o fato de que o lixo tem relação direta com as mudanças climáticas, com as emissões de carbono e com o aquecimento do planeta, temas tão discutidos nos últimos tempos.

A correta reciclagem, por exemplo, contribui para evitar o aquecimento do planeta. É que a reciclagem evita a realização de uma parte significativa dos processos de produção. A maioria dos processos produtivos emite sempre, direta ou indiretamente, partículas de gás carbônico, que é o mais nocivo dos gases do efeito estufa (entre eles estão ainda o metano CH<sub>4</sub>, o óxido nitroso e vapores de água). Assim, toda vez que se elimina uma parte dos processos produtivos, é feito um controle sob as formas responsáveis pelo aquecimento global.

Outra maneira de propagação de carbono, na forma de CO<sub>2</sub>, para a atmosfera são os processos biológicos – a respiração e a decomposição da matéria morta (lixo orgânico).

As excessivas queimadas e o contínuo desflorestamento contribuem também para o desequilíbrio do balanço entre a retirada de carbono da atmosfera (fotossíntese) e o seu retorno por outros processos (respiração, decomposição etc.) resultando no aumento da temperatura do planeta.

Percebemos com isso que em matéria de “meio ambiente” tudo está interligado.

Texto adaptado.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>

### TEXTO III

#### Atitude Sustentável: 7 dicas para combater o aquecimento global

Abrindo a série em homenagem ao Dia Mundial do Meio Ambiente e aos dois anos do VIDA & Ação, trazemos sugestões do Instituto Akatu para ajudar a ‘salvar o planeta’.



Disponível em: <https://www.vidaacao.com.br/1atitude-sustentavel-7-dicas-para-combater-o-aquecimento-global/>

Algumas instruções:

- Adote um rascunho para que as primeiras ideias sejam anotadas e depois selecionadas;
- Faça tópicos dos assuntos relacionados a fim de realizar a seleção do que você considerar mais relevante para estar no seu texto;
- Atente para a relação causal que poderá ser estabelecida e adote-a como estratégia argumentativa;
- Crie um título para o texto;
- Faça uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão;
- Redija o texto com o mínimo de rasuras, respeitando a norma culta e apresentando as ideias de maneira coerente.

## Unidade 4

### MÓDULO DE DIVULGAÇÃO

Caro(a) aluno(a), nesta unidade vamos desenvolver ações a fim de divulgar e sensibilizar alunos de outras unidades de ensino a adotarem medidas de coleta seletiva em suas escolas de modo que sejam diminuídos os impactos do aquecimento do planeta. Nesse sentido, realize os seguintes passos juntamente com seu professor:

***Ação 1: Mapeie, junto com seu professor, as escolas da rede municipal;***

***Ação 2: Em parceria com seu professor de Língua Portuguesa, analise a possibilidade de ele distribuir e trabalhar com o seu texto em uma aula sua de Português, a fim de que sejam abordados o tema e a necessidade de mudar as atitudes em relação ao tratamento do lixo da escola;***

***Ação 3: Envie os textos às instituições.***



***Parabéns pelo trabalho!***

# **ANEXOS**

**QUADROS COM AS RESPOSTAS DISCURSIVAS APRESENTADAS PELOS  
ALUNOS**

<b>Respostas à questão 3</b>	
<b>Que conseguiram destacar o destino final</b>	<p><b>Res. 1:</b> “Ele morreu por que não gostava da vida por que ninguim ser matar assim sor ser for doido!”</p> <p><b>Res. 2:</b> “A morte”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “suicidio”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “suicídio”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “morrer”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “morrer”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “a morte”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “morre”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “morrer afogado”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “morrer”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “morreu, por que ele bebeu, se ele não tivesse bebido ele não teria se afogado a não ser que ele não solbese nadar”.</p> <p><b>Res. 12:</b> “A morte”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “Morte morrida”.</p> <p><b>Res. 14:</b> “A morte”.</p> <p><b>Res. 15:</b> “miserável não tinha futuro e morreu como miserável”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “A morte”.</p> <p><b>Res. 17:</b> “A morte”.</p> <p><b>Res. 18:</b> “o destino é que morreu afogado”.</p> <p><b>Res. 19:</b> “O jornal mostra muitas coisa do nosso dia e uma delas e a morte</p>

de quauquer pessoa podendo ser importate ou não”

**Res. 20:** “é a morte como todos nois vamos morrer”.

**Res. 21:** “morrer”.

**Res. 22:** “Em poucas palavras a morte, pelo fato de serem muitos infelizes com muita coisas prinsipamente com o trabalho por que ou a pessoa vive para trabalhar ou então ela trabalha para viver”.

**Res. 23:** “A morte”.

**Res. 24:** “A morte”.

**Res. 25:** “Morrer afogado”.

**Res. 26:** “A morte”.

**Res. 27:** “na verdade não entendi muito bem mas acho que as pessoas simples são às mais alegres e dançantes mas com as dificuldades do João Gostoso “porque dá de entender que ele passa ele morreu como se quisesse viver seu último dia feliz. Ter se afogado com certeza porque e a “causa” e não “como ele morreu”.

**Res. 28:** “O destino é morrer afogado”.

**Res. 29:** “Morrer”.

**Res. 30:** “Esse destino tragico foi a morte de João gostoso”

**Res. 31:** “foi a morte”

**Res. 32:** “O destino dele era a morte porque ele queria so festeja a ultima noite dele pra depois se joga na lagoa e morre”.

**Res. 33:** “O destino é morrer afogado na lagoa, Rodrigo de Freitas”.

**Res. 34:** “são que muitas pessoas tristes magoada não vê outra saída sinão a morte”.

**Res. 35:** “A morte”.

<p><b>Que apontam vários destinos</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “O destino dele foi bebe, e depois acabou se afogado porque se atirou na lagoa”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “O destino dele foi ter bebido e depois tr se atirado no lagoa e ser afogado e morreu”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “Ter bebido e depois se atirou no lago e morreu afogado”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “E a bebida porque muitas das vezes as pessoas morre por causa do alcoolismo”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “O destino de bebedeiras, cantorias, danças e no final a morte”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “Pessoas que se alcolizam elas tem o destino de morrer, ser roubada, ter doenças e etc... já esse João teve um, a morte!”</p> <p><b>Res. 7:</b> “Si afunda nas drogas alcóico é por esse motivo acabam morrendo”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “Pelo fato de estar bebo não tenha conseguido nadar e, morreu”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Ser uma pessoa qualquer com um emprego simples uma casa simples etc.”</p> <p><b>Res. 10:</b> “O destino trágico dessas pessoas, é o alcoolismo pois a bebida leva a pessoa fazer coisas ruins, por exemplo, até mesmo se matar”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “que ele se jogou porque quis, se ele ‘tinha’ nossão que iria morre e não sabia nadar sem nossão”.</p> <p><b>Res. 12:</b> “Ser uma pessoa que ganha pouco que tem uma casa simples que vive di qualquer coisa”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “Que as pessoas que vão ao bar é bébe poderão sofre um acidenti que podera leva a morte”.</p>
<p><b>Que recontam a história</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “João gostoso carregador fica em uma casa mais comdo ele sem gou as pessoas não gou tou deli em tou as pessoas di sediro morreu afogado com ‘fotos’ das pessoas tem do gou tou deli”</p>

	<b>Res. 2:</b> “Narra um destino trágico de um garregador de feira que foi no bar bebeu cantou dançou e depois se atirou no lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado”.
--	---

<b>Respostas à questão 5</b>	
<b>Que apontam a ausência de consenso entre as opiniões dos indivíduos</b>	<p><b>Res. 1:</b> “o desentendimento e a desunião do ser humano”</p> <p><b>Res. 2:</b> “O fato de as pessoas tentarem sempre estar com a razão, desse modo sempre competindo uma com as outras.</p> <p><b>Res. 3:</b> “é por que a muitas discussão”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “não vai pra frente porque pasam muito tempo com discusas besta que não levam a lugar nenhum”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Desentendimento”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “A discussão da humanidade sobre suas opiniões”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “O que faz a humanidade não ir para frente é o desintendimento das pessoas”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “Porque as pessoas muitas vezes não conseguem tomar decisões juntas”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “por que as pessoas querem achar que estão certos mais muita das vezes estão erradas”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “porque as pessoas não se entendem e querem resolver tudo na discussão”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “Por que as pessoas não se entendem!”.</p> <p><b>Res. 12:</b> “E cada um quiser fazer o que bem entender ir para a frente de cada um kkk”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “porque a humanidade não sabe com vesa e não sabe ouvir”.</p>

	<p><b>Res. 14:</b> “as pequenas brigas bobas de opiniões diferentes, na verdade por erros de entendimento eles entenderam o sentido literal”.</p> <p><b>Res. 15:</b> “O desentendimento entre as pessoas”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “A desunião e a falta de paz”.</p> <p><b>Res. 17:</b> “porque eles ficam discutindo”.</p> <p><b>Res. 18:</b> “A falta de compreensão, o desentendimento as brigas entre as pessoas”.</p> <p><b>Res. 19:</b> “As brigas e o desentendimento das pessoas. A falta de compreensão”</p> <p><b>Res. 20:</b> “Porque, niguem consegue se acertar em uma opinião só por isso ela quis dizer que não vai pra frente”.</p> <p><b>Res. 21:</b> “A indecisão das pessoas, o desacordo, nunca concordam por isso não resolvem”.</p> <p><b>Res. 22:</b> “A falta de compreensão, ou de que as pessoas concordem para que a humanidade vá em frente, ‘resolva’ o problema são as desigualdades”.</p> <p><b>Res. 23:</b> “porque cada pessoa tem sua opinião”.</p> <p><b>Res. 24:</b> “porque cada pessoa tem suas opiniões deferente”.</p> <p><b>Res. 25:</b> “porque cada um tem a sua opinião”.</p>
<p><b>Que enfatizam somente a briga</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “Por as pessoas elas ou eles muta ‘seja’ a uma conversa acabou pro que eles sempre vai a taveis da porrada”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “Porque a humanidade só vevi brigando por qualquer coisa qualquer bestera ‘desentende”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “A humanidade não vai para frente por conta das brigas”.</p>

	<p><b>Res. 4:</b> “Por conta das brigas”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “porque por qualquer coisa as pessoas já estão brigando por causas sem nosão”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “as brigas, as discordas sociais, as guerras”</p> <p><b>Res. 7:</b> “a humanidade não vai pra frente por que qualquer coisa as pessoa brigam”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “brigas, discussões por coisas isigueneficantes”.</p>
<p><b>Que apontam causas concorrentes e/ou digressões</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “É porque os dois amigos dela, estavam de frente para o outro ai, eles começarão a discutir porque, eles estavam atrapalhando a frente do outro, ai ela começou a intender isso”</p> <p><b>Res. 2:</b> “por que cada um esta querendo ir para um lado. Porque um que se melho que o outro”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “A desorganização das pessoas, o trabalho em grupo que muitos não conseguem fazer, por achou que só ele tem razão”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “porque a humanidade é burra. porque eles não consegue entender as coisas bem”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Por que cada pessoa têm sua frente para os dois e a mafalda foi ironica”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “porque sempre vai existir dois lado”</p> <p><b>Res. 7:</b> “por que as pessoas, não querem trabalha juntos e so querem passa por cima do outro”</p> <p><b>Res. 8:</b> “E a ganancia e a violecia que não decha a humanidade in frente”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Por conta de políticos corruptos, pessoas hipócritas e que não compreende os outros”.</p>

	<p><b>Res. 10:</b> “por causa da politica, dos presidentes, greves e etc.</p> <p><b>Res. 11:</b> “a indencisão da humanidade”.</p>
--	--

<b>Respostas à questão 7</b>	
<p><b>Que apontam o ser humano como destruidor do planeta</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “Porque a sociedade vem destruindo cada dia mais o recursos”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “por que se as pessoas fossem inteligentes elas iriam se importar mais com nosso planeta”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “Por que muitas pessoas não usam sua inteligência para o mundo”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “Porque ao invés de cuidar do que temos no nosso planeta, nós fazemos o contrário, não cuidamos de nada que temos”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Eles diriam que não somos inteligentes o suficiente por nós mesmos estamos destruindo nosso PLANETA”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “o ser humano não tem consciencia do que faz com o planeta”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “e porque todos nos jogamos lixo no meio da rua é por isso”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “Por que a civilização destriu os recursos naturais”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Por que nós acabamos com ele”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “Porque o próprio ser humano destrói o seu próprio planeta”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “Por que o próprio ser humano destroi o seu proprio planeta”.</p> <p><b>Res. 12:</b> “Por que o proprio ser humano destroi o seu proprio planeta”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “Por conta das pessoas, algumas são hipócritas e não pensão antes de tomar alguma atitude, mas outras não, algumas são o oposto”.</p> <p><b>Res. 14:</b> “Porque muita pessoas desmata a floresta, choguado seu lixo rio e matado milhões de especie águatica e tabém muitas pessoas fais guerra não so contra a natureza mas tabém conta a umanidade”.</p>

	<p><b>Res. 15:</b> “porque ao invés de preservar os bens naturais, que é o essencial para a vida, elas destroem”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “Por que o próprio ser humano destrói o seu próprio planeta”.</p> <p><b>Res. 17:</b> “Por que destruímos a natureza ara nossas necessidades, destruímos florestas inteiras para fazer alguma coisa e mais uma coisa com certeza se existir alienigina eles são mais evoluídos do que nos”.</p> <p><b>Res. 18:</b> “Porque poluímos tanto o nosso planeta que eles diriam apenas uma verdade do nossos dias”.</p> <p><b>Res. 19:</b> “Porque nosso planeta habita gente ruim, hipócrita, corrupita e muitas outras coisas”</p> <p><b>Res. 20:</b> “Porque no mundo muitas pessoas não penção. Jogão lixo nas ruas cauçadas”.</p> <p><b>Res. 21:</b> “por que as pessoas não sabem tem uma vida (...) não tira lixo mais continua a ssi a terra vai morrer”.</p> <p><b>Res. 22:</b> “Por que a humanidade, apesar de todo o seu avanço, não percebe a importância dos recursos naturais, tendo os destruído e ainda hoje os destroi”.</p> <p><b>Res. 23:</b> “Porque não cuidamos do nosso planeta como deveríamos fazer”.</p> <p><b>Res. 24:</b> “porque o homem vive desmatando as florestas, inventando armas, vivemos em desigualdades, tem muita poluição etc”.</p> <p><b>Res. 25:</b> “Porque o homem vive desmatando o planeta, e os animais que vivem lá são extintos, vive queimando as árvores etc”.</p>
<p><b>Que não acusam o ser humano e/ou tangenciam</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “e que civilização significa a devastação para um mundo melhor”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “Porque é a realidade, além de como eu disse. eles são mais evoluídos mentalmente e fisicamente”.</p>

<b>o tema da resposta</b>	<p><b>Res. 3:</b> “Por causa da devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento da terra e a destruição da qualidade do ar”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “Pela tamanha falta de consciência e pela destruição na terra”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “O autor afirma porque habita no planeta um civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência, a civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais, também porque tem a devastação das florestas, poluição de rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. Uma autêntica guerra contra a natureza”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “porque tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais e por que a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência e a civilização nada mais é do que uma agressão as coisas naturais, a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deteoriação da qualidade do ar etc...”</p> <p><b>Res. 7:</b> “Por causa da poluição nos rios e a devastação do planeta”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “Por que eles viram que a humanidade tem tudo o que deseja mais assim msm a para de destruir pos busca de mais conhecimento”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Por que eles não entendem que se eles pararem de fazer algumas coisas seria melhor para o mundo melhor”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “Porque nosso planeta e poluído e tamanho e o grau de destruição dos recursos naturais etc...”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “Tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais”.</p> <p><b>Res.12:</b> “Porquê, destruimos nossos recursos naturias, como devastação, das florestas, poluições, lixos jogados nas ruas, porque envenenamos nossas águas, e etc.”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “por causa dos tamanho e o grau de destruição dos recursos naturais. Apesar dos avanços obtidos. A humanidade não descobriu os</p>
---------------------------	---

	<p>valores fundamentais da existência”.</p> <p><b>Res. 14:</b> “tamanho é o grau de destruição dos avanços dos recursos naturais o que chamamos orgulhosamente de civilização”.</p> <p><b>Res. 15:</b> “O tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “Porque tem muita destruição, desmatamento, poluição e por conta das pessoas também”.</p>
--	---

<b>Respostas à questão 9</b>	
<p><b>Que apontam a causa primeira</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “Poluição, desmatamento, queimadas etc.”</p> <p><b>Res. 2:</b> “o lixo”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “o lixo”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “o lixo”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “o lixo e a sujeira”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “o lixo, porque se as pessoas não coletar vai ficar pior o nosso mundo e a natureza”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “acumular o lixo”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “o desperdício do lixo nas ruas”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “O mal da humanidade com o meio ambiente derrubando árvores depositando lixo no ‘outo’ mar, rios, etc.”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “o lixos e nos mesmo estamos jogando no mundo”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “o lixo e o ser humano”.</p>

	<p><b>Res. 12:</b> “as pessoas jogando lixo nas ruas”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “o lixo que existe no mundo eles acham que é só isso”.</p> <p><b>Res. 14:</b> “a sociedade poluindo o mundo a cada dia”.</p> <p><b>Res. 15:</b> “o nosso lixo”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “algumas pessoas que jogam lixo no chão”.</p> <p><b>Res. 17:</b> “O lixo, tanto os que as pessoas jogam na rua, quanto os que elas não separam devidamente como deveria ser”.</p> <p><b>Res. 18:</b> “O lixo que as pessoas jogam em todo lugar, o que é errado e polui a natureza”.</p> <p><b>Res. 19:</b> “o lixo o jeito desorganizado”</p> <p><b>Res. 20:</b> “o pouco cuidado das pessoas, que jogam o lixo nas ruas ou em leitos de rios, poluindo o meio ambiente”.</p> <p><b>Res. 21:</b> “o lixo o jeito desorganizado”.</p> <p><b>Res. 22:</b> “Os seres humanos que a cada dia ficam pior quando a relação é lixo, saneamento e natureza”.</p> <p><b>Res. 23:</b> “A pessoas por estarem poluindo o mundo”.</p> <p><b>Res. 24:</b> “A não coleta de lixo”.</p> <p><b>Res. 25:</b> “A humanidade está tornando um mundo pior porque não cuida de seu planeta como deveria”.</p> <p><b>Resp. 26:</b> “o lixo”.</p>
<p><b>Que tangenciaram o assunto principal da resposta</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “o mundo pior (...)”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “o mundo pior e a violência o lixo a matação das florestas”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “porque são muitas pessoas brutas, igiênicas que não respeitam não tem consciência”.</p>

	<p><b>Res. 4:</b> “A destruição do ‘abeti’ do planeta e a destruição dos rios e floresta”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “a falta de respeito com a natureza, meio ambiente”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “Que cada um deve cuidar do seu lixo e descarta de maneira certa.”</p> <p><b>Res. 7:</b> “se uma nave extraterres invadissem o mundo”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “a falta de consciência das pessoas”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “A falta de interesse com o nosso planeta”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “As pessoas”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “As pessoas”.</p> <p><b>Res.12:</b> “joga o na rua e nos rio também dentro natureza”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “As pessoas”.</p> <p><b>Res. 14:</b> “O desmatamento destruição dos recursos naturais e varias outras coisas”.</p> <p><b>Res. 15:</b> “A consciência ruim das pessoas”.</p> <p><b>Res. 16:</b> “é um sistema que o homem vem promovendo há muito tempo contra a natureza”.</p>
<p><b>Que reescreveram parte do texto (texto da questão anterior,</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “A poluição dos rios, as devastação das florestas, o envenenamento das terras e a deteriorização do ar”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “devastação de florestas, poluição dos rios, poluição do ar, lixo nas praças e cidades”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “porque neste planeta não habita uma civilização inteligente”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “é um grosso modo da a devastação das florestas, a poluição dos</p>

<b>inclusive)</b>	<p>rios, o envenenamento das terras e a deterioração do ar”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “A devastação das florestas, a poluição dos rios o envenenamento das terras, etc...”.</p> <p><b>Res.6:</b> “poluições, devastações de florestas, envenenamento das terras e deteriorização da qualidade do ar etc.”.</p>
-------------------	---

<b>Respostas à questão 10</b>	
<b>Que apontam o motivo principal</b>	<p><b>Res. 1:</b> “pra da pra mãe dela e toma emprestado logo em seguida”</p> <p><b>Res. 2:</b> “O motivo é que ela comprou o vestido que não coubece na mãe com a intenção de usa-la”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “para dar para a mãe dela mas ela já comprou sabendo que não ia dar na mãe, para dar pra ela”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “Para ela mesma usar eu acho que ela nunca pensou na hipótese de dar para a mãe dela”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Para que a mãe dela, desse de vouta para ela”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “Para a mônica pedir emprestado”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “Para que a mãe dela, desse de volta para ela”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “Para que a mãe dela, desse de volta para ela”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Para que pudesse ficar com ele”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “Para que sua mãe empresta-se para ela”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “Ela comprou o vestido pra dá pra mãe, mas ela já sabia que não cabia na mãe, então ela comprou o vestido pra ela”.</p> <p><b>Res. 12:</b> “Ela comprou do tamanho piqueno para ela usar depois”.</p> <p><b>Res. 13:</b> “Porque a mônica comprou com intenção de usar o vestido”.</p>

**Res. 14:** “A mônica comprou o vestido pra mãe dela, mas com a intenção de sua mãe dar o vestido para ela”.

**Res. 15:** “ela praticamente compra pra ela porque ela já sabia que ia ficar curto na sua mãe. o motivo: pra ela usar no lugar da sua mãe”.

**Res. 16:** “a mônica comprou o vestido para mãe dela mas com a intenção da mãe dar o vestido para ela”.

**Res. 17:** “A monica comprou o vestido pra mãe dela, mas com a intenção da mãe dar o vestido pra ela”.

**Res. 18:** “por interesse ela comprou o vestido, para a mãe pensar que era pra ela e ai ter o vestido pra si”.

**Res. 19:** “Porque ela é retardada, mas ao mesmo tempo esperta proque assim ela pode usar ao invéz da mãe. foi proposital, tenho certeza”

**Res. 20:** “para a mãe dá ele pra ela”.

**Res. 21:** “para a mãe dá ele pra ela”.

**Res. 22:** “Para poder pedir emprestado e poder usá-lo”.

**Res. 23:** “Ela comprou pra ela mais fingiu que era pra ela”.

**Res. 24:** “Para a Mônica ficar com o vestido pois não cabia na mãe”.

**Res. 25:** “A princípio dar para sua mãe, mas com a intenção de ficar com ele”.

**Res. 26:** “com a intenção de usar o vestido”.

**Res. 27:** “pra que ela usase o vestido”.

**Res. 28:** “Ela comprou vestido pra mãe dela em intenção dela usar”.

**Res. 29:** “Para dizer que deu para mãe e ela comprou o vestido pequeno para a mãe dela emprestar para ela”.

**Res. 30:** “Ela comprou com o objetivo, não de dar para sua mãe mas, sim

	<p>ficar com ele”.</p> <p><b>Res. 31:</b> “com a intenção que a mãe dela desse o vestido para”.</p> <p><b>Res. 32:</b> “no pensamento de usar”.</p> <p><b>Res. 33:</b> “para que a sua mãe empresta-se para ela”.</p> <p><b>Res. 34:</b> “Ela comprou o vestido do tamanho dela, pra que quando a mãe dela dicesse que não cabia, ela pedisse”.</p> <p><b>Res. 35:</b> “Para que ela use e não a mãe”.</p> <p><b>Res. 36:</b> “Para ela poder usar”.</p> <p><b>Res. 37:</b> “Ela quis compra o vestido pequeno para não cabe na sua e ficasse pra ela”.</p> <p><b>Res. 38:</b> “Ele comprou pensando nele e não na mãe”.</p> <p><b>Res. 39:</b> “Pra da pra mãe de presente mais ela comprou curto pra a mãe dela emprestar pra filha”.</p> <p><b>Res. 40:</b> “pra sua mãe da o vestido pra ela”.</p> <p><b>Res. 41:</b> “com a intenção de ganhala de sua mãe”.</p> <p><b>Res. 42:</b> “Por que ela provavelmente achou o vestido bonito e precisava dar um presente para dar para a sua mãe então ela comprou o vestido e depois que a mãe dela vise que o vestido era muito pequeno então ela pediria emprestado e conseguiria usar o vestido”</p>
<p><b>Que apresentam imprecisões</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “O motivo foi que a Mônica comprou o vestido e disse que era para a mãe dela mas a mãe vestiu e fico curto e a Mônica disse empresta pra mim”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “por que se não desse na mãe dela iria ficar pra ela”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “pra fazer a mãe feliz ou um prezeti de dias das mães ou pensando nela”.</p>

	<p><b>Res. 4:</b> “Porque ela precisava de um vestido”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Porque caso não servi-se para sua mãe ela ficaria”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “para se satisfazer e agradar sua mãe ao mesmo tempo”</p> <p><b>Res. 7:</b> “A monica comprou um vestido para amãe”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “ela comprou pra mãe dela de presente mas o vestido não deu na mãe dele e ela quis mesmo se ela tivesse comprado pra si mesmo”</p>
--	--

<b>Respostas à questão 11</b>	
<p><b>Que conseguiram fazer referência a causa específica</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “21 tipos de mutações de DNA”</p> <p><b>Res. 2:</b> “algumas mutações no DNA”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “Os vários tipos de mutação que existem no DNA”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “Existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “a mutação no DNA”.</p> <p><b>Res. 6:</b> “Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.</p> <p><b>Res. 7:</b> “Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutação no DNA”.</p> <p><b>Res. 8:</b> “são mutações no DNA”.</p> <p><b>Res. 9:</b> “Por que tem 21 tipos de mutações no DNA, e isso desencadeia o câncer”.</p> <p><b>Res. 10:</b> “DNA capazes de desencadear a doença todos os tipos de câncer”.</p> <p><b>Res. 11:</b> “existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.</p>

**Res. 12:** “Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença”.

**Res. 13:** “Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.

**Res. 14:** “os vários tipos de mutações que existem no dna capazes de desencadear a doença”.

**Res. 15:** “Mutações de DNA”.

**Res. 16:** “mutações no DNA”.

**Res. 17:** “Por mutações que existem no DNA”.

**Res. 18:** “As mutações no DNA”.

**Res. 19:** “os 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e o que explica todos os tipos de câncer”

**Res. 20:** “os 21 tipos de mutações no DNA”.

**Res. 21:** “os 21 tipos de mutações no nosso DNA o que causa o câncer, mas que também explica a sua origem”.

**Res. 22:** “As mutações no DNA”.

**Res. 23:** “As mutações no DNA”.

**Res. 24:** “Os tipos de mutações no DNA, muito perigosa esta doença e peço para que tudo fique bem para as famílias”.

**Res. 25:** “os 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.

**Res. 26:** “São varios tipos de mutações no dna capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”

**Res. 27:** “São varios tipos de mutações no ano capazes di desencadear a

	<p>doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.</p> <p><b>Res. 28:</b> “São vários tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer”.</p> <p><b>OBS: A tendência de todas as respostas foi transcrever o fragmento do texto que respondia adequadamente essa questão.</b></p>
<p><b>Que se distanciaram da resposta adequada</b></p>	<p><b>Res. 1:</b> “O mal uso da vida”.</p> <p><b>Res. 2:</b> “A origem de mudanças no DNA”.</p> <p><b>Res. 3:</b> “Bebidas alcoólicas”.</p> <p><b>Res. 4:</b> “descuido”.</p> <p><b>Res. 5:</b> “Sim, porque as pessoas não sabem como ‘dou a venda delas tem para viver””.</p> <p><b>Res. 6:</b> “DNA”</p> <p><b>Res. 7:</b> “O câncer ocorre em diferentes tipos como o DNA câncer de mama e entre outros”.</p>

### QUANTIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DISCURSIVAS

<b>Questão 3 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>
Que conseguiram destacar o destino final	<b>35</b>
Que apontam vários destinos	<b>13</b>
Que recontam a história	<b>02</b>
Total investigado	<b>50</b>

<b>Questão 5 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>

Que apontam a ausência de consenso entre as opiniões dos indivíduos	<b>25</b>
Que enfatizam somente a briga	<b>08</b>
Que apontam causas concorrentes e/ou digressões	<b>11</b>
Que não compreenderam a pergunta	<b>04</b>
Que deixadas em branco	<b>02</b>
Total investigado	<b>50</b>

<b>Questão 7 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>
Que apontam o ser humano como destruidor do planeta	<b>25</b>
Que não acusam o ser humano e/ou tangenciam o tema da resposta	<b>16</b>
Que deixadas em branco	<b>09</b>
Total investigado	<b>50</b>

<b>Questão 9 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>
Que apontam a causa primeira	<b>26</b>
Que tangenciaram o assunto principal da resposta	<b>16</b>
Que reescreveram parte do texto (da questão anterior, inclusive)	<b>06</b>
Que não compreenderam a pergunta	<b>01</b>
Que deixadas em branco	<b>01</b>
Total investigado	<b>50</b>

<b>Questão 10 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>
-------------------------------	------------

Que apontam o motivo principal	<b>42</b>
Que apresentam imprecisões	<b>08</b>
Total investigado	<b>50</b>

<b>Questão 11 – Respostas</b>	<b>Qnt</b>
Que conseguiram fazer referência a causa específica	<b>41</b>
Que se distanciaram da resposta adequada	<b>07</b>
Que não identificaram a resposta no texto	<b>01</b>
Que deixadas em branco	<b>01</b>
Total investigado	<b>50</b>

## **ATIVIDADE DE DIAGNOSE**

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA INÊS COSTA

DIRETORA: NATÁLIA

PROFª: \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

#### TEXTO I



#### Pardalzinho

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



*Manuel Bandeira*

- Com base no poema acima, o que teria causado a morte do pardalzinho foi:
  - O fato de estar preso.
  - O fato de ter suas asas quebradas.
  - O fato de ele não ter água, nem comida, nem carinho na sua nova casa.
  - O fato de estar privado de sua liberdade.
- Quais as possibilidades de interpretação dos versos "a alma, essa voou para o céu dos passarinhos!"?

---



---



---

#### TEXTO II

### Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

3. O poema, que apresenta características de um texto jornalístico, narra o destino trágico de pessoas simples. Qual é este destino?
- 
- 

4. A causa da morte de João Gostoso foi:
- Ter bebido no bar Vinte de Novembro.
  - Ter se atirado na lagoa Rodrigo de Freitas.
  - Ter se afogado.
  - Nenhuma das opções são verdadeiras.

### TEXTO III



5. Com base na leitura da tirinha e no entendimento da Mafalda o que faz com que a humanidade não vá pra frente?
- 
- 

### TEXTO IV

#### O problema ecológico

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência. O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.

Afrânio Primo. Jornal Madhva (adaptado)

6. Segundo o Texto III, o cientista americano está preocupado com:
- o que pensam os extraterrestres.
  - a qualidade do espaço aéreo.
  - a vida neste planeta.
  - o seu prestígio no mundo.
7. Ainda sobre o texto acima, diga por que o autor afirma que os extraterrestres diriam que no nosso planeta não habita uma civilização inteligente.

## TEXTO V



8. O anúncio publicitário é um texto que tem, em geral, como objetivo, promover o nome de uma empresa, de um produto ou de uma ideia. Qual a finalidade do anúncio acima?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
9. De acordo com o que está subentendido no texto, o que estaria causando um mundo pior?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## TEXTO VI



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5165

10. Por qual motivo a personagem Mônica comprou um vestido?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

11. Leia o fragmento abaixo e responda:

Um novo e importante estudo publicado nesta quarta-feira na revista Nature fornece pistas importantes sobre a origem dos trinta tipos mais comuns de câncer. Segundo a pesquisa, existem 21 tipos de mutações no DNA capazes de desencadear a doença e explicar a origem de praticamente todos os tipos de câncer. O trabalho foi coordenado pelo Instituto Wellcome Trust Sanger, na Grã-Bretanha, e contou com a colaboração de especialistas de centros de pesquisa de todo o mundo.

<http://www.saudebeneficencia.com.br/noticias/estudo-encontra-origens-comuns-a-diferentes-tipos-de-cancer/>

- a) A cada ano 8,2 milhões de pessoas morrem devido ao câncer, logo, a busca por entender as causas dessa doença pode encaminhar tratamentos mais eficazes. De acordo com o texto acima, o que estaria causando câncer de diferentes tipos?

