

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Do oral ao escrito: ensino de conectores oracionais de causa e
consequência por meio de atividades de retextualização no ensino
fundamental**

Sergio Henrique Mendes Ferreira

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DO ORAL AO ESCRITO: ENSINO DE CONECTORES ORACIONAIS DE CAUSA E
CONSEQUÊNCIA POR MEIO DE ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SERGIO HENRIQUE MENDES FERREIRA

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Costa Freire

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SERGIO HENRIQUE MENDES FERREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ
(Orientador)

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho - UFF
(Avaliador externo)

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa - UFRRJ
(Avaliador interno)

SEROPÉDICA – 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383 Ferreira, Sergio Henrique Mendes, 1974-
Ferreir Do oral ao escrito: ensino de conectores
o oracionais de causa e consequência por meio de
atividades de retextualização no ensino fundamental /
Sergio Henrique Mendes Ferreira. - Rio de Janeiro,
2024.
121 f.

 Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em
Letras Profletras, 2024.

 1. Linguística Textual. Coesão. Conectores. Causa.
Consequência. Ensino de Língua Portuguesa.. I. Freire,
Gilson Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado
Profissional em Letras Profletras III. Título.

À minha esposa Sara, à minha filha Júlia e ao meu filho Arthur, que sempre estiveram presentes em todos os momentos dos meus estudos, ainda que muitas vezes eu estivesse ausente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela proteção divina e pelo fortalecimento nos momentos de fraqueza através da fé e da oração.

À Nossa Senhora Aparecida, intercessora junto a Jesus Cristo, que esteve sempre presente nos momentos em que eu mais precisei de um colo de mãe.

Ao meu caríssimo orientador Prof. Dr. Gilson Costa Freire, que com paciência e maestria dedicou seu tempo nas correções e nas valiosas orientações deste trabalho. Muito obrigado por acreditar em nosso projeto.

Agradeço à banca, composta pelo Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho e pelo Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, que se dispuseram a se dedicar à análise deste trabalho. As sugestões foram de grande valia para o progresso desta dissertação.

À minha querida esposa Sara, que me inspirou na carreira do magistério e é uma grande incentivadora dos meus estudos.

Aos meus filhos, Júlia e Arthur, por serem pacientes nos momentos da minha ausência e por serem inspiração para eu prosseguir estudando.

Aos companheiros da turma 8 do ProfLetras, grandes incentivadores na caminhada do conhecimento por dividirem incentivos e valiosas experiências profissionais.

Aos diretores da Escola Municipal Eider Ribeiro Dantas, Rodrigo, Joseni e Daniele, que sempre me apoiaram neste processo.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica pelo eterno aprendizado.

Aos companheiros de trabalho, professores e amantes da educação.

Aos meus queridos alunos do 9º ano de 2023.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram grandes valores e a reconhecer a importância da educação.

À minha querida tia Angelina, que sempre me apoiou e que muito se alegra com minhas vitórias pessoais e profissionais.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que eventualmente não foram mencionadas, mas que contribuíram para esse sonho se concretizar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

RESUMO

FERREIRA, Sergio Henrique Mendes. **Do oral ao escrito: ensino de conectores oracionais de causa e consequência por meio de atividades de retextualização no ensino fundamental**. 2024. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Os documentos norteadores da Educação Básica, já desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), preveem o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita como forma de participação ativa do estudante nas práticas sociais de uso da linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera essa orientação quando sugere a abordagem de vários gêneros discursivos em diferentes suportes de circulação. Ao tratar da esfera pública, o documento privilegia os gêneros jornalísticos (informativos e opinativos), com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão (Brasil, 2017). Como forma de promover o letramento linguístico dos alunos, esta pesquisa seguiu a metodologia da pesquisa-ação (cf. Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014) na construção de uma mediação didática para o ensino de operadores de causa e de consequência em textos argumentativos produzidos por alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o ensino de produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de promover o letramento dos discentes. Já os objetivos específicos foram os seguintes: (i) desenvolver uma mediação didática para o aprendizado e o uso de conectores oracionais de causa e de consequência por meio de atividades de retextualização do oral para o escrito (cf. Marcuschi, 2010); (ii) descrever os conhecimentos linguísticos dos alunos quanto ao emprego de conectores oracionais de causa e de consequência por meio de produções escritas realizadas em sala de aula. Para alcançar esses objetivos, as atividades de retextualização previstas na mediação didática se deram com os gêneros textuais *comentário opinativo* e *artigo de opinião*, por se tratar de textos que representam, respectivamente, os campos da fala e da escrita no contínuo proposto por Marcuschi (2010). Embasaram o aporte teórico desta pesquisa autores como Halliday e Hasan (1976), Koch (2002 e 2010), Koch e Elias (2014), que tratam da coesão sequencial, além de Franchi (1991), Antunes (2003, 2005) e Vieira (2017), que propõem um ensino de gramática contextualizado a serviço da construção textual. Observou-se nas produções dos discentes que os resultados pretendidos foram alcançados, uma vez que, enquanto a atividade diagnóstica manifestou apenas a ocorrência dos conectores de causa e de consequência prototípicos da oralidade, a retextualização do comentário opinativo oral para o gênero escrito artigo de opinião apresentou o uso satisfatório de conectores de causa e de consequência esperados em textos escritos típicos de eventos de letramento. Dessa forma, ao elaborar atividades epilinguísticas (cf. Franchi, 1991), a mediação didática alcançou seu objetivo por meio de um trabalho sistemático com os conectores de causa e de consequência aliado à retextualização (cf. Marcuschi, 2010), atendendo, dessa forma, as orientações para o ensino de Língua Portuguesa contidas nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira (cf. Brasil, 1998, 2017).

Palavras-chave: Linguística Textual. Coesão. Conectores. Causa. Consequência. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

FERREIRA, Sergio Henrique Mendes. **From oral to written: teaching cause and consequence clause connectors through retextualization activities in middle school.** 2024. 121 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

The guiding documents for Basic Education, as far back as the National Curricular Parameters (PCNs), provide for the development of reading and writing skills and abilities as a form of active student participation in social practices of language use. The National Common Curricular Base (BNCC) reiterates this guidance when it suggests the approach of various discursive genres in different circulation supports. When dealing with the public sphere, the document privileges journalistic genres (informative and opinionated), focusing on linguistic-discursive and semiotic strategies aimed at argumentation and persuasion (Brasil, 2017). As a way of promoting students' linguistic literacy, this research followed the methodology of action research (cf. Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014) in the construction of a didactic mediation for teaching cause and consequence operators in argumentative texts produced by students from a 9th year middle school class. Thus, this research had the general objective of contributing to the teaching of written textual production in the Portuguese Language discipline, in order to promote students' literacy. The specific objectives were the following: (i) to develop a didactic mediation for learning and using cause and consequence connectors through retextualization activities from oral to written (cf. Marcuschi, 2010); (ii) describe students' linguistic knowledge regarding the use of clause connectors of cause and consequence through written productions carried out in the classroom. To achieve these objectives, the retextualization activities foreseen in didactic mediation took place with the textual genres opinion commentary and opinion article, as they are texts that represent, respectively, the fields of speech and writing in the continuum proposed by Marcuschi (2010). The theoretical contribution of this research was based on authors such as Halliday and Hasan (1976), Koch (2002 and 2010), Koch and Elias (2014), who deal with sequential cohesion, in addition to Franchi (1991), Antunes (2003, 2005) and Vieira (2017), which propose contextualized grammar teaching at the service of textual construction. It was observed in the students' productions that the intended results were achieved, since, while the diagnostic activity manifested only the occurrence of the cause and consequence connectors prototypical of orality, the retextualization of the oral opinion comment to the written opinion article genre presented the predominant use of cause and consequence connectors expected in written texts typical of literacy events. In this way, when developing epilinguistic activities (cf. Franchi, 1991), didactic mediation achieved its objective through systematic work with the connectors of cause and consequence combined with retextualization (cf. Marcuschi, 2010), meeting the guidelines for teaching Portuguese language contained in the official documents of Brazilian Basic Education (cf. Brasil, 1998, 2017).

Keywords: Textual Linguistics. Cohesion. Connectors. Cause. Consequence. Portuguese Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO..	12
2.1 As gramáticas tradicionais	12
2.1.1 Coordenação.....	12
2.1.2 Subordinação.....	15
2.2 As gramáticas de orientação linguística.....	20
2.2.1 Coordenação.....	20
2.2.2 Subordinação.....	25
3 APORTE TEÓRICO	31
3.1 Contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa	31
3.1.1 As relações interfrásticas: coordenação e subordinação	39
3.2 Do oral ao escrito: o processo de retextualização	46
4. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: DOS PCN's À BNCC.....	56
4.1 As propostas dos estudiosos.....	60
5 METODOLOGIA	67
5.1 O tipo de pesquisa.....	67
5.2 A mediação didática.....	69
6 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA E RESULTADOS	97
6.1 Produção diagnóstica e apresentação do projeto	97
6.2 Trabalho sistemático com conectores de causa e de consequência	102
6.3 Didatização dos gêneros comentário opinativo oral e artigo de opinião	103
6.4 Retextualização de gênero oral a outro escrito	106
6.5 Revisão e reescritura	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118

APÊNDICE 1	120
APÊNDICE 2	121

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da competência leitora e da escrita na Educação Básica é um dos objetivos previstos nos documentos que norteiam a educação nacional, a fim de que os alunos que chegam ao último ano possam alcançar a participação ativa nas práticas sociais de uso da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa já preconizavam que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (Brasil, 1998, p. 22). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera essa orientação quando sugere a abordagem de vários gêneros discursivos em diferentes suportes de circulação. Ao tratar da esfera pública, “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” (Brasil, 2017, p. 138).

Considerando as orientações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, espera-se que o estudante, ao chegar ao fim desta etapa escolar, seja capaz de participar de práticas sociais que exijam o domínio das linguagens oral e escrita, de forma a assumir seu protagonismo com vistas a ingressar no próximo ciclo de escolarização, seja para a realização de exames oficiais de acesso a escolas técnicas, seja para a leitura fluente de textos mais elaborados, seja ainda para o exercício de seus direitos como cidadão por meio de produções escritas em que pretende solicitar, reclamar ou expor suas ideias, fazendo uso da argumentatividade.

Como forma de promover o letramento linguístico dos alunos, esta pesquisa traz uma proposta para o ensino de conectores oracionais de causa e de consequência em textos argumentativos. É nesse sentido que o trabalho com esses operadores argumentativos se justifica, a fim de que o aprendiz possa, efetivamente, desenvolver suas habilidades linguísticas nas práticas letradas na sociedade. De fato, observa-se que os alunos apresentam dificuldade em produzir textos argumentativos escritos, principalmente na utilização dos conectores oracionais que marcam a relação de causa e de consequência, conforme os exemplos a seguir:

- (01) O motor apresentou excelente resistência à umidade *porque* não sofreu oxidação, *porque* seus componentes são constituídos de puro aço.

- (02) O indivíduo trabalhou em condições insalubres sem qualquer tipo de assistência médica e acabou vindo a óbito.

Em (01), observa-se o emprego da conjunção prototípica de causa *porque*, que é bastante utilizada na oralidade. Esse conector pode aparecer na escrita, porém, no caso acima, houve duas ocorrências próximas, o que costuma ser evitado em textos escritos representativos de eventos de letramento. Para maior clareza, é necessária a substituição de uma destas ocorrências por outro conector também com valor semântico de causa (cf. “O motor apresentou excelente resistência à umidade porque não sofreu oxidação, *uma vez que* seus componentes são constituídos de puro aço”).

Em (02), vê-se o emprego da conjunção *e* em vez do conector que estabelece relação de consequência (cf. “O indivíduo trabalhou em condições insalubres sem qualquer tipo de assistência médica, *de modo que* acabou vindo a óbito”), fenômeno que é bastante comum na oralidade, mas que costuma ser evitado em textos escritos mais elaborados, exigidos em determinadas instâncias sociais.

Logo, o trabalho com os conectores argumentativos em sala de aula tem a função de ampliar o repertório linguístico dos alunos de forma a instrumentalizá-los para a construção de ideias em que a relação de causa e de consequência se estabeleça por meio da subordinação, buscando a construção do letramento na escrita de gêneros textuais argumentativos, segundo as práticas da sociedade letrada. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o ensino de produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de promover o letramento dos discentes. Já os objetivos específicos são os seguintes: (i) desenvolver uma mediação didática para o aprendizado e o uso de conectores de causa e de consequência por meio de atividades de retextualização do oral para o escrito (cf. Marcuschi, 2010); (ii) descrever os conhecimentos linguísticos dos alunos quanto ao emprego de conectores oracionais de causa e de consequência por meio de produções escritas realizadas em sala de aula.

Como aporte teórico, esta pesquisa ancora-se nas contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa presentes em Koch (2002, 2010), em Antunes (2005) e em Koch e Elias (2014), como também leva em conta a perspectiva de oralidade e escrita como práticas sociais segundo Marcuschi (2010), o que fundamentou a construção das atividades de retextualização da fala para a escrita propostas na mediação didática. Já a metodologia adotada para a aplicação da mediação didática foi a da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent e Colette, 2014).

Quanto à estrutura, o presente trabalho contém, além deste primeiro capítulo introdutório, outros cinco. O segundo capítulo traz uma revisão da literatura a respeito da descrição dos processos de coordenação e subordinação, focalizando as relações de causa e de consequência, desde as gramáticas tradicionais até as gramáticas de orientação linguística. O terceiro capítulo evidencia o aporte teórico, ou seja, a fundamentação científica adotada, as contribuições da Linguística Textual ao ensino, o processo de retextualização (Marcuschi, 2010). O quarto capítulo faz um levantamento do ensino de produção textual a partir das orientações oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, culminando com as propostas dos estudiosos para o ensino de análise linguística e de produção textual. O quinto capítulo expõe a metodologia adotada na aplicação da mediação didática elaborada, como também apresenta de forma sistematizada o planejamento dessa mediação e todas as atividades programadas para cada etapa. O capítulo sexto descreve a aplicação da mediação didática na turma-alvo, comentando os resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais seguidas das referências.

Em última análise, este trabalho pretende oferecer uma mediação didática que sirva como ferramenta que aprimore o desenvolvimento de atividades de produção escrita e de reflexão sobre gêneros discursivos argumentativos. Dessa forma, o intuito é levar os alunos a desenvolver sua habilidade discursiva de maneira satisfatória, utilizando os conectores oracionais de causa e de consequência com vistas à clareza e à objetividade, de modo que possam se inserir nas práticas sociais que demandam a produção de textos argumentativos escritos.

2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se fazer uma breve exposição sobre as orações coordenadas aditivas e as subordinadas causais e consecutivas do português brasileiro, por meio das perspectivas das gramáticas de cunho tradicional e de orientação linguística. Esta revisão se justifica uma vez que contribuirá para o conhecimento do objeto que se busca investigar.

2.1 As gramáticas tradicionais

As gramáticas do português brasileiro seguem um modelo teórico que sistematiza as regras de uso da língua sob o prisma da normatividade, ou seja, segundo a tradição gramatical fundada em textos literários clássicos. Dado seu caráter normativo, esses compêndios constituem a base das descrições dos livros didáticos na exposição dos fatos linguísticos, de modo que aqui foram analisadas as descrições de Rocha Lima (2011 [1972]), de Cunha e Cintra (2017 [1985]) e de Bechara (2009).

2.1.1 Coordenação

As gramáticas tradicionais classificam em dois grupos o período composto, de acordo com a disposição e a relação que as orações mantêm entre si: por coordenação e por subordinação. Em relação ao período composto por coordenação, Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017) apresentam semelhança na classificação sintática, pois consideram as orações que integram esse período como independentes e autônomas entre si: “o grupo oracional integrado por orações sintaticamente independentes, que, por isso, poderiam aparecer em separado: O caçador chegou à cidade e procurou um hotel, ou O caçador chegou à cidade. Procurou um hotel” (Bechara, 2009, p. 382).

Na descrição acima, observa-se uma incoerência na classificação das orações coordenadas, pois a análise do autor está pautada no critério sintático, no entanto, ele recorre ao critério semântico ao dizer que as orações podem aparecer separadamente, o que não corresponde à realidade, especialmente se levarmos em conta orações coordenadas sindéticas que não sejam aditivas:

(01a) Mas desistiu de última hora.

(02a) Portanto merece respeito.

As orações acima não podem aparecer de forma isolada, pois são semanticamente dependentes, de modo que só têm sentido se estiverem encadeadas à oração assindética:

(01b) O rapaz ficaria com o emprego, *mas desistiu de última hora*.

(02b) Ele é um ser humano, *portanto merece respeito*.

Por conseguinte, vê-se que o gramático mistura critérios sintático e semântico na descrição do período composto por coordenação, o que pode gerar dúvidas entre os alunos.

Para Rocha Lima (2011), o período composto por coordenação é aquele que se estabelece pela comunicação de um pensamento em sua integridade e pela sucessão de orações gramaticalmente independentes. Ele descreve que o período composto por coordenação consiste na “comunicação de um pensamento em sua sucessão de orações gramaticalmente independentes. Exemplo: As senhoras casadas eram bonitas; porém Sofia primava entre todas” (2011, p. 321). Não obstante isso, mais adiante, o autor explica que, para transmitir o juízo do exemplo acima, não poderia fazê-lo separadamente, ou seja, há uma dependência semântica entre as orações.

Na sequência, o gramático classifica as orações do período composto por coordenação, sendo sindéticas as que contêm conector, e assindéticas as que não o contêm. Segundo o autor, “[a]s orações coordenadas sindéticas recebem o nome das conjunções que as iniciam, classificando-se, portanto, em: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas” (2011, p. 322). No entanto, ele não faz menção aos valores semânticos da conjunção *e* em sua gramática.

Já para Cunha e Cintra (2017, p. 608), “as orações coordenadas a) são autônomas, independentes, isto é, cada uma tem sentido próprio e b) não funcionam como termos de outra oração, nem a elas se referem, ou seja, apenas uma pode enriquecer com o seu sentido a totalidade da outra”. Como já dito anteriormente, cabe aqui a observação: nem sempre as orações coordenadas possuem esse sentido próprio. Possuir independência sintática não é o mesmo que possuir independência semântica. Mais uma vez, percebe-se uma incoerência na classificação dessas orações, pois, conforme os próprios autores descrevem, uma oração enriquece com seu sentido a totalidade da outra, o que revela uma dependência semântica, não obstante a independência sintática. Portanto, a mistura de critérios sintático e semântico no tratamento das orações coordenadas só traz dificuldades aos alunos na compreensão do fato gramatical.

No que diz respeito ao emprego da conjunção *e* com valor de consequência, que interessa a esta pesquisa, as gramáticas tradicionais insistem em categorizá-la somente como aditiva, fato esse que limita o valor semântico dessa conjunção. Para Bechara (2009, p. 392), por exemplo, a relação estabelecida pelo conector *e*, como em “Mário lê muitos livros e aumenta sua cultura”, é de consequência do fato de Mário ler muito. O autor até reconhece essa interpretação como correta, mas diz que isso não interfere na relação sintática que as duas orações mantêm entre si, de modo que ele complementa:

Esta interpretação adicional não resulta da relação sintática existente nas duas orações, mas sim da nossa experiência do mundo, porque sabemos que a leitura é uma das nossas fontes de cultura. E muito menos a manifestação nasce do emprego da conjunção *e* que, por ser mero conector das orações, tem por missão semântica apenas adicionar um conteúdo de pensamento a outro. Por isso, é denominada conjunção (= conector) aditiva (Bechara, 2009, p. 392).

Ainda que considere, semanticamente, a relação estabelecida entre as orações como uma consequência do fato expresso na oração anterior, Bechara não descarta a classificação do período como coordenado. Conforme observado, tal interpretação se dá, segundo ele, pela experiência de mundo, isto é, para fora das questões meramente sintáticas. Ele nega que o fato seja atribuído ao valor da conjunção *e*, pois a considera um mero conector de orações, não admitindo outra classificação ao conector senão de adição.

Embora não tenha produzido uma gramática, Garcia (1992) notabilizou-se no país por ser um profundo estudioso de questões de língua relacionadas à produção textual. Em sua obra *Comunicação em prosa moderna*, esse estudioso descreve que tais construções constituem o que ele chama de “falsa coordenação”, ou seja, a independência entre as orações é sintática, mas não semântica ou psicológica. Ele dá como exemplo o seguinte período: “O dia estava muito quente e eu fiquei logo exausto”, em que a conjunção não tem valor de adição, mas de consequência. Para o autor, só existe coordenação quanto à forma, não quanto ao sentido, uma vez que a independência entre as orações é sintática, admitindo que entre elas haja relação de causa e efeito.

Mais adiante, Bechara (2009) acrescenta que as orações coordenadas estão ligadas por conectores chamados conjunções coordenativas, que apenas marcam o tipo de relação semântica que o falante manifesta entre os conteúdos de pensamento designados em cada uma das orações sintaticamente independentes. Ainda que o autor admita a relação semântica diferente da classificação, não descarta o que prescreve a tradição gramatical, ou seja, ele considera o conector *e* aditivo:

Aditiva: adiciona ou entrelaça duas ou mais orações, sem nenhuma ideia subsidiária. As conjunções aditivas são *e* *nem* (esta para os conteúdos negativos, e pode vir na 2.^a oração ou em ambas). Pedro estuda *e* Maria trabalha. Pedro não estuda *nem* trabalha. Nem Pedro estuda nem Maria trabalha (Bechara, 2009, p. 393).

Em Cunha e Cintra (2017, p. 593), “[a]s conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas”. E complementam dizendo “que a conjunção coordenativa não se altera com a mudança de construção, pois liga elementos independentes” (p. 594). Os autores também classificam as conjunções coordenativas em aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas. Ao descreverem a conjunção *e*, primeiramente fazem sua classificação levando em conta a relação sintática: “Aditivas, que servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função. São as conjunções *e*, *nem* [= e não]: Leonor voltou-se **e** desfaleceu” (G. Ramos, 1, 81.) Ele não me agradece, **nem** eu lhe dou tempo” (Cunha; Cintra, 2017, p. 594). Mais adiante, os autores reservam uma parte intitulada “Valores particulares” para dizer que “[c]ertas conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados” (p. 596). Entre os sentidos que a conjunção *e* pode assumir, os autores descrevem o “valor consecutivo: Esperei mais algumas palavras. Não vieram — **e** saí desapontado. (G. Ramos, 62.) Estou sonhando, **e** não quero que me acordem. (C. Castelo Branco, QA, 203.) (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 596).

Dessa forma, nota-se que nos exemplos o valor semântico de *e* não é de adição, mas de consequência, de forma que se trata de casos de falsa coordenação (cf. Garcia, 1992), ou seja, caberia no lugar desse conector outro com valor consecutivo, como por exemplo, *de modo que*, *de maneira que*, entre outros. Em eventos de oralidade ou em textos literários, é comum o emprego da conjunção aditiva com valor consecutivo; no entanto, em determinados textos técnicos, costuma-se evitar tal emprego, optando-se por conectores que expressem com maior precisão a relação de consequência.

2.1.2 Subordinação

Bechara (2009) descreve que uma oração independente do ponto de vista sintático, como “A noite chegou”, pode, pelo fenômeno chamado de hipotaxe ou subordinação, passar a uma camada inferior e funcionar como elemento sintático pertencente à outra unidade, como em “O caçador percebeu que *a noite chegou*” Dessa forma,

a noite chegou transportou-se do nível sintático de independência para exercer a função de complemento ou objeto direto da relação prediativa da oração a que pertence o núcleo verbal *percebeu*: *o caçador percebeu*. Dizemos, então, que a unidade sintática *que a noite chegou* é uma oração subordinada (Bechara, 2009, p. 381).

Para o autor, a subordinação é um conjunto complexo em que há uma relação de dependência sintática entre orações, isto é, uma oração transposta funciona como termo de outra, dita principal. As unidades oracionais transpostas exercem funções próprias de substantivos, adjetivos e advérbios, de modo que o autor prefere o termo *oração complexa* a *período composto* nesse caso, já que na realidade o que existe é uma oração que tem um de seus termos argumentais ou determinantes representados por outra oração.

Em relação às orações subordinadas adverbiais, que interessam particularmente a este trabalho, Bechara (2009) as divide em dois grupos: a) as subordinadas adverbiais propriamente ditas, porque exercem função própria de advérbio ou locução adverbial, e b) as subordinadas comparativas e consecutivas. Para o autor,

[a]s adverbiais do 1º grupo exercem função própria de advérbio, que é, como vimos, um adjunto ou determinante circunstancial não argumental do núcleo verbal. Do ponto de vista constitucional, estão representados por advérbios (os de *tempo, lugar e modo*) ou pelas chamadas locuções adverbiais, constituídas por substantivos ou grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições (as circunstâncias anteriores e, especialmente, as que denotam causa, concessão, condição e fim) (Bechara 2009, p. 388).

Sobre as orações iniciadas pelo transpositor *que* com funções adverbiais, o autor descreve que tais funções são marcadas pela respectiva preposição que precede o transpositor, constituindo as tradicionalmente chamadas locuções conjuntivas, como *sem que, para que, desde que, porque*, (= por + que). Segundo o autor, é a preposição que traz a noção circunstancial de que semanticamente pode se revestir a oração transposta ou subordinada: “o que marca o novo papel da oração independente originária que passa a funcionar, num plano inferior, como termo sintático dentro da oração complexa” (Bechara, 2009, p. 389).

Mais adiante, o gramático também comenta sobre a gramaticalização de alguns particípios fixos no masculino, que passaram a ser transpositores complexos na combinação com *que*, entre os quais são citados *dado que* e *visto que*, com valor semântico de causa, conforme ilustram os exemplos fornecidos pelo autor (p. 390):

- (03) Nada resolveu o problema, *visto que* não houve entendimento prévio das partes em litígio.

(04) Os turistas desistiram da visita *dado que* chovia torrencialmente.

Conforme observado nos exemplos acima, as locuções *visto que* e *dado que* introduzem a causa de não ter resolvido o problema e de os turistas terem desistido da visita, respectivamente. Diante disso, fica evidente que o ensino de Português deveria levar os alunos à ampliação do repertório de conjunções causais em suas produções textuais a partir de todas essas possibilidades oferecidas pela língua, o que constitui o propósito deste trabalho.

Em relação às subordinadas do segundo grupo, Bechara diz que são

integradas pelas comparativas e consecutivas, guardam certa analogia com as adjetivas porque dependem de um antecedente, de natureza quantificadora ou de unidade quantificada (adjetivo ou advérbio) e só mantêm relação direta com o núcleo verbal da oração junto com seu antecedente.

[...]

Janete é tão aplicada aos estudos que não lhe sobra tempo para o trabalho. Aqui a oração subordinada *que não lhe sobra tempo para o trabalho*, que manifesta a consequência ou encarecimento do fato anterior, também está presa ao quantificador *tão* que funciona como adjunto adverbial de aplicada, e o conjunto *tão aplicada aos estudos que não lhe sobra tempo para o trabalho*, valendo por um adjetivo a modificar o substantivo *Janete*, funciona como predicativo do verbo *é* (Bechara, 2009, p. 390-391).

Nessa passagem, o autor admite que a oração “que não lhe sobra tempo para o trabalho” é uma consequência do fato expresso anteriormente, “Janete é tão aplicada aos estudos”, sentido que é atribuído pelo quantificador *tão* na oração precedente. Em todo caso, a divisão das orações adverbiais em dois grupos proposta pelo gramático não parece ser tão relevante em termos práticos para fins de ensino-aprendizagem em sala de aula, visto que serve apenas para indicar a relação das orações do segundo grupo com um antecedente, diferentemente do primeiro grupo, cujos conectores não precisam de antecedente para veicular seu valor semântico.

Em sua descrição, o gramático também trata de outras unidades consecutivas, tais como os quantificadores a que se prendem as orações consecutivas, os quais podem ser substituídos por outras unidades, sem que deixem de ser marcadas pelo contorno melódico que manifesta o encarecimento do conteúdo do pensamento designado. As unidades consecutivas descritas pelo autor são as seguintes (2009, p.392):

(i) o indefinido *cada*

(05) Ele diz *cada* mentira *que já está desacreditado no grupo*.

(ii) o indefinido *um* (*uma, uns, umas*)

(06) De repente caiu *uma ventania que afugentou do estádio todos os espectadores.*

(iii) as unidades *de modo, de maneira, assim*:

(07) O mágico falava *de modo que impressionava a plateia.*

(08) O escritor escrevia *de maneira que compunha um livro por mês.*

(09) O atleta era *assim forte que punha nos concorrentes a certeza da derrota.*

O gramático ainda admite a falta da unidade quantificadora, já que o contorno melódico e o contexto garantiriam o sentido de consequência (p.392):

(10) É feio *que mete medo.*

Dessa forma, o autor reconhece que os quantificadores podem ser substituídos por outros elementos, além de expressarem uma relação morfológica, já que devem se prender às orações consecutivas, o que certamente deve ser explorado no ensino de Língua Portuguesa como forma de contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, sobretudo em suas produções textuais.

Por sua vez, Rocha Lima (2011) identifica o período composto por subordinação como aquele em que há uma oração principal, que traz, presa a si, como dependente, outra ou outras, uma vez que cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal. O autor divide esse período em três grupos, de acordo com as funções sintáticas exercidas:

- 1) Funções desempenhadas pelo substantivo (e pelo pronome): sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento relativo, complemento nominal, aposto, e, às vezes, predicativo.
- 2) Funções desempenhadas pelo adjetivo: adjunto adnominal e predicativo.
- 3) Função desempenhada pelo advérbio: adjunto adverbial (Rocha Lima, 2011, p. 324).

A oração subordinada causal, um dos focos desta pesquisa, pertence ao terceiro grupo. Segundo Rocha Lima (2011), ela indica o fato determinante da realização ou não do que é declarado na principal. Quando desenvolvida, inicia-se pela conjunção típica *porque*, ou seja, essa conjunção é conector próprio de causa, ou por outras equivalentes: *como, desde que, já que, pois, pois que, porquanto, que, uma vez que, visto como e visto que*. O autor admite o uso de *porque* iniciando o período ou após a oração principal (p. 341):

(11a) A formiga não receia o inverno, *porque* economiza no verão.

(11b) *Porque* economiza no verão, a formiga não receia o inverno.

Já as conjunções *pois*, *pois que*, *porquanto* servem para trazer evidência ao sentido de causa e vêm sempre pospostas (p. 341):

(12) Os maus não têm juízo, *pois* deixam a Deus pelo mundo.

Ao abordar as orações subordinadas causais, Rocha Lima (2011) estabelece uma relação de dependência sintática:

A oração subordinada de *que* e *porque* é parte de outra oração, na qual funciona como adjunto adverbial — dentro de um esquema do tipo determinado + determinante, ou por outras palavras: principal + dependente. E entre elas existe, necessariamente, uma relação de "causa" e "consequência" (Rocha Lima, 2011, p. 342).

Dessa forma, o autor considera essa correlação a verdadeira “pedra de toque”, já que a oração principal encerra a consequência daquilo que foi declarado na subordinada, e nesta se apresenta o motivo para existir a consequência.

Sobre as orações consecutivas, o autor também estabelece uma relação de dependência sintática entre a principal e a consecutiva, uma vez que esta exprime o resultado da declaração feita na principal.

Em seu tipo mais característico, quando de forma DESENVOLVIDA, apresenta-se encabeçada pela conjunção *que* e posposta à oração subordinante, onde se encontram as partículas de intensidade *tão*, *tal*, *tanto* e *tamanho*-. Ele foi *tão* generoso, / *que* me deixou pasmado! Fizeram-me *tais* promessas, / *que* não vacilei em acompanhá-los. A rã inchou *tanto*, / *que* estourou. Foram *tamanhas* as suas provações, / *que* o pobre homem sucumbiu de tristeza (Rocha Lima, 2011, p. 350).

Além da conjunção *que*, o autor admite outras construções típicas dessas orações com o intuito de trazer ênfase à construção, locuções como *de (tal) modo que*; *de (tal) sorte que*; *de (tal) forma que*. Mais adiante, complementa:

O pensamento consecutivo pode ser enunciado por oração REDUZIDA de infinitivo, sendo o verbo regido das preposições *de* e *sem*, ou da locução a *ponto de*: O corcunda de Notre-Dame era feio / *de meter medo*. Não abre a boca uma vez / *sem dizer tolices*. O poleá dissecou a mosca azul / *a ponto de fazê-la sucumbir*. “A história do pai do primo de Lula era triste / *de cortar o coração*” (José Lins do Rego) (Rocha Lima, 2011, p. 352).

Para Cunha e Cintra (2017), as orações subordinadas não possuem autonomia gramatical, pois funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração. O período constituído de orações subordinadas e de uma oração principal denomina-se composto por subordinação.

Em linhas gerais, os autores seguem a tradição gramatical. Ainda assim, buscou-se verificar a análise das conjunções subordinativas que principiam orações adverbiais, a fim de observar se haveria algum comentário, especialmente no que tange às causais e às consecutivas, que interessam a este trabalho:

1. Causais (iniciam uma oração subordinada denotadora de causa): *porque*, *pois*, *porquanto*, *como* [= porque], *pois que*, *por isso que*, *já que*, *uma vez que*, *visto que*, *visto como*, *que*, etc.: Tenho continuado a poetar, **porque** decididamente se me renovou o estro. (A. de Quental, C, 357.) Tio Couto estava sombrio, **pois** aparecera um investigador da polícia perguntando por Gervásio. (É. Veríssimo, L S, 137.) **Como** as pernas trôpegas exigiam repouso, descia raro à cidade. (G. Ramos, 195.)
[...]
6. Consecutivas (iniciam uma oração na qual se indica a consequência do que foi declarado anterior): *que* (combinada com uma das palavras *tal*, *tanto*, *tão* ou *tamanho*, presentes ou latentes na oração anterior), *de forma que*, *de maneira que*, *de modo que*, *de sorte que*, etc.: Deu um filão de tal sorte, **que** eram carros e carros de volfrâmio estreme. (M. Torga, CM, 191.) Foi tão ágil e rápida a saída **que** Jandira achou graça. (C. dos Anjos, DR, 108.) O frio é tanto, é tamanho **que** a pena cai-me da mão... (A. Gil, LJ, 143.) Ainda hoje os marmeleiros carregam, **que** é uma temeridade (Simões Lopes Neto, CGLS, 138.) (Cunha e Cintra, 2017, p. 632- 634).

Em vista do exposto, a tradição gramatical, prestigiada no meio escolar, apresenta repertório variado de conectores para o estabelecimento de relação tanto de causa quanto de consequência, o que constitui um desafio ao professor de Língua Portuguesa em sala de aula no sentido de levar os alunos a se apropriar desse repertório na composição de textos escritos argumentativos.

2.2 As gramáticas de orientação linguística

Buscou-se também analisar o tratamento dado ao período composto por coordenação e por subordinação à luz das gramáticas de orientação linguística em Azeredo (2014), Bagno (2011) e Castilho (2010).

2.2.1 Coordenação

Azeredo (2014) conceitua coordenação (ou parataxe) como um processo de construção em que a presença de uma oração independe da presença da outra. A coordenação une partes do texto – palavras, sintagmas ou orações – formal e

funcionalmente equivalentes (p. 294):

- (13) *Sentou-se na calçada e descansou na pedra o cachimbo.*

Seguindo a tradição gramatical, o autor classifica como assindéticas as orações coordenadas que são unidas sem a presença do conectivo:

- (14) Uma chuva de pedra cortou-lhe a palavra; *alguém lhe passou uma rasteira; seus óculos voaram* [BRAGA, 1964: 94] (Azeredo, 2014, p. 299).

O autor também admite a presença de um conectivo para marcar a relação de sentido pretendida pelo enunciado. Para efeito do presente trabalho, toma-se como análise a conjunção *e*, classificada como aditiva (p. 300):

- (15) O motorista avançou o sinal *e* o guarda anotou a placa do carro.

O autor descreve a conjunção *e* como a mais típica da relação de adição, já que ela expressa a união de dois ou mais fatos, duas ou mais ideias. No entanto, o exemplo acima traz uma relação de consequência, o que mostra que a conjunção *e* costuma ter outros valores semânticos para além da adição, como, neste caso, o valor de consequência. A conjunção *e* apresenta as seguintes características sintáticas: a) liga sintagmas que exercem qualquer função sintática, qualquer que seja ela, como a função de sujeito (p. ex. “O porteiro *e* o selador conhecem o dono do apartamento.”); e b) liga orações que estejam subordinadas a uma mesma oração principal (p. ex. “É possível que ele volte amanhã *e* nos procure.”) (2014, p. 301).

Azeredo (2014, p. 303) também descreve os diferentes valores semânticos assumidos pela conjunção *e*:

- (i) ligar orações que representem fatos coexistentes ou simultâneos:

- (16) Os cães ladram *e* a caravana passa.

- (ii) ligar orações que expressam fatos cronologicamente sequenciados associados ou não numa relação de causa e efeito:

- (17) O sinal ficou verde *e* os carros arrancaram em alta velocidade. (fato apenas em

ordem cronológica)

- (18) A fumaça invadiu o quarto *e* as crianças começaram a tossir. (fato em sequência de causa e efeito)

(iii) ligar orações entre as quais haja uma relação de contraste ou oposição, geralmente com a presença de um *não* na segunda:

- (19) Falta cerca de um mês para o maior evento esportivo do mundo *e* o público francês ainda não parece contaminado pelo vírus da bola (Jornal do Brasil, 14/5/1998).

(iv) quando a primeira oração é modalizada como ordem, advertência, desejo, a segunda oração, introduzida por *e*, exprime o efeito adicional que se quer produzir:

- (20) Tome uma medida desse xarope de oito em oito horas, *e* essa tosse vai desaparecer em três dias.

Todos os exemplos dados por Azeredo corroboram a multiplicidade de valores semânticos que a conjunção *e* pode assumir, de sorte que é necessário um olhar atento na abordagem desse conector no contexto do ensino, a fim de que não se perca essa diversidade de valores sob o rótulo tradicional de “conjunção aditiva”.

Já Castilho (2010) recorre à origem da polarização entre coordenadas/subordinadas, pois “é bem antiga na reflexão gramatical, e estava associada à questão da concordância” (p. 346). O autor elenca alguns argumentos para distinguir coordenação e subordinação, entre os quais os seguintes:

- (1) na coordenação, as sentenças são idênticas ou equivalentes, na subordinação, elas não se equivalem;
- (2) as sentenças coordenadas não podem ser focalizadas, pois não funcionam como constituintes de outra sentença, o que ocorre com as subordinadas;
- (3) há simetria semântica entre as coordenadas, e assimetria entre as subordinadas (Castilho, 2010, p. 346).

Sobre o primeiro argumento, de fato, a função do elemento acrescentado na coordenação é idêntica à dos preexistentes, ou seja, um não modifica o outro, diferentemente do que ocorre na subordinação, em que uma oração é termo sintático de outra:

- (21) João saiu *e* Pedro chegou. (Pedro chegou = oração independente da anterior)
- (22) João disse *que sairia cedo*. (que sairia cedo = objeto direto da oração anterior)

O segundo argumento se justifica uma vez que as orações subordinadas podem ser focalizadas por clivagem, pois funcionam como constituintes integrados em sentenças cuja hierarquia é mais alta. Por sua vez, as coordenadas não podem ser clivadas porque não possuem essa mesma propriedade, conforme mostram os exemplos:

- (23a) Disse *que voltaria logo. Se eu quiser*, eu saio. Eu saio *quando quiser*.
- (23b) Disse *é que voltaria logo. É se eu quiser* que eu saio. *É quando eu quiser* que eu saio.
- (24a) Clara encontrou Mário *e saiu com ele*. Clara encontrou Mário *ou saiu com ele*. Clara encontrou Mário *mas saiu com Alberto*.
- (24b) *Clara encontrou Mário *é e que saiu com ele*. *Clara encontrou Mário *é ou que saiu com ele*. *Clara encontrou Mário *é mas que saiu com Alberto*.

Já o terceiro argumento, a simetria na coordenação, ocorre porque os elementos não se modificam, com isso podem trocar de lugar no enunciado sem alteração de sentido. Por outro lado, os elementos subordinados, ao serem trocados de lugar, sofrem alteração de significado, conforme mostram os exemplos:

- (25a) Mário chegou *e André saiu*. Amanhã chega Mário *ou André*? É jovem *mas é disciplinado*.
- (25b) André saiu *e Mário chegou*. Amanhã chega André *ou Mário*? É disciplinado *mas é jovem*.
- (26a) Buzina *quando chega*. Disse *que vinha*. Comeu *porque estava com fome*.
- (26b) Chega *quando buzina*. *Que vinha*, disse. Estava com fome *porque comeu*.

Nota-se que apenas as sentenças coordenadas são simétricas, ao passo que as subordinadas são assimétricas, dado que nestas últimas há sempre alteração de significado quando comutadas.

Conforme lembra Castilho (2010), as cinco estruturas coordenadas são pautadas na tradição gramatical pós-Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959 (NGB), a saber: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas. No entanto, segundo o autor:

As duas primeiras exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as coordenadas. Já as alternativas, as explicativas, e as conclusivas não

passam pelos mesmos testes, enquadrando-se as alternativas entre as correlatas, e as explicativas e conclusivas entre as subordinadas (Castilho, 2010, p. 348).

Ao tratamento das coordenadas aditivas, Castilho (2010) diz serem sentenças ligadas pela conjunção *e* cuja origem deriva do étimo latino *et*, que significava “e também”, “e mesmo”, “e mais”, “e então”, que serve para acrescentar informações adicionais a algo já dito, às vezes, com um valor de inclusão.

Para Bagno (2011), a coordenação, também chamada de *parataxe*, “é o processo sintático em que as palavras e os sintagmas se colocam um ao lado do outro, sem hierarquização” (p. 884). O autor distribui as conjunções que participam do processo de coordenação em três grupos: aditiva (*e*, *nem*), adversativa (*mas*) e alternativa (*ou*). Tais conjunções são denominadas por alguns estudiosos de conectores porque possuem a função de ligar entre si.

O autor ressalta que tanto a coordenação quanto a subordinação

são propriedades *semânticas* dos enunciados, de modo que é perfeitamente possível construir um período subordinado com o emprego de uma conjunção prototipicamente coordenativa:

Faça isso de novo *e* eu te encho de porrada! (= Se você fizer isso de novo, eu te encho de porrada!) (Bagno, 2011, p. 884).

O linguista também analisa a conjunção coordenativa *e* sob o aspecto da sua origem, que provém do latim *et*. “O étimo é o mesmo do italiano (...), do romanche *e* (...), do francês *et* (...), do catalão *i*, e do espanhol *y* (...). No *corpus* do NURC-Brasil, ela ocorre nada menos do que 1.445 vezes, o que demonstra seu papel fundamental na língua” (2011, p. 888). Embora não explicita os valores sintático-semânticos apresentados por *e*, o autor, em sua análise das propriedades sintáticas dessa conjunção, lembra que ela pode coordenar os mais variados segmentos, desde sintagmas até sentenças como a do exemplo abaixo (p. 349), estrutura que seria classificada por Garcia (1992) como falsa coordenação:

(27) Convenceu a todos *e* não precisou mais gritar.

De fato, a conjunção *e*, além de unir as orações, traz à sentença “não precisou mais gritar” valor de consequência do que é indicado na primeira. De todo modo, ficam mais uma vez explicitados os diferentes valores semânticos que podem ser assumidos por essa conjunção, entre os quais a indicação de consequência, fenômeno bastante comum na oralidade e, consequentemente, na escrita dos alunos.

2.2.2 Subordinação

Para Azeredo (2014), o processo de subordinação ou hipotaxe significa “dependência” e implica uma diferença entre as unidades relacionadas entre si, uma vez que a “unidade subordinada sempre vem numa unidade maior, que lhe é superior na hierarquia gramatical interna da oração” (p. 294).

Em relação às orações subordinadas adverbiais, o estudioso atribui os seguintes sentidos expressos por elas: a) relação de causalidade; b) relação de temporalidade; c) relação de contraste; e d) relação de modo/comparação. No que tange à primeira relação, que interessa a esta pesquisa, o autor atribui à causalidade, do ponto de vista lógico, uma macrorrelação por meio dos valores de causa, condição, consequência e finalidade, levando em conta a “questão do raciocínio”, conforme ele exemplifica:

Passando pela rua já tarde da noite, posso perceber que a luz da sala de meu vizinho está acesa e concluir: ele ainda está acordado. Temos aí uma relação de causalidade entre dois dados: a luz acesa (causa) e a vigília de meu vizinho (efeito). Essa relação de causalidade é uma construção do raciocínio que reflete uma situação da situação: a luz acesa me leva a fazer uma inferência. Posso então dizer um simplesmente pensar: Ele ainda está acordado, pois (já que, porque) a luz da sala está acesa; ou, numa formulação variante: Se a luz da sala está acesa, ele ainda está acordado (Azeredo, 2014, p. 323).

Do ponto de vista do discurso, o autor considera a relação de causa e efeito como uma possibilidade de sentido, segundo a necessidade de compreensão por parte dos falantes/ouvintes. Ele atribui a função de explicitar este valor ao emprego de determinados conectivos, cuja seleção depende da natureza do evento comunicativo:

A causa é indicada correntemente pelas conjunções *porque*, *pois*, *como* e *já que*. *Porque* introduz a oração causal que vem após a principal; *como* introduz a oração causal que precede a principal; *já que* introduz a oração adverbial colocada antes ou depois da principal:

- Decidimos voltar da festa a pé *porque* não havia mais ônibus de madrugada.
 - *Como* não havia mais ônibus de madrugada, decidimos voltar da festa a pé.
 - *Já que* as estradas estão interditadas, o socorro às vítimas será feito com helicóptero.
 - O socorro às vítimas será feito com helicóptero, *já que* as estradas estão interditadas.
- [...]

Nos registros formais, tanto orais quanto, principalmente, escritos, empregam-se os conectivos *visto que*, *visto como*, *uma vez que*, *dado que*, *na medida em que*, *porquanto*:

- O socorro às vítimas era feito através de helicóptero, *visto que* (ou *visto como*) as estradas estavam interditadas.
- O socorro às vítimas era feito através de helicóptero *porquanto* as estradas estavam interditadas.

- “As expectativas mais otimistas no meio empresarial voltam-se agora para a próxima reunião do Comitê de Política Monetária, *dado que* as elevadas taxas de juros inibem a retomada das vendas.” [Jornal do Brasil, 15/2/1998]
 “O tema da raça é ainda mais complexo *na medida em que* inexistem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual.” [MELLO E SOUZA, 1997: 182] (Azeredo, 2014, p. 324).

Percebe-se que o autor categoriza os conectores de causa a partir dos usos, ou seja, há os que são típicos da fala espontânea, normalmente associada à informalidade (*porque, pois, já que*), como também os que pertencem ao campo do letramento, associado à formalidade (*visto que, uma vez que, porquanto*). Portanto, essa distribuição dos conectores de causa proposta pelo estudioso vem ao encontro daquilo que está sendo proposto nesta pesquisa: levar o aluno à ampliação do repertório desses conectores, segundo as práticas de escrita em situações de formalidade, como em textos dissertativo-argumentativos.

Azeredo (2014) observa que as orações causais, quando antepostas à principal, exprimem um fato que o locutor presume ser já conhecido do interlocutor. Sendo assim, esse tipo de causa é utilizado como uma evidência que não fica sujeita à sua contestação, conforme ilustram os exemplos (p. 325):

- (28) *Uma vez que* não se semeavam os problemas em sua origem, a derrubada dos cortiços e a interdição dos domicílios (...) provocaram tão somente novos deslocamentos e a formação de novos antros de miséria. [SEVCENKO, 1998: 107]
- (29) *Visto que* a cidade tinha se transformado num lugar de interesse público (...), muitas pessoas tiveram de mudar não só do local de residência, mas também as formas de diversão de raízes populares e grupais. [DEL PRIORE, 1997: 226]
- (30) *Posto que* os criminosos de colarinho branco não são punidos pelos tribunais, passam a ser pelos leitores e telespectadores. [VENTURA, Zuenir, O Globo, 4/7/2007]

Note-se que Azeredo (2014) assume o conector *posto que* como causal, ao contrário do que descreve a tradição normativa, que categoriza esse elemento como conector de concessão. Ainda no campo das relações de causa, o mesmo linguista considera como espécies de efeito a consequência e a finalidade. A expressão gramatical típica da consequência se concretiza na conjunção *que*, ordinariamente antecedida de uma

expressão de intensidade, como o exemplo a seguir (p. 328):

(31) Estava *tão* cansado *que* dormiu de sapato e tudo.

Para o autor, a preposição *para* e a conjunção *para que* também assinalam simples efeito quando não se consegue perceber, na oração principal, um fato intencional, como em “Bastou a primeira briga no pátio da escola *para* descobrirmos *que* soco de verdade não era como soco em filme” [VERÍSSIMO, L. F. O Globo, 29/5/2008] (p. 328).

Por outro lado, em enunciados como “Você já está bem grandinho *para* precisar de uma babá” ou “Eles se empenharam muito *para* se contentarem com uma simples menção honrosa” (p. 328), o autor considera que o efeito, gerado pela preposição *para* objeto de censura ou estranheza do enunciador, poderia ser parafraseado como “por isso, não devia/deviam...” (2014, p. 329). Isso porque

[a] oração principal expressa, de fato, um argumento – você está bem grandinho – contrário ao efeito – precisar de uma babá. Estas orações que expressam efeito contingente ou não proposital, quando subordinadas, se chamam consecutivas (Azeredo, 2014, p. 329).

A subordinação, segundo Castilho (2014), ocorre por meio de três processos gramaticais: (i) por operadores, que incluem as conjunções subordinativas; (ii) por morfemas do modo subjuntivo e das formas nominais do verbo; e (iii) pela gramaticalização de verbos seguidos da conjunção <que>. Para o autor, há três tipos de relações de subordinação: substantivas, as quais consideram argumentais; adjetivas e adverbiais, que são adjuncionais.

Em relação às orações adverbiais, o estudioso pondera que tais sentenças trazem informações adicionais ao verbo. Nota-se que, no exemplo a seguir, a oração em destaque transmite informações adicionais, enquanto a informação principal está centrada no verbo e também na estrutura argumental:

(32) Ficarei *porque* Maria vem.

Tomando por base estudos de outros linguistas, Castilho (2010, p. 374) considera que, sob uma perspectiva lógico-semântica, a construção causal representa a união de um evento-causa e um evento-consequência ou ainda um evento-efeito. Assim, a relação causal envolve uma sequência temporal entre eventos, somado a isso a ideia de que o

segundo evento é previsível com base no primeiro ou porque há nele a sua razão ou porque existe entre eles uma sucessão regular.

Para Castilho, as conjunções *porque*, *desde que*, *como*, *que*, *já que* introduzem uma oração adverbial causal. A primeira é a conjunção prototípica na causalidade do português brasileiro.

Além da coordenação e da subordinação, o mesmo linguista acrescenta um terceiro tipo de relações intersentenciais: as sentenças correlatas. Para ele, “Esse processo consiste na ocorrência de um argumento X a que corresponde obrigatoriamente um segmento Y” (Castilho, 2010, p. 387). Tal arranjo sintático recebeu esse nome por significar relacionamento simultâneo. O autor identifica os seguintes tipos de correlatas: (i) correlação aditiva; (ii) correlação comparativa, correlação consecutiva e correlação alternativa. Para Castilho essas construções são diferenciadas “(i) discursivamente, pois põem em relevo dois atos de fala; (ii) semanticamente, pois combinam diferentes categorias; e (iii) gramaticalmente, pois são interligadas por meio de conjunções complexas (Castilho, 2010, p. 387)

No caso das correlatas consecutivas, estas apresentam uma causa na primeira sentença (destacada por meio de um quantificador), de forma que a segunda apresenta a consequência, conforme os exemplos (p. 390):

(33) Falou *tanto que* me deixou confuso.

(34) e então nós: ficávamos jogando... aí que eu aprendi a jogar buraco e a gente gostou *tanto que* ficava todo dia jogando... (DID POA 45)

Castilho (2010, p. 390) assim descreve as correlatas consecutivas: (i) geralmente apresentam como primeiro elemento conjuntivo *tanto*, *tão*, *tal*, *tamanho*, *assim*, e, como segundo, a conjunção *que*; (ii) fazem parte da composição do primeiro membro da consecutiva formas substantivas com o elemento *tal* + substantivo, antecedido por preposição: *de tal arte... que*; *de tal feição... que*, *de tal sorte... que*, *em tal maneira... que*, *por tal figura... que*, *por tal coisa... que*; (iii) o advérbio *tal* pode ser suprimido: *de feição... que*, *de forma... que*, *de guisa... que*, *de feito... que*, *de maneira... que*, *de modo... que*, *de sorte... que*, *por forma... que*, *por maneira... que*, *por modo... que*.

Por sua vez, Bagno (2011), ao tratar dos conectores subordinativos, entende que as verdadeiras conjunções subordinativas são as integrantes – *que* e *se* –, introdutoras das sentenças substantivas. Em se tratando das hipotáticas adverbiais, os elementos que as

introduzem são trazidos de outras classes de palavras, “sobretudo (é claro) das classes dos advérbios, mas também das preposições e [...] quase sempre agregados ao elemento *que*, o mais importante transpositor da nossa língua” (2011, p. 885).

Segundo o referido linguista, a hipotaxe adverbial classifica-se em temporal (*quando*); comparativa (*como, da mesma forma que, da mesma maneira, que, do mesmo modo como, do mesmo modo que, feito, igual, que nem, tal como, tipo*); causal (*como, desde que, já que, porque, que*); condicional (*caso, se, se acaso*); concessiva (*ainda que, apesar (de) que, embora, mesmo que, por mais que, se bem que*).

Observa-se que nenhuma das conjunções ou das locuções conjuntivas pertencentes à hipotaxe adverbial são palavras estritamente classificáveis entre as conjunções. A maior parte é formada de *preposição* + QUE ou de *advérbio* + QUE, isto é, houve a gramaticalização dos sintagmas a fim de exercer a função hipotática adverbial. Para Bagno (2011), somente a forma *se* pode receber a classificação de conjunção, visto que foi herdada diretamente do latim *si*, o que agrega também seus valores semântico e sintático.

Dessa forma, a hipotaxe adverbial constitui geralmente um processo sintático que, para se realizar, necessita da gramaticalização envolvendo diversas classes gramaticais.

Assim como Castilho (2010), Bagno (2011) admite, além da coordenação e da subordinação, um tipo intermediário de processo sintático, a correlação:

As conjunções correlatas ocorrem sempre em dupla, precisamente porque introduzem sentenças que estão em interdependência, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação. Podem introduzir elementos de caráter nominal tanto quanto de caráter verbal (...) (Bagno, 2011, p. 886).

O referido linguista classifica as sentenças correlatas em *hipotética, proporcional, consecutiva, comparativa, alternativa e aditiva*. Para as consecutivas, ele exemplifica as duplas de conjunções em *tanto... que, tão... que, tal... que, tamanho... que* etc. Outro aspecto a ser levado em conta sobre essas sentenças é que

(...) são pouco frequentes na língua falada e comparecem sobretudo em textos “apologéticos e enfáticos”, ou seja, aqueles em que as opiniões expressas são destacadas, os pontos de vista são defendidos com vigor. Assim, elas caracterizam bem mais os textos escritos monitorados, aparecendo raramente, por exemplo, no *corpus* do NURC-Brasil (MÓDULO, 2008 *apud* Bagno, 2011, p. 887).

Como exemplo de correlação consecutiva, o autor apresenta o seguinte (p. 888):

- (35) “a planta tem muito isso... você bota num vaso... e às vezes ela se desenvolve *tanto*... não é? Na raiz... *que* o vaso fica pequeno e: elas vão perdendo as folhas.

A julgar pela descrição do autor, a relação de consequência não costuma ser expressa pelos conectores consecutivos na fala corrente, sendo estes produtos do processo de escolarização, daí o emprego de *e* ser frequente na modalidade oral ligando sentenças em que há essa relação, o que Garcia (1992) tratou como caso de falsa coordenação.

3 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentado o arcabouço teórico em que se fundamenta este trabalho: (i) as contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa, em especial as descrições de Koch (2002, 2010), Antunes (2005) e de Koch e Elias (2014), sobretudo no que se refere ao ensino de produção textual, foco desta pesquisa; (ii) a perspectiva de oralidade e escrita como práticas sociais segundo Marcuschi (2010), em que se ancoram as atividades de retextualização propostas na mediação didática.

3.1 Contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa

A Linguística Textual tem seu surgimento nos anos de 1960 na Europa e ocupava-se, inicialmente, em descrever os fenômenos sintático-semânticos entre enunciados ou sequências de enunciados, assemelhando-se a enunciados de nível da frase. Esse momento se denomina “análise transfrástica” (Koch, 2010), em que não são feitos ainda a diferença e o estudo dos fenômenos ligados à coesão e à coerência textuais.

Nos anos 1970, muitos estudiosos ainda enfocam seus estudos na construção de estruturas em “gramáticas do texto”, seguindo as orientações das gramáticas, que muitas vezes não tinham uma explicação sólida para os fenômenos textuais, os quais apresentam estruturas específicas, diferentemente da análise que se restringe ao nível da frase. É a partir dos anos de 1980 que as Teorias do Texto ganham força e vários linguistas se aprofundam nos estudos, surgindo várias tendências e vertentes para esse ramo.

É nessa perspectiva que os estudos da Linguística Textual têm como base não mais considerar a palavra ou a frase de forma isolada, descontextualizada, mas o texto na sua totalidade, já que “o homem se comunica por meio de textos e [...] existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (Koch, 2010, p. 9). Por conseguinte, esse ramo da Linguística tem como foco o texto e suas implicações linguísticas, cognitivas e sociais, de modo que pode contribuir para a faculdade das dimensões que envolvam o processo da escrita nos discentes.

Entre os fenômenos que são objetos de estudo da Linguística do Texto, está a coesão textual, sobre a qual serão feitas algumas considerações, ou seja, um recorte, uma vez que este trabalho tem como propósito levar o aluno a se apropriar de mecanismos linguístico-discursivos para a produção de textos. Para Koch (2010), um texto não é apenas uma soma ou uma sequência de frases isoladas. Na verdade, ele toma como função principal estabelecer relações entre as partes que o constituem por meio de recursos

coesivos.

Segundo Halliday e Hasan (1976)¹, a coesão consiste em uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro que seja fundamental para a sua interpretação. Em virtude de estabelecer relações de sentido, a coesão abrange um conjunto de recursos semânticos por meio dos quais um enunciado se liga a outro anterior. Por conseguinte, os autores chamam de “laço” ou “elo coesivo” cada ocorrência de recurso coesivo no texto.

A partir desses autores, Koch (2010) elenca cinco mecanismos de coesão textual, quais sejam: (i) referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), (ii) substituição (nominal, verbal, frasal), (iii) elipse (nominal, verbal, frasal), (iv) conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e (v) coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

No que diz respeito ao mecanismo (i), são elementos de referência aqueles pertencentes à língua que não são interpretados semanticamente por si mesmos, contudo referem-se a outros itens do discurso. Podem ser de natureza situacional (exofórica) e textual (endofórica). No primeiro caso, a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa fora do texto; no segundo, o referente está na própria sequência discursiva: se precede o item coesivo, chama-se anáfora; se vier depois, denomina-se catáfora. Vejam-se os exemplos:

- (01) *Você* não se arrependerá de ter lido este anúncio. (referência exofórica)
- (02) Paulo e José são excelentes advogados. *Eles* se formaram na Academia do Largo de São Francisco. (referência pessoal anafórica)
- (03) Realizara todos os seus sonhos, menos *este*: o de entrar para a Academia. (referência demonstrativa catafórica)

O mecanismo (ii) consiste na substituição de um elemento em lugar de outro do texto, podendo ser até uma oração inteira. Dá-se em uma relação interna ao texto para evitar a repetição do elemento já citado anteriormente:

- (04) Pedro comprou um carro novo e José *também*. (neste exemplo, não há substituição, mas omissão do verbo comprar)
- (05) O professor acha que os alunos não estão preparados, mas eu não penso *assim*.

¹ Obra clássica sobre coesão textual que tem servido de base à maioria dos estudos sobre o assunto. Os autores procedem a um aprofundado exame de todos os mecanismos coesivos do inglês.

- (10) O *presidente* viajou para o exterior. O *presidente* levou consigo uma grande comitiva. (reiteração por mesmo item lexical)
- (11) Uma *menininha* correu ao meu encontro. A *garota* parecia assustada. (reiteração por sinônimo)
- (12) O *avião* ia levantar voo. O *aparelho* fazia um ruído ensurdecedor. (reiteração por hiperônimo: aparelho designa o gênero de que avião é espécie).
- (13) Todos ouviram um rumor de asas. Olharam para o alto e viram a *coisa* se aproximando. (reiteração por nome genérico: coisa, pessoa, fato, acontecimento etc.)
- (14) Houve um grande *acidente* na estrada. Dezenas de *ambulâncias* transportaram os *feridos* para os *hospitais* da cidade mais próxima. (colocação ou contiguidade)

No entanto, para Koch (2010) há problemas nas classificações de Halliday e Hasan (1976), entre os quais, a “fluidez dos limites entre referência e substituição” (p. 18), pois ela entende que toda retomada de referência textual ocorre por meio da substituição. Nesse sentido, o texto seria “uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma ‘cadeia pronominal ininterrupta’” (2010, p. 17-18), isto é, os pronomes constituem um texto em texto. Pronome é entendido como toda e qualquer expressão linguística correferencial, já que expressa um mesmo referente. Esse entendimento se dá pelo fato de “os mesmos referentes (seres, objetos, lugares, fatos etc.) poderem ser retomados no texto através de formas linguísticas substitutivas” (p. 18). Por conseguinte, não haveria razão para distinguir referência de substituição, uma vez que a substituição é a troca de uma expressão linguística por outra.

Ainda de acordo com Koch (2010), muitos estudiosos se opõem à visão “substitucionalista” da coesão referencial, uma vez que partem do princípio de que no ato comunicativo o falante dá ao ouvinte uma série de instruções por meio dos elementos linguísticos do texto, entre as quais as seguintes:

- a) instruções de consequência (nível pragmático);
- b) instruções de sentido (nível semântico);
- c) instruções de conexão (nível sintático).

Seguindo essa linha de raciocínio, os pronomes pessoais de terceira pessoa dariam ao leitor apenas instruções de conexão entre eles e o sintagma nominal (SN), em que a tarefa do pronome não seria substituir um SN, uma vez que as relações de referência não se dão exclusivamente pelos dois constituintes, referente textual e forma

referencial, “mas essencialmente através da contribuição de elementos contextuais de ambos os constituintes dessas relações, que trazem *instruções de sentido* para o estabelecimento da relação textual adequada” (Koch, 2010, p.18). A título de exemplo, considerando as instruções de conexão, o pronome *ele* daria ao ouvinte apenas referência à palavra *náufrago* na sentença abaixo:

- (15) Ontem li a história de um náufrago que viveu dez anos numa ilha deserta com sua única filha. Quando o navio afundou, *ele* conseguiu nadar até lá...

Já para Koch (2010), ainda que a instrução de conexão possa se estabelecer entre o pronome *ele* e o SN *náufrago* pelo ouvinte, nota-se, contudo, que a decisão do ouvinte dependerá não apenas da compatibilidade das instruções de sentido transmitidos pelo elemento de referência, mas também das predicções estabelecidas sobre a forma referencial. Em todo caso, a linguista não descarta as contribuições dessas instruções para a compreensão do fenômeno da coesão, mas amplia as possibilidades no que diz respeito a algumas inconsistências teóricas em relação aos mecanismos de coesão textual.

Tomando por base a função dos mecanismos de coesão na construção da textualidade, Koch (2010) descreve duas modalidades de coesão: a remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a sequencial (sequenciação).

Em relação à coesão referencial, por exemplo, a autora diz o seguinte:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente(s) ou inferível(is) a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual (Koch, 2010, p. 23).

Por meio dessa explanação, percebe-se que a noção de elemento de referência se torna mais ampla, já que este pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração e ainda todo um enunciado. Além disso, o referente (nome ou SN) incorpora traços característicos à medida que o texto se desenvolve, isto é, o referente se “(re)constrói textualmente” (Koch, 2010, p. 23).

Para a segunda modalidade de coesão textual, denominada de coesão sequencial ou sequenciação, a autora considera procedimentos linguísticos “por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (Koch,

2010, p. 40). A progressão textual pode se constituir com ou sem elementos recorrentes, de modo que há dois tipos de sequenciação: parafrástica e frástica.

Na sequenciação parafrástica, há procedimentos de recorrência na progressão do texto, como:

(i) Recorrência de termos (reiteração de um mesmo item lexical):

(16) E o trem *corria, corria, corria...*

(ii) Recorrência de estruturas (paralelismo sintático) – a progressão do texto se faz com a utilização de estruturas sintáticas a partir de itens lexicais diferentes:

(17) Nosso céu *tem mais* estrelas,
 Nossas várzeas *têm mais* flores,
 Nossos bosques *têm mais* vida,
 Nossa vida *mais* amores. (Gonçalves Dias)

(iii) Recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase) – a progressão do texto se faz com o mesmo conteúdo semântico a partir de formas estruturais distintas. São expressões linguísticas responsáveis pela introdução de paráfrases, entre outras, *isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo*:

(18) Em todo enunciado, fala-se de um determinado estado de coisas de uma determinada maneira: *isto é, ao lado daquilo que se diz, há o modo como aquilo que se diz é dito.*

(iv) Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais – há no texto a presença de uma invariante, podendo ser a igualdade de metro, de ritmo, de rima, figuras como assonância, aliteração, etc.:

(19) O poeta é um fingidor:
 Finge tão completamente
 Que chega a fingir que é dor
 A dor que deveras sente. (Fernando Pessoa)

(v) Recorrência de tempo e aspecto verbal – há dentro de uma “macrossintaxe textual” tempos verbais de acordo com três características constitutivas do sistema temporal: (a) a atitude comunicativa: comentar e narrar; (b) a perspectiva: para cada mundo (comentado e narrado) há o tempo-zero (sem perspectiva), representado pelo presente, e os tempos

retrospectivo e prospectivo, que correspondem ao pretérito perfeito e ao futuro do presente, respectivamente; (c) o relevo: o texto é dividido em primeiro e segundo planos, que correspondem em levar ao ouvinte instruções consideradas principal ou secundária. Dessa forma, o uso do tempo verbal tem “função coesiva, indicando ao leitor/ouvinte que se trata de uma sequência de comentário ou de relato, de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, ou ainda, de primeiro ou segundo plano” Koch (2010, p. 48).

Já na sequenciação frástica, a progressão do texto se realiza através de sucessivos encadeamentos, por meio de marcas linguísticas que determinam os tipos de relação, podendo se desenvolver “sem rodeios ou retornos que provoquem um ‘ralentamento’ no fluxo informacional” (Koch, 2010, p. 45). A autora elenca os mecanismos de sequenciação frástica, os quais são fatores de coesão textual, já que garantem a manutenção temática do texto, estabelecem as relações semânticas e/ou pragmáticas, a ordenação e a articulação de sequências textuais. Esses mecanismos são os seguintes: (i) procedimentos de manutenção temática, (ii) progressão temática e (iii) encadeamento.

No que diz respeito aos procedimentos de manutenção temática, o tema do texto é garantido pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical:

- (20) O desabamento de barreiras provocou sérios *acidentes* na estrada. Diversas *ambulâncias* transportaram as *vítimas* para o *hospital* da cidade mais próxima.

Nesse procedimento de coesão, é ativado um esquema de conhecimentos “frame” na memória do leitor para que seja permitido identificar o tema do texto e o possível avanço na perspectiva sobre o que virá na sequência dele.

Quanto à progressão temática, duas perspectivas assumem a posição desse elemento de coesão, que se organizam na sequenciação do texto através de “blocos comunicativos”, denominados de tema (tópico) e rema (foco, comentário, novo). São elas: (a) perspectiva oracional: tema (aquilo do que se fala) e rema (o que se diz sobre o tema); (b) perspectiva contextual: a informação contextualmente deduzível é vista no tema; e a informação nova, não deduzível, é vista no rema.

Por fim, o encadeamento, procedimento que interessa particularmente a este trabalho, permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entres orações, enunciados ou sequências do texto. Divide-se em justaposição e conexão.

A justaposição apresenta-se com ou sem elementos sequenciadores. Quando não há elementos, fica para o leitor a construção da coerência textual, que se dá, na escrita,

através de sinais de pontuação e, na fala, através das pausas, o que é diferente de quando os componentes linguísticos se encontram conectados na superfície do texto.

Já a conexão diz respeito aos conectores interfrásticos, que são responsáveis pelo encadeamento. Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais, além de outras palavras e expressões de ligação, que estabelecem entre orações, enunciados e partes do texto relações tanto lógico-semânticas quanto discursivas ou argumentativas.

No caso das relações lógico-semânticas, estas são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico, que apresentam semelhanças com os operadores propriamente ditos. Entre eles, por exemplo, há os de relação de causalidade (p *porque* q), constituída pela conexão de duas orações: uma encerra a causa que acarreta a consequência que se encontra na outra. Há várias estruturas para representar essa relação, tais como:

(21a) *O torcedor ficou rouco porque gritou demais.*

consequência causa

(21b) *O torcedor gritou tanto que ficou rouco.*

causa consequência

(21c) *O torcedor gritou demais; [então] ficou rouco.*

[por isso]

(21d) *[Como tivesse gritado demais] o torcedor ficou rouco.*

[Por ter gritado demais]

Koch (2010) pressupõe uma relação de causalidade a partir de relações lógico-semânticas, que se estabelecem entre as orações. Dessa forma, deixa evidente a possibilidade de encaixar certas conjunções ou ainda uma oração inteira para transmitir o valor semântico de causa e consequência.

Na perspectiva das relações discursivas ou argumentativas, os encadeadores discursivos apresentam-se como responsáveis pela estruturação enunciativa do discurso por meio de encadeamentos sucessivos em que cada enunciado é resultado de um ato de fala diferente. Prova disso é que poderiam ser expressos sob forma de dois períodos ou emitidos por falantes diferentes. Podem ocorrer entre orações, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos, de modo que são denominados operadores ou encadeadores de discurso. Além disso, quando introduzem um enunciado, é determinante a orientação argumentativa. Consequentemente “são também chamados operadores argumentativos e

as relações que estabelecem, relações pragmáticas ou argumentativas” (Koch, 2010, p. 53). Entre esses operadores, destaca-se a conjunção, que abrange elementos como *e*, *também*, *não só... mas também*, *tanto... como*, *além de*, *além disso*, *ainda*, *nem* (= e não), e que ligam enunciados argumentativos para uma conclusão:

- (22) João é, sem dúvida, o melhor candidato. Tem boa formação e apresenta um consistente programa administrativo. *Além disso*, revela pleno conhecimento dos problemas da população. Ressalte-se, *ainda*, que não faz promessas demagógicas.

A apropriação dos mecanismos coesivos por parte dos usuários de uma língua pode facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência, pois tais mecanismos possuem um papel muito importante na compreensão textual, uma vez que exercem funções específicas para cada situação discursiva, seja de ordem lógica, semântica ou pragmática.

Por conseguinte, estudar esses mecanismos nas salas de aula de Língua Portuguesa é essencial para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades esperadas nas produções escritas escolares e/ou nas que circulam fora das salas de aula, isto é, em diversas esferas da sociedade, conforme preveem os documentos oficiais norteadores da educação básica. Quando não há oportunidade de apresentar aos alunos tais mecanismos, a partir de uma proposta que envolva não só elementos sintáticos, mas semânticos e pragmáticos, e que dê conta das diversidades de enunciados, conforme se observou até aqui, muitas vezes, perde-se a essência do texto e, conseqüentemente, o enunciado fica destituído de sequencialidade, o que pode acarretar no comprometimento da compreensão esperada pelo locutor e ainda pode interferir no desempenho discursivo das produções textuais escritas.

3.1.1 As relações interfrásticas: coordenação e subordinação

Um dos problemas apontados por Koch (2002) no que diz respeito aos conceitos de coordenação e subordinação, envolvendo a questão da dependência ou independência entre orações, decorre do fato de muitos estudiosos adotarem critérios meramente sintáticos ou formais. Para a autora, “[t]oda oração ou conjunto de orações veicula significados, forma e conteúdo – como também a maneira pela qual são veiculados [...]” (p. 109). Portanto, houve a necessidade de integrar à teoria linguística os componentes semânticos e pragmáticos, que se operam de forma integrada entre os elementos sintático,

semântico e pragmático, uma vez que devem ser tratados em conjunto e não podem ser desvinculados das práticas de linguagem.

Segundo Koch (2002), não é adequado conceituar as orações em dependentes (ou subordinadas) ou em independentes (ou coordenadas), uma vez que a relação que se estabelece entre orações, períodos e texto é uma relação de “interdependência”, pelo fato de qualquer uma delas ser indispensável à compreensão da(s) outra(s). Além das relações entre os enunciados (relações semióticas ou lógicas), “há aquelas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que se pode chamar de pragmáticas, “paralógicas” ou argumentativas” (p. 109).

Sob essa mesma perspectiva, conforme discutido na seção anterior, Garcia (1992) aborda a relação de (in)dependência em que chama de “falsa coordenação”. De fato, ele mostra em seus exemplos provas de que, muitas vezes, as orações que são classificadas como coordenadas, e por isso seriam independentes de acordo com a tradição gramatical, em certos contextos de produção não possuem essa tal independência semântica, de forma que não é cabível falar em independência, uma vez que ser independente é ter autonomia sintática e semântica.

Nos exemplos a seguir, é possível identificar orações tradicionalmente classificadas em coordenadas, em subordinadas e em justapostas. Contudo, nota-se que todas expressam uma relação semântica de dependência entre dois enunciados. Isso deixa claro que não há autonomia em nenhuma delas, de forma que para Koch (2002) não “é lícito falar em oração principal e oração subordinada, já que se pode inverter a forma de combinação dos elementos do binômio sem alterar a relação” (p. 112):

- (23a) Resolveu isolar-se do mundo, porque não acreditava mais nos homens.
- (23b) Por não acreditar mais nos homens, resolveu isolar-se do mundo.
- (23c) Não acreditava mais nos homens, de modo que resolveu isolar-se do mundo.
- (23d) Resolveu isolar-se do mundo: não acreditava mais nos homens. (causa-consequência)
- (24a) Se não perderes o vício de mentir, acabarás desacreditado.
- (24b) Perde o vício de mentir: [senão / do contrário] acabarás desacreditado.
- (24c) Ou perdes o vício de mentir ou acabarás desacreditado (condicionalidade).
- (25a) Usou de todos os recursos possíveis para tentar convencer-nos de sua inocência.
- (25b) Tentou convencer-nos de sua inocência: [para isto / para o que] usou de todos os recursos possíveis.

- (25c) Tentou convencer-nos de sua inocência, usando de todos os recursos possíveis.
- (25d) Tentando convencer-nos de sua inocência, usou de todos os recursos possíveis.
- (25e) Tentou convencer-nos de sua inocência: usou de todos os recursos possíveis.

Nota-se, dessa forma, que nos períodos compostos há interdependência entre as orações que os compõem, uma vez que a presença de cada uma delas é indispensável para o entendimento da outra. Outro fato a se considerar é que nenhum enunciado é vazio de significado, pois, ao selecionar a ordem de colocação das ideias ou apresentá-las em um único período, já se transmite a intenção do falante, isto é, há valores pragmáticos que devem ser levados em conta e que transmitem relações semânticas diversas, como de causa/consequência, meio/fim, condição/condicionado etc.

É nessa perspectiva envolvendo relação ou não de dependência sintática entre as orações que Koch (2002) questiona se há como falar de oração principal, já que sua classificação diz respeito ao fato de ser aquela que tem um de seus termos expandido por meio de outra oração. A autora exemplifica casos de orações típicas substantivas em que a ideia principal se encontra na oração encaixada, conforme os exemplos:

- (26) Desejo *que sejas feliz*.
- (27) Afirmo *que não conheço esse indivíduo*.

Nota-se que, nos dois exemplos, de fato, a informação principal, isto é, a mensagem que se deseja transmitir, encontra-se justamente na oração dita subordinada e não na tradicionalmente classificada como principal. Para resolver esses casos de inconsistência na classificação das orações, a autora propõe uma análise não exclusivamente sintática, mas que contemple uma abordagem sintático-semântico-pragmática.

Para o estudo do ponto de vista do enunciado, as relações que envolvem o discurso se denominam também de pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas. O encadeamento entre as orações que se estabelece para marcar o discurso é feito, geralmente, por meio dos operadores argumentativos, como em:

- (28) Conversei ontem com seu pai, *tanto que ele estava gripado*.

Nesse caso, o operador *tanto que* não liga o conteúdo das orações, mas introduz

uma comprovação: *tanto isso é verdade que pude verificar que ele estava gripado* (Koch, 2002). Tal relação se constitui não sintaticamente, mas com o “modo da afirmação” através da ligação com os fatores subjetivos da enunciação do discurso.

No que tange à conexão causal do tipo lógico, que interessa a este trabalho, esta consiste na necessidade de a primeira proposição ser condição suficiente da segunda, como em:

(29) Os corpos caem *porque são atraídos pela Terra*.

No entanto, não é raro atribuir a certos fatos, causas ou consequências que não são da ordem lógica ou que são resultados do julgamento do falante sobre tais fatos, muitas vezes de forma preconceituosa. Assim, é comum aparecer como causa algo que simplesmente aconteceu no tempo precedente, originando-se “ao que a lógica denomina de falácia do tipo ‘**non sequitur**’ [...]” (Koch, 2002, p. 133), ou seja, a falácia *post hoc, ergo propter hoc* (depois disso, logo por causa disso), o que perfaz uma falsa causa, como neste exemplo:

(30) Antes de tomar um tombo, passou por mim um gato preto. Então caí *porque esse gato tinha cruzado meu caminho*.

Há casos também em que é comum o que, aparentemente, constitui ser uma causa, mas na verdade constitui uma explicação ou justificativa, não tendo uma relação do tipo lógica, mas uma nova enunciação que se refere sobre a oração dita anteriormente, ou numa perspectiva pessoal, a declaração do enunciador não apresenta nenhum caráter lógico, ficando para o locutor estabelecer uma relação subjetiva entre um fato e uma decisão posterior de sua parte, como em:

(31) Se meu time perder (ficarei tão aborrecido que), *beberei a noite inteira*.

Diante do exposto, observa-se uma gama de possibilidades que envolve a estruturação do discurso, as relações de ordem semântica, argumentativa e pragmática. Tudo isso faz parte dos enunciados materializados em diversos textos, que podem ser marcados pela tessitura entre essas relações por meio dos operadores argumentativos e/ou pelos elementos de coesão.

Nesse sentido que Koch e Elias (2014) chamam atenção para o *encadeamento* ou *entrelaçamento* de enunciados, que concorrem para a sequenciação textual e podem constituir-se por *justaposição* ou por *conexão*.

Quando os enunciados são dispostos uns ao lado de outros com o propósito de estabelecer entre eles relações semânticas ou discursivas, sem a presença da conjunção de forma explícita, denomina-se encadeamento por justaposição, conforme este exemplo:

(32) Mãe, não pude esperar a senhora, meu pai passou mais cedo.

Percebe-se que a intenção do(a) filho(a) era justificar o motivo de não ter esperado a mãe. Ainda que não tenha feito o uso de uma conjunção explícita para marcar essa ideia, a intenção discursiva se faz presente.

Há quem recorra ao encadeamento por justaposição, com intuito de não usar um conector de forma inadequada para não dificultar a construção da coerência. Ou ainda por não conhecer tais elementos, muito comum na primeira fase escolar. No entanto, cabe à escola, desde cedo, promover atividades que levem os estudantes à consciência dessas relações de sentido.

Já quando há presença de um conector para estabelecer relações de sentido entre os enunciados, tem-se o encadeamento por conexão, como no exemplo abaixo:

(33) Mãe, não fiz o trabalho de casa, *mas* assim que eu chegar farei sem falta.

Nesse exemplo, a conjunção *mas* foi usada de forma explícita para estabelecer relação de adversidade entre os enunciados.

Antunes (2005) também chama de *conexão* o recurso coesivo que se estabelece pelo uso dos conectores, cuja função é promover o que a autora denomina *sequencialização* de diferentes partes do texto. Por mais que todo recurso coesivo promova a sequencialização, a conexão possui uma forma específica de ligação: entre orações, períodos, parágrafos e até entre blocos maiores do texto. Conforme indica a estudiosa, além das conjunções, a conexão pode se efetuar por meio de preposições, de locuções conjuntivas e preposicionais, de alguns advérbios e de locuções adverbiais.

A autora chama atenção para o fato de que, tradicionalmente, resume-se o estudo das conjunções e das locuções à mera classificação. Ainda que se refira ao valor semântico desses elementos, os livros didáticos e as gramáticas servem de pretexto para

se chegar às classificações sintáticas. Outro fato por ela observado é a prática de atividades desvinculada da função que esses conectores possuem no dia a dia, sobretudo no estabelecimento da coesão do texto, isto é, entre orações, períodos e parágrafos, além da ausência da menção deles na manutenção da organização textual, na coerência e na intenção argumentativa, acarretando, portanto, a falta de perspectiva de textualidade no estudo desses elementos.

É importante considerar que o recurso da conexão não serve apenas para ligar segmentos, mas sobretudo tem a função de direcionar a orientação discursivo-argumentativa do locutor. Dessa forma, o uso dos conectores orienta os interlocutores para o que se pretende transmitir, funcionando como *marcadores*, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto.

Com intuito de promover uma nova perspectiva para o estudo dos conectores, Antunes (2005) considera fundamental:

- *entender a função dos conectores como elementos de ligação de subpartes do texto (sejam essas partes termos, orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto);*
- *e entender esses conectores como elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas pensadas para o texto (Antunes, 2005, p. 144).*

Nesse contexto, a autora salienta que a competência comunicativa de produção e recepção de textos não deve estar centrada nas classificações, mas, sobretudo, na relação estabelecida que se encontra no valor semântico das conjunções e no efeito semântico pretendido pelos interlocutores. Das relações semânticas descritas por Antunes (2005) que se estabelecem pela conexão, interessam particularmente a este trabalho a de causalidade e a de conclusão.

A primeira, a *relação de causalidade*, é estabelecida quando em um segmento se expressa a *causa* da *consequência* indicada em outra oração ou período. Linguisticamente, é representada pelas expressões *porque*, *uma vez que*, *visto que*, *já que*, *dado que*, *como*. Observem-se os exemplos abaixo fornecidos pela autora (p. 146):

- (34) *Como* o sol não costuma dar trégua, as praias são sempre uma ótima opção.
(Anúncio de uma agência de viagem)
- (35) A *língua* não é sensível às preocupações com o suposto risco de “descaracterização” do idioma, *visto que*, por sua natureza, a língua só assimila as

transformações que lhes são úteis e necessárias. (Folha de S. Paulo)

- (36) A atividade humana solicitou *tanto* da natureza *que* não há mais garantias de que os ecossistemas do planeta sustentem as futuras gerações. (Isto É, 06/04/2005, p. 45)

Pelos exemplos, percebe-se que, para Antunes (2005), a relação de causa está entrelaçada com a de consequência, pois o que importa nesse tipo de relação é um segmento da enunciação expressar “a causa de uma consequência indicada em um outro” (p. 146), o que pode ser feito por meio de conjunção causal, como em (33) e (34), ou de conjunção consecutiva, como em (35).

Não obstante isso, a autora descreve à parte a *relação de conclusão*, que muito se aproxima da de consequência, de modo que será apresentada aqui. Essa relação se dá toda vez que uma conclusão se expressa em um segmento por meio de fatos ou conceitos encontrados no segmento anterior. Os conectores *logo*, *portanto*, *pois*, *por conseguinte*, *então*, *assim* são responsáveis por essa relação, conforme se observa nos exemplos a seguir (p. 158):

- (37) Nossa grande vantagem: todos já sabemos português! Não precisamos, *portanto*, partir do zero. (Carlos Alberto Faraco, 2003, p. 3)
- (38) Escolas públicas não têm os mesmos recursos de uma privada para se manter. *Por isso*, se você trabalha ou estuda em uma escola pública, cuide dela como se fosse sua. (Anúncio publicitário da agência Criativa)
- (39) Podemos dizer que a palavra ‘dedo’ não é simplesmente a designação de uma coisa – porque, antes de designar essa coisa, a nossa língua a definiu (...) De certo modo, *portanto*, cada língua é a expressão de uma concepção do mundo. (Mário A. Perini, 2004, p. 43)

Ainda que a autora não descreva de forma separada a relação de consequência, os exemplos acima deixam claro que essa relação de certa forma também está incluída na de conclusão, uma vez que os conectores conclusivos podem perfeitamente ser substituídos por conectores consecutivos, conforme se pode perceber abaixo:

- (37’) Nossa grande vantagem: todos já sabemos português, *de modo que* não precisamos partir do zero.
- (38’) Escolas públicas não têm os mesmos recursos de uma privada para se manter, *de*

maneira que, se você trabalha ou estuda em uma escola pública, cuide dela como se fosse sua.

- (39') Podemos dizer que a palavra 'dedo' não é simplesmente a designação de uma coisa – porque, antes de designar essa coisa, a nossa língua a definiu, *de sorte que* cada língua é a expressão de uma concepção do mundo.

Em vista do exposto, não há dúvida de que, em uma produção textual, a presença de elementos conectores costuma ser de grande importância para transmitir a ideia que se pretende. Logo, conhecer esses valores semânticos produzidos por eles se faz necessário para que o emissor do texto possa manejá-los de forma adequada, com o efeito de levar o sentido pretendido de forma clara e objetiva; caso contrário, a intenção discursiva pode ficar comprometida. Cabe, portanto, ao professor buscar estratégias didáticas para levar seus alunos ao domínio dos valores semânticos dos conectores, assim como ao uso dos que são empregados em textos escritos prestigiosos, que se distinguem daqueles mais comuns da fala espontânea do dia a dia. Para isso, as operações de retextualização do oral ao escrito podem contribuir para o processo do letramento linguístico dos discentes, conforme será demonstrado na seção subsequente.

3.2 Do oral ao escrito: o processo de retextualização

São várias as perspectivas que tratam da relação entre fala e escrita. De um lado, há autores que se dedicam ao estudo das duas modalidades de forma dicotômica, isto é, tratam-nas de maneira polarizada e com uma visão restrita. De outro, encontram-se estudiosos que levam em conta as relações entre elas dentro de um contínuo, considerando fatores de natureza tipológica, cognitiva e social.

Dentro da primeira perspectiva, o tratamento se volta para o próprio código. Em sua forma mais rigorosa, vista pelos gramáticos mais tradicionais, originou-se em uma concepção de norma prescritivista e considerada como padrão, cuja representação está pautada nos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários). Daí resultam as dicotomias entre a língua falada e a língua escrita, como a fala ser considerada contextualizada, dependente, implícita; enquanto a escrita, descontextualizada, autônoma, explícita.

Segundo Marcuschi (2010), tal relação é resultado de uma visão empírica de usos da língua e não leva em conta os discursos produzidos pelos falantes nem as produções textuais, o que explica visões distorcidas dos fenômenos verbais (p. 28). É com base nessa

dicotomia estrita que grande parte das gramáticas tradicionais está pautada. Consequentemente, grande parte dos estudantes e dos usuários da língua se debruça nessa prescrição e tem a ideia errônea de que a fala é menos importante do que a escrita porque contém erros, enquanto a escrita não.

Outra tendência que trata da oposição entre oralidade e escrita é a culturalista, cuja análise é de cunho cognitivo, antropólogo ou social. De um lado a cultura oral é concebida, dentre outras visões, como um pensamento concreto e raciocínio prático; de outro, na cultura letrada, o pensamento é abstrato e o raciocínio, lógico. Para Marcuschi (2010), essa visão não serve para tratar das relações da língua, visto que a considera de forma ampla e com tendência a uma análise da formação da mentalidade em que englobam atividades psico-socioeconômico-culturais.

Acrescenta-se às tendências anteriores a perspectiva variacionista. Sob o prisma dos processos educacionais, essa perspectiva trata do papel da fala e da escrita do ponto de vista da variação entre padrão e não padrão linguístico dentro do sistema educacional. Não se preocupa em estudar a dicotomia propriamente dita, mas a regularidade e as variações da língua; tampouco se refere especificamente à fala e à escrita, mas a variedades linguísticas diferentes. Essa concepção contrapõe variedade padrão a não padrão, língua culta a coloquial, norma padrão a norma não padrão. Alguns estudiosos variacionistas também sugerem a problemática entre fala e escrita dentro da variação linguística, fazendo referência ao uso da língua. Um ponto a se destacar é que a variação se daria tanto na fala quanto na escrita, o que levaria a uma concepção de língua mais igualitária, desmitificando a ideia de que a língua escrita seria padrão e a fala não padrão, por exemplo.

Já a perspectiva sociointeracionista trata das relações entre fala e escrita dentro de uma visão dialógica e se fundamenta em princípios, tais como: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, coerência etc. Segundo Marcuschi (2010), esse modelo apresenta uma vantagem porque percebe com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, uma vez que se volta para as atividades dialógicas (p. 33). No entanto, ainda que esteja livre dos problemas ideológicos e longe de uma visão preconceituosa, deixa a desejar no que se refere às explicações e às descrições envolvendo, por exemplo, fenômenos sintáticos e fonológicos da língua. Em linhas gerais, essa perspectiva centra-se nos processos de produção de sentido, levando em conta contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação e inferências. Sua preocupação também recai sobre os gêneros textuais e sua utilização na sociedade, o que

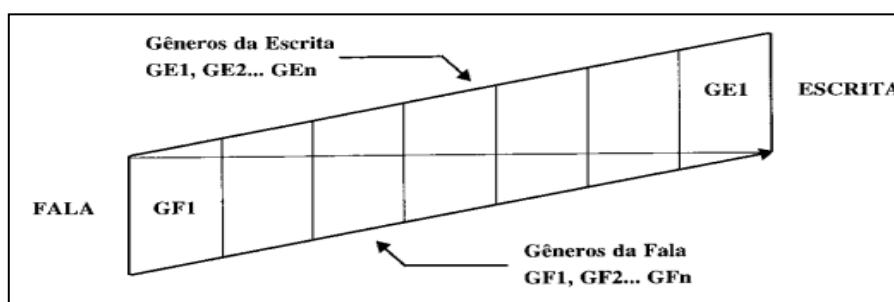
permite análises que consideram relevantes fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita.

O tratamento dado às questões que envolvem oralidade/letramento e fala/escrita não pode ser visto como consensual ou como objeto de análise. Na verdade, são fenômenos que estão entre os fatos linguísticos e na relação das práticas sociais. Marcuschi (2010) salienta que as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, já que refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* o qual se estabelece entre essas duas modalidades de uso da língua.

É conveniente pensar na relação fala e escrita de forma que a primeira não apresente propriedades intrínsecas negativas nem a escrita possua propriedades intrínsecas privilegiadas, uma vez que são modos de manifestação da língua que se representam em contextos cognitivos e sociais distintos. Não se pode atribuir ideia de superioridade para uma em detrimento da outra. Ainda que, cronologicamente, a fala seja anterior à escrita, esta é socialmente vista com mais prestígio do que aquela, resultado de uma postura ideológica da cultura dita letrada. Fato é que, do ponto de vista de seus usos, não pode haver uma relação dicotômica entre elas, visto que “há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” (Marcuschi, 2010, p. 37).

Para os objetivos deste trabalho, convém pensar nas relações entre fala e escrita dentro do *continuum* defendido por Marcuschi (2010). Justifica-se essa linha de pensamento, uma vez que dialoga com os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país, tomando como base o uso da fala e da escrita relacionado às práticas sociais de produção textual e não em uma relação antagônica. Nessa perspectiva, assume-se um *conjunto de variações*, conforme mostra o gráfico abaixo:

Figura 1. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi (2010, p. 38)

Percebe-se que há dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se encontram os gêneros textuais (G). Nota-se que tanto a fala quanto a escrita se dão em dois contínuos

que se estabelecem na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2... e GE1, GE2...) e o outro na linha das características de cada modalidade. Dessa forma,

um determinado gênero da fala (GF), por exemplo, uma conversação espontânea, seria o **GF1** e representaria uma espécie de *protótipo* da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um gênero escrito (GE), tal como o **GE1** que seria o protótipo da escrita, por exemplo, uma conferência acadêmica num congresso (Marcuschi, 2010, p. 38).

Há uma diversidade de textos os quais são produzidos em condições naturais e espontâneas em variados domínios discursivos envolvendo a fala e a escrita. Eles ora podem se entrecruzar levando em conta alguns aspectos, ora podem se constituir de formas mistas.

Desse modo, o cerne da questão que envolve fala e escrita se encontra em considerá-las pertencentes a um mesmo sistema de língua e não a sistemas diferentes, ainda que, sob a ótica dos estudos da linguagem, apresentem particularidades que as diferem em alguns pontos, tais como: i) a escrita não representa a fala; ii) os textos orais apresentam realizações multissistêmicas (palavras, gestos, mímica etc.); iii) os textos escritos também não se resumem apenas ao alfabeto. Diante dessas considerações, Marcuschi (2010) chama atenção para o fato de que o intuito não é postular uma simetria de representação, mas “uma simetria sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas” (p. 39).

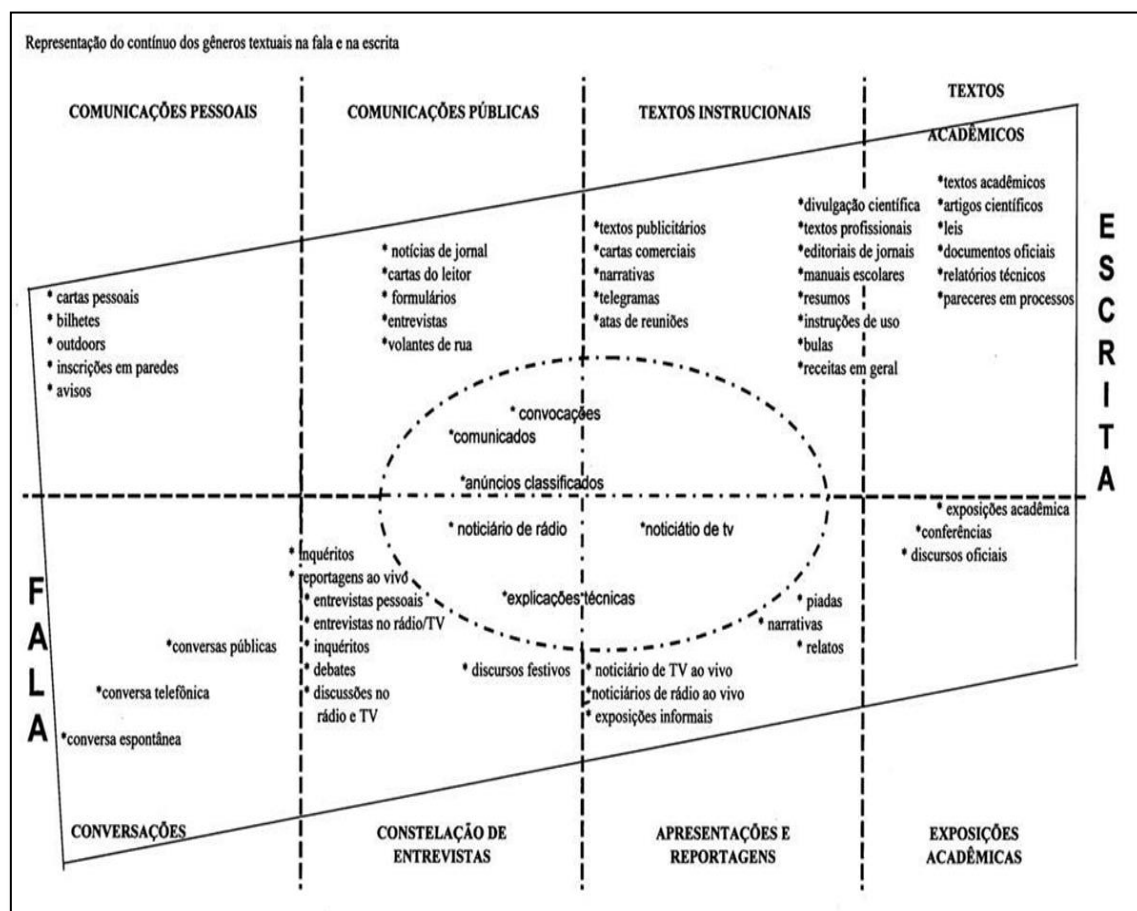
Os postulados de *meio* e *concepção* dão ideia das relações mistas dos gêneros. É importante salientar que a fala é de concepção oral e meio sonoro, enquanto a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. De acordo com essas perspectivas, têm-se: a) meio de produção: sonoro *versus* gráfico; b) concepção discursiva: oral *versus* escrita. Com base nessa distribuição apresentada por Marcuschi (2010), chega-se aos seguintes exemplos de gêneros textuais: i) conversação espontânea, ii) artigo científico, iii) notícia de TV e iv) entrevista publicada na Revista Veja. De acordo com o meio de produção e a concepção discursiva, pode-se chegar à seguinte conclusão:

- Conversação espontânea – meio de produção: sonoro; concepção discursiva: oral, domínio prototípico;
- Artigo científico – meio de produção: gráfico; concepção discursiva: escrita, domínio prototípico;
- Notícia de TV – meio de produção: sonoro; concepção discursiva: escrita, domínio misto;
- Entrevista publicada na Veja – meio de produção: gráfico; concepção discursiva: oral,

domínio misto.

Abaixo, a figura mostra uma relação não dicotômica sob a perspectiva sociointeracional:

Figura 2. Contínuo dos gêneros textuais proposto por Marcuschi



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

O *contínuo dos gêneros* textuais de Marcuschi (2010), representado no gráfico acima, faz a distinção e a correlação de textos de cada modalidade (fala e escrita) no que diz respeito às estratégias de formulação que podem determinar o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais—discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, entre outros aspectos que se apresentam em um *contínuo de variações*, o que resulta em semelhanças e particularidades ao longo de *contínuos sobrepostos* (p. 42).

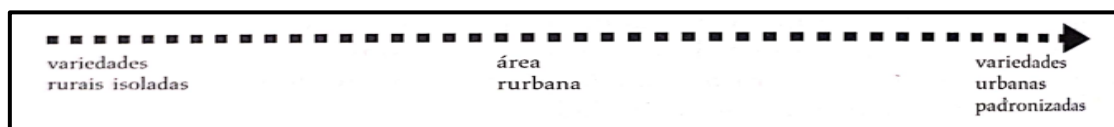
Nesse sentido, a fala e a escrita apresentam um *continuum de variações*. Dessa forma, ao comparar essas duas modalidades, é aconselhável tomar como base o *continuum dos gêneros* textuais com o objetivo de evitar as relações dicotômicas restritas e sim considerar uma concepção de língua como fruto das condições de produção em que

estão envolvidos os interlocutores de textos em contextos reais, os quais, não raro, estão submetidos a decisões vinculadas a estratégias relacionadas ao sistema linguístico. Isso deixa claro que há de se adotar um componente funcional para que dê conta de analisar a relação fala *versus* escrita. Aqui, a língua é vista como um fenômeno heterogêneo, histórico e social que se concretiza em situações reais de usos em texto e discurso.

Nessa mesma perspectiva, o modelo do contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita tem relação com o contínuo de oralidade-letramento proposto pela linguista Bortoni-Ricardo (2004). Para compreender a variação no português do Brasil, a autora formulou três linhas imaginárias, que ela chamou de contínuos: urbanização, modalidade e monitoração.

a) *O contínuo de urbanização* – Nesse contínuo, a autora situa os falares do português brasileiro de acordo com a região. De um lado, os falares rurais mais isolados por diversos fatores, principalmente pelas dificuldades geográficas de acesso e pela falta de meios de comunicação. No outro polo desse contínuo, estão as variedades urbanas, influenciadas pela cultura de letramento, promovida pelas agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e a escola. Entre esses dois polos, há um campo que a autora denomina de *zona rurbana*, que é formada pelos migrantes de origem rural, os quais preservam suas características linguísticas. Essas comunidades que residem em distritos ou núcleos semirurais aproximam-se da urbanização, pois são influenciados pela mídia. Veja-se o esquema elaborado pela autora para ilustrar esse primeiro contínuo:

Figura 3. Representação do contínuo de urbanização segundo Bortoni-Ricardo (2004)



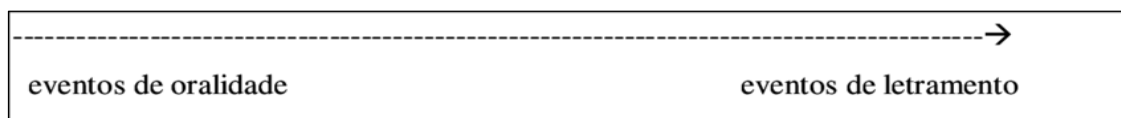
Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

b) *Contínuo de oralidade-letramento* – No que diz respeito ao segundo contínuo, que tem relação com o de Marcuschi (2010) e fundamenta a mediação didática proposta neste trabalho, os eventos de comunicação se distribuiriam numa linha imaginária, que vai de [+oralidade] ao campo de [+letramento]. A autora considera como eventos de letramento aqueles que são mediados pela escrita, mais sujeita à influência de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), enquanto os eventos de oralidade seriam mediados pela fala espontânea, que não sofreria a pressão das prescrições desses instrumentos.

No entanto, para a autora, é possível uma alternância entre os eventos, como, por exemplo, em um discurso religioso oral, o pregador realiza um evento de letramento

quando apoia sua fala em um texto previamente escrito. Da mesma forma, em uma conversa de bar, um evento de oralidade espontânea, se um dos presentes “começa declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influência de letramento” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62). Assim, os eventos de comunicação situam-se entre esses dois campos, daí a ideia de um contínuo sem uma visão dicotômica, tal como o contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2010). A seguir, reproduz-se a representação desse segundo contínuo feita por Bortoni-Ricardo (2004):

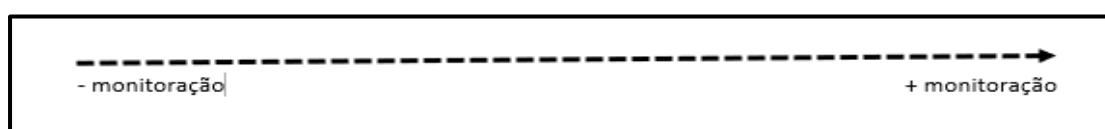
Figura 4. Representação do contínuo de oralidade-letramento segundo Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

c) *Contínuo de monitoração estilística* – Nesse contínuo, situam-se variações entre as interações, desde as totalmente espontâneas até as que são previamente planejadas e exigem maior atenção por parte dos interlocutores. Isso quer dizer que todo falante alterna seu estilo dependendo do contexto, ou seja, os de maior atenção e planejamento são considerados estilos mais monitorados; de outro lado, aqueles realizados com um mínimo atenção à linguagem são denominados estilos não-monitorados. Dessa forma, o que definirá um ou outro estilo será a situação de uso da linguagem, definida pelo ambiente, pelo interlocutor e pelo tópico da conversa. Nessa perspectiva, a variação que se dá ao longo do contínuo de monitoração estilística possui uma função muito importante a fim de situar a interação dentro de uma “moldura ou enquadre” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62) em que o falante deverá adequar sua linguagem de acordo com a interação comunicativa. Segue a representação desse contínuo:

Figura 5. Representação do contínuo de monitoração estilística segundo Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Para o contexto desta pesquisa, foi adotado o contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita proposto por Marcuschi, que tem relação com o contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), porque sugere um modelo de análise para

identificar o grau de consciência dos usuários da língua em relação à fala e à escrita na passagem de transformação do texto falado para o texto escrito, a qual Marcuschi denomina *retextualização*.

É importante salientar que esse tipo de atividade não consiste em transformar o texto falado, considerado “desregrado” em um texto tomado de “regra”, o texto escrito, conforme defendido por algumas perspectivas aqui já apresentadas. Longe disso, a passagem da fala para escrita não é a passagem do caos para a ordem: é “a passagem de uma ordem para outra ordem” (Marcuschi, 2010, p. 47).

Outra questão a se levar em conta é o fato de que nas atividades de retextualização, ao dizer de outro modo, em outra modalidade e gênero textual, o indivíduo é levado a uma atividade de compreensão daquilo que se disse ou quis dizer, o que envolve um exercício cognitivo dentro do processo de passagem. Dessa forma, podem-se conduzir caminhos para propostas pedagógicas com mais eficiência, uma vez que refletir sobre o *continuum* é também inserir a variação linguística em seu lugar dentro da sala de aula.

São nove operações de retextualização apresentadas por Marcuschi (2010) divididas em dois blocos, os quais explicitam os aspectos textuais discursivos que envolvem: I) atividades de idealização (eliminação, completude e regulação) e II) atividades de reformulação (acréscimo, substituição e reordenação). Essas atividades equivalem à transformação do oral em escrito, mas nada impede que se faça retextualização do escrito ao oral, conforme pontua o próprio Marcuschi (2010).

I) Operações de regularização e idealização

1ª Operação — Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitação e parte de palavras: a) hesitações (*ah...*, *eh...*, *e... e...*, *o... o...*; b) elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, como os marcadores conversacionais do tipo “*sim*”, “*claro*”, “*viu*” etc.; c) segmentos de palavras iniciadas e não concluídas; d) sobreposições e partes transcritas como duvidosas devem ser eliminadas.

2ª Operação — Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas: neste momento, aparece a primeira tentativa de inserção da pontuação, conforme pressupõe a escrita.

3ª Operação — Retirada de repetições, reduplicações, redundância, paráfrases e pronomes egóticos (“eu”, “nós”): esses elementos retirados, pertencentes à fala, são considerados desnecessários, pois são marcados pela duplicidade de informação que não

cabem na produção escrita.

4ª Operação — Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção): nesta operação aprimora-se a escrita do parágrafo, que consiste em um aspecto mais complexo de produção escrita.

II) *Operações de transformação*

5ª Operação — Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico: como a fala se utiliza do contexto físico de maneira sistemática para referenciação ou para orientação espacial e não deixa de ser uma forma de explicitação dos elementos não verbalizados, nesta operação esses elementos do contexto físico devem ser supridos com informações equivalentes que os recuperem na escrita.

6ª Operação — Reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática, encadeamentos: há nesta operação um forte peso da normatização da escrita, de modo que reconstruções de ordenação sintática e produção de enunciados de ordem direta estão presentes neste momento da retextualização.

7ª Operação — Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas: exige-se do falante neste momento um domínio da escrita e das estratégias de organização lógica que envolve o raciocínio em que o processo cognitivo se faz necessário, principalmente no que se refere à compreensão textual.

8ª Operação — Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa: da mesma maneira que a operação anterior, essa também exige alto domínio da escrita em textos de maior complexidade em que há predominância do aspecto argumentativo ou de diálogos que passarão pela retextualização.

9ª Operação — Agrupamento de argumentos condensando as ideias: esta operação não pode ser confundida com a estratégia de resumo, tampouco consiste em eliminar sistematicamente informações. Vale-se de manter a mesma quantidade de informações nos dois textos, ainda que essa tarefa não seja de fácil aplicação, uma vez que qualquer interferência na forma é também uma interferência no conteúdo.

Nas operações acima apresentadas estão presentes ações de eliminação, acréscimo, reestruturação e substituição que, por mais que não pretendam ser um

“modelo” ideal, estão mais próximos do objeto de pesquisa como forma científica de tratamento da linguagem. Tais operações podem ser usadas de forma independente ou sequencial, a depender do objetivo que se pretende. Marcuschi (2010) afirma que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (p. 76).

Assim, entre as operações elencadas foram adotadas na mediação didática proposta neste trabalho a 1ª operação (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitação e parte de palavras), a 6ª (reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática, encadeamentos) e a 7ª operação (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas), uma vez que se propõe o desenvolvimento da consciência linguística e discursiva dos discentes de forma a ampliar seu repertório de conectores de causa e consequência por meio de atividades epilinguísticas na retextualização, como também houve a intenção de levá-los a organizar sua argumentação de forma lógica.

4. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DOS PCN's À BNCC

O ensino de língua materna nas escolas recebe orientações de documentos oficiais, historicamente, com intuito de nortear professores para o trabalho pedagógico em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram em 1998 com a finalidade de unificar o currículo em todo território nacional e servir como referência para reflexões acerca de cada área do conhecimento. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada nos currículos escolares, a fim de estabelecer diretrizes normativas de nível nacional com vistas a promover a aprendizagem de habilidades e de competências indispensáveis aos alunos durante toda a Educação Básica.

Nesse contexto, este capítulo pretende analisar e identificar brevemente tanto as principais orientações expressas nos PCNs para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, quanto aquelas referentes ao ensino de produção textual e de análise linguística/semiótica (gramática) na BNCC, articulando essas orientações à proposta de Franchi (1991) sobre a abordagem reflexiva da gramática (análise linguística) e à de Antunes (2003) sobre o ensino de produção textual na escola, de maneira a fundamentar a mediação didática que foi elaborada neste trabalho.

Ao abordar o tratamento e o ensino da linguagem, os PCNs pretendem que a escola promova nos alunos a ampliação progressiva da capacidade de interpretar diferentes textos que circulam na sociedade, assumindo, dessa forma, seu protagonismo como cidadão, pois “pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (Brasil, 1998, p. 19). Dessa forma, o trabalho com os operadores argumentativos e a ampliação do repertório linguístico dos alunos se fazem necessários para a produção de textos orais e escritos nos mais variados contextos comunicativos.

Sendo assim, não se justifica ensinar ao aluno o conhecimento que ele já traz como bagagem, mas um espaço amplo de conhecimentos e reflexões sobre o uso da língua, de forma a lhe oferecer condições e possibilidades de desenvolvimento linguístico-discursivo. A esse respeito, os PCNs preveem que os estudantes precisam manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

O trabalho com a linguagem, no que se refere à competência discursiva dos estudantes, deve ser planejado no que diz respeito à escuta, à leitura e à produção de textos, um tripé essencial que leva em conta as várias possibilidades e instrumentos de aprendizado.

Segundo os PCNs, espera-se, em relação à escuta de textos orais, que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso (Brasil, 1998, p. 49).

Como se pode observar, na proposta de escuta de textos orais, a ampliação de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais é essencial, pois a oralidade é parte inerente ao ser humano e nela se apoiam posições ideológicas do sujeito.

Já a respeito do tratamento dado à prática de produção de textos escritos, o documento orienta que o autor do texto precisa planejar vários aspectos “o que dizer, a quem dizer, como dizer” (p. 75). Dessa forma, cabe ao professor propor atividades que privilegiem os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos através de atividades sequenciadas. Entre as práticas de produção de textos escritos, destacam-se para o propósito deste trabalho:

- * utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos (*sic*) de coerência e coesão textuais; conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios;
- * (...) relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * (...) de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- * de propriedade dos recursos lingüísticos (*sic*) (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto (Brasil, 1998, p. 58-59).

Sendo assim, tais propostas se vinculam com as práticas de análise linguística, pois é esperado dos alunos o reconhecimento do universo discursivo, o qual abarca cada gênero discursivo, levando em conta o enunciador, os interlocutores e os procedimentos tipológicos de cada texto, entre eles, os argumentativos. Ademais, os PCNs reafirmam o trabalho e o reconhecimento de marcas linguísticas, tais como, de operadores lógicos, argumentativos e a realização de operações sintáticas e suas implicações discursivas de forma a ampliar os recursos expressivos da língua pela “expansão mediante coordenação

e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na sequência discursiva)” (Brasil, 1998, p. 62).

No que se refere à análise linguística, os PCNs descrevem que se espera que o aluno (i) constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos, (ii) aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística e (iii) seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Ainda que a prática de análise e reflexão linguística já estivesse presente nos PCNs, a BNCC reitera essa orientação e os conteúdos abordados, o que, sem dúvida, constitui um desafio nas salas de aula de todos os docentes de Língua Portuguesa. Ademais, a BNCC objetiva, além de dialogar com os PCNs, atualizar esse documento no que se refere a pesquisas atuais da área e a mudanças das práticas de linguagem que ocorreram nos últimos anos “devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, de maneira ampla, a BNCC propõe a indicação de objetos de conhecimento (conteúdos disciplinares), de habilidades e de competências que devem ser trabalhados nas esferas municipais, estaduais e federais, de forma que os currículos escolares sejam construídos a partir de uma base uniforme nos segmentos das redes públicas e privadas do ensino básico de todo o país. A proposta da BNCC se pauta na centralidade do texto como unidade de trabalho em uma abordagem à luz das perspectivas enunciativo-discursivas em que se deve relacionar o texto ao seu contexto de produção, e ao desenvolver as habilidades, buscar o “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 69).

Ratificando a proposta dos PCNs, o componente Língua Portuguesa na BNCC visa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, com a participação significativa e crítica em várias práticas sociais em que esteja envolvida a oralidade, a escrita e outras linguagens. Nessa perspectiva, a novidade está no tratamento dado ao termo “letramentos”, pois amplia o significado atribuído ao ensino de língua através das novas demandas de gêneros discursivos, incluindo os multissemióticos e multimidiáticos.

A respeito do tratamento dado ao eixo de produção de textos, as práticas de

linguagem devem estar relacionadas à interação e à autoria dos alunos através de texto oral, escrito e multissemiótico por meio de contextos de produção efetivos pertencentes a gêneros que circulam em diversos campos da sociedade, levando em conta o papel assumido pelo autor do texto frente às práticas discursivas. A BNCC pretende o crescente “aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2017, p. 80).

Dessa forma, para os propósitos deste trabalho, destacam-se as orientações dadas pelo documento à produção de texto:

- Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. (Brasil, 2017, p. 77).

Diante do propósito de estabelecer o contato dos estudantes com os mais variados gêneros, o eixo de produção textual reforça a necessidade de autonomia deles frente às novas demandas que envolvem as práticas de linguagem, e reafirma a autoria de textos com ênfase nas posições defendidas pelos autores e na organização das informações por meio de mecanismos linguísticos responsáveis por sustentar o ponto de vista defendido, seja por meio de argumentos, seja por relações lógico-discursivas que envolvam, por exemplo, causa e efeito.

Na perspectiva do eixo da análise linguística/semiótica, propõem-se na BNCC estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, tanto nos procedimentos de leitura quanto nos de produção de textos orais, escritos e multissemióticos, levando em conta o gênero, a situação de produção e o sentido pretendido. Dessa forma, nas modalidades oral e escrita “as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos” (Brasil, 2017, p. 82).

Em linhas gerais, espera-se que os conhecimentos fundamentais adquiridos pelos estudantes perpassem as questões meramente gramaticais e os levem a adquirir a capacidade de apropriarem-se do sistema linguístico do português brasileiro de forma

reflexiva para atuarem em contextos variados que envolvam relações discursivas de linguagem, tanto na receptividade de textos quanto na produção escrita exigida pelas demandas contemporâneas de práticas sociais de letramentos.

É inegável a importância de se alcançar o desenvolvimento da competência leitora nos alunos por meio dos variados gêneros textuais, juntamente com a capacidade de produzir textos em todos os níveis, variedades e registros, conforme preveem os documentos nacionais. Soma-se a isso, a necessidade de promover entre os discentes o conhecimento dos elementos gramaticais formais encontrados em diversos textos da esfera social, os quais servem para a construção de sentidos. Para isso, tais elementos não podem ser negligenciados nas aulas de Língua Portuguesa, pelo contrário, devem servir de acesso gradativamente para se chegar a conhecimentos mais sistemáticos. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, não se deve promover uma aula de gramática voltada para o próprio objeto de estudo, mas como objeto que contemple uma abordagem mais produtiva, conforme preveem os estudos linguísticos mais recentes, cuja finalidade é ampliar o universo comunicativo do aluno através de propostas de atividades que envolvam a reflexão, a produção de sentidos, a variação e a norma.

Sendo assim, não se espera apenas a sistematização do funcionamento da linguagem e o ensino da língua a partir da metalinguagem ou das formas mais relevantes dela, mas também o reconhecimento e a pluralidade nas salas de aula dando espaço para as variedades presentes na Língua Portuguesa, ou seja, “é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas” (Brasil, 1998, p. 31).

4.1 As propostas dos estudiosos

Diante do desafio de articular ensino de gramática e produção textual, é importante repensar o próprio ensino de gramática, que costuma tomar bastante tempo nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que possa efetivamente contribuir para a construção de sentidos do texto. Dessa forma, seria interessante tratar dos componentes gramaticais a partir de uma abordagem reflexiva, o que seria operacionalizado por meio das três naturezas de atividades escolares descritas em Franchi (1991)², consideradas essenciais para o trabalho com a linguagem: a linguística, a epilinguística e a

² Embora o texto de Franchi seja anterior à publicação dos PCNs, esse documento faz citação explícita às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, termos que foram usados pelo autor em sua obra.

metalinguística.

Segundo o autor, a atividade linguística explora a utilização da gramática já internalizada pelo aluno, ou seja, o seu saber linguístico em situações de interação com outros indivíduos. Por conseguinte, é preciso que a escola se torne “um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição” (Franchi, 1991, p. 35), ou seja, é preciso criar condições para a manifestação desse saber linguístico dos alunos.

Já a atividade epilinguística constitui, para o autor, uma prática que “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem [...]” (Franchi, 1991, p. 36). Nesse sentido, essa atividade prevê que o aluno possa diversificar, criar e recriar as estruturas gramaticais de sua língua, a fim de experimentar os fatos linguísticos. Com base nessa perspectiva, a metodologia deste trabalho propõe exercícios que privilegiem a epilinguagem, com vistas a promover nos discentes a ampliação do repertório no que diz respeito aos conectores de causa e consequência, por meio de uma abordagem didático-pedagógica que possibilite a passagem do oral ao escrito.

A partir da atividade linguística e da epilinguística é que se deve apresentar a sistematização de uma língua, através de estratégias que deem conta da descrição gramatical, como, por exemplo, por meio de um quadro intuitivo ou teórico que permita a observação e a internalização reflexiva destas construções, o que se denomina de atividade metalinguística.

Diante desse contexto, Vieira (2017) defende a ideia de que não se trata de uma proposta em que as aulas sejam descontextualizadas ou que o componente linguístico seja apenas intuitivo. Ao contrário, o trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas “decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer” (Vieira, 2017, p. 74). Dessa forma, tanto o eixo que envolve análise linguística/semiótica quanto o de produção textual devem promover nos discentes uma consciência gramatical que contemple conteúdos relevantes para a prática de linguagem.

Por sua vez, Antunes (2003) considera o ato de escrever uma atividade interativa, já que dialoga e pressupõe encontro e parceria entre os interlocutores para a transmissão das intenções pretendidas. Dessa forma, saber o que dizer e o que escrever é uma condição necessária para o ato da interação. Logo, é essencial que o repertório seja ampliado por ideias, informações e percepções com intuito de adquirir competência necessária para a escrita.

De acordo com a autora, é um equívoco pensar que uma prática de ensino voltada para a nomenclatura gramatical e análise sintática acarretará a capacidade leitora e escrita dos alunos, conforme as práticas sociais esperadas. Uma visão interacionista da escrita pressupõe que exista o outro com quem se divide este momento, ainda que esse outro não esteja presente no ato da produção, mas que serve de comunicação e interação entre os interlocutores. Caso contrário, não haverá linguagem. Assim, as aulas de produção textual não devem ser planejadas sem pensar em um leitor, logo em um receptor.

A escrita deve ser vinculada a uma atividade sociocomunicativa entre as pessoas, uma vez que, por ela, pretendemos informar, explicar, comentar, opinar, entre outras intenções. Nesse sentido, é que não existe uma escrita uniforme, pois para cada propósito há diferentes gêneros textuais, diferentes formas de o texto se estruturar. De um lado a linguagem é passível de variação por diversos fatores contextuais, de outro há uma padronização regida pela “natureza social das instituições sociais que a servem” (Antunes, 2003, p. 50).

A autora diferencia a fala da escrita pelo fato de a primeira corresponder a uma interação verbal que se processa durante o tempo em que os interlocutores produzem seus discursos numa continuidade dialógica. Enquanto a segunda corresponde a uma outra modalidade de interação verbal, uma vez que os envolvidos não estão no mesmo espaço e tempo.

Por conta dessas diferenças de produção entre fala e escrita, é comum a quem escreve uma possibilidade de reescrita, de escolha de vocabulário, de inúmeras condições que a fala não possui. Assim, constituiu-se a ideia, ainda que ilusória, de que a escrita é mais bem planejada do que a fala, crença ainda reproduzida pelos educandos nas aulas de língua portuguesa, conforme se constatou em uma das etapas da mediação didática, em que muitos alunos atribuíram ao texto escrito no processo da retextualização o *status* de “certo” e à fala, o de “errado”, mostrando dificuldade para expressar, oralmente, uma opinião.

A autora salienta que, além da relação tempo-autor, são comuns à escrita referências que estão ausentes na elaboração do texto, o que resulta em uma maior explicação linguística dessas referências, levando à ampliação da seleção lexical e ao emprego de unidades sintáticas mais estruturadas.

No entanto, vale destacar que “não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita” (Antunes, 2003, p.52). Não se fala nem se escreve sempre da mesma maneira. Em qualquer interação comunicativa há variação em menor ou maior formalidade, menor ou maior espontaneidade, assim como há momentos em que é necessário maior ou menor planejamento ou controle do uso da linguagem.

A autora ressalta também que, quanto maior for a distância entre a fala mais informal e a escrita mais formal, maiores serão as diferenças. A fala informal é proferida nos contextos coloquiais com uso de vocabulário comum e permeada por expressões fáticas, tais como, “não é?”, “sabe como é?”, “tá ligado?”, de hesitações, de superposições ou de frases inacabadas (não que isso signifique erro ou desleixo) (Antunes, 2003, p. 52). Além desses aspectos, a fala informal vem acompanhada de recursos como gestos, expressões faciais, entonação, pausa, entre outros que não interferem na compreensão do que é dito, já que o contexto é capaz de supri-los.

Cabe salientar que somente a fala informal e textos orais não servem de suporte para a competência do texto escrito formal. É necessário o contato com modelos de textos escritos formais como referência para se chegar à formulação típica da escrita formal, procedimento que foi adotado na mediação didática proposta nesta pesquisa.

A autora chama atenção para as diferentes condições de produção entre fala e escrita, de maneira que interferem na sua realização concreta. Tais diferenças são especificadas em etapas interdependentes e intercomplementares, a saber:

Primeira etapa: etapa do planejamento – É necessário ter atenção ao escrever, com intuito de:

- a. delimitar o tema do seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

Segunda etapa: etapa da escrita – Diz respeito ao trabalho de escrever propriamente dito o que foi planejando na etapa anterior. Cabem as escolhas lexicais, a ordem sintática, a reflexão para garantir sentido, coerência e outras decisões que levem em conta o contexto de produção comunicativo.

Terceira etapa: etapa da revisão e da reescrita – Com vistas a confirmar se os objetivos foram alcançados, cabe uma análise do que foi escrito para decidir sobre o que fica ou o que pode ser descartado.

É nesse contexto interativo que se constitui a escrita: de um sujeito que age sobre suas escolhas na produção do seu texto para um receptor também interativo e consciente do seu papel.

O quadro a seguir mostra as diferentes etapas da produção escrita de um texto:

Figura 6. Etapas da produção de um texto segundo Antunes (2003)

Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita		
1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática;
▼	▼	▼
escolher os critérios de ordenação das idéias, das informações;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparágrafos;
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação lingüística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas idéias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, pp. 57 e 58)

Conforme pode se observar, cada função possui sua especificidade e importância para garantir uma produção linguística esperada. É necessário, portanto, garantir aos

discentes condições adequadas de planejamento, escrita e revisão de textos, a fim de que produzam textos com qualidade. Não raro, as práticas de escrita são descontextualizadas e sem objetivos definidos, de forma que os alunos escrevem por escrever.

Para Antunes (2003) a busca da “melhor forma” se dá pelas rasuras nos textos pelo fato de ser objeto de reflexão do sujeito em dizer uma coisa e não outra. Fato que, normalmente, é condenado pelos professores, os quais acreditam que a primeira versão é a que se deve levar em conta. Dessa forma:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercícios, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal (Antunes, 2003, p. 60).

Outro fator a ser levado em conta é que a escrita é estipulada por convenções que regem a forma como as palavras devem ser grafadas. De modo geral, essas convenções obedecem a razões etimológicas com poucas alterações. Nesse sentido, tais regras devem ser estudadas e exploradas, juntamente com outros aspectos linguísticos para a escrita de textos adequados.

Nesse contexto, a autora postula que aceitar esses princípios envolve aceitar diversas implicações pedagógicas. Isso demonstra que é necessária uma postura pedagógica pautada em certas perspectivas, atividades e determinadas práticas. Para isso, o professor precisa trabalhar a escrita de acordo com as seguintes características:

- *Escrita de autoria também dos alunos* – A escola deve incluir os alunos como autores de textos, isto é, precisam sentir-se como sujeitos ultrapassando o limite de serem apenas os leitores do processo.
- *Uma escrita de textos* – A escrita no ambiente escolar deve vincular-se à interação de textos que circulam na sociedade, diferente do que acontece nas salas de aula em que a escrita é feita sem essa relação, pois as atividades privilegiam frases, orações e períodos descontextualizados da interação social.
- *Uma escrita de textos socialmente relevante* – As propostas de escrita devem estar alinhadas com os usos sociais da escrita, quer dizer, escrever gêneros que circulam e demandam interação na sociedade, já que é comum eleger apenas alguns gêneros textuais nas produções escritas escolares.
- *Uma escrita funcionalmente diversificada* – Cada texto demanda uma escrita

diferente porque os textos possuem funções e intenções diversificadas. Dessa forma, a produção de textos para os alunos fará sentido porque cada uma se justifica por sua intenção comunicativa.

- *Uma escrita de textos que têm leitores* – Toda produção escrita dos alunos deve ter um receptor, um leitor. Só assim poderão tomar decisões de seleção, de escolha de como e do que dizer.
- *Uma escrita contextualmente adequada* – A escola precisa diversificar os contextos de produções textuais, sejam no âmbito mais informal, espontâneo, seja no mais formal, adequando a linguagem da escrita ao contexto de interação.
- *Uma escrita metodologicamente ajustada* – É necessária uma proposta de escrita escolar pensada nas condições de tempo e planejamento. Planejar, escrever e reescrever são etapas fundamentais e precisam despertar nos alunos a prática da produção provisória, para só depois transformar em texto definitivo.
- *Uma escrita orientada para uma escrita global* – É ideal que o professor dê maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão textuais, tais como, a clareza, a coesão, a escolha lexical, a adequação das expressões, entre outros que estejam relacionados à função que o texto possui.
- *Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar* – Os elementos que fazem parte da superfície do texto, como a ortografia, os sinais de pontuação, a organização dos parágrafos, entre outros, devem merecer atenção porque fazem relação direta com a coerência, com o entendimento e a expressividade que o texto pretende transmitir.

Conforme observado, são inúmeros os procedimentos que podem ser adotados pelo professor dentro da sala de aula. Ao dar ênfase a essas implicações pedagógicas e às etapas de produção escrita, certamente os alunos escreverão com maior clareza e de forma mais eficaz, interagindo de acordo com as situações de escrita que circulam na esfera social.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresentará o caminho metodológico que se seguiu neste trabalho, o qual se deu por meio de uma abordagem qualitativa representada pela pesquisa-ação, em que foram indicados o problema que foi objeto de pesquisa, o elemento propulsor que despertou o interesse pela investigação, o contexto da pesquisa e os agentes envolvidos nesse percurso. Por fim, será explicitada a mediação didática aqui proposta, com todo o material didático que foi produzido a partir da realidade dos alunos.

5.1 O tipo de pesquisa

Pensar em uma metodologia que seja capaz de responder aos questionamentos que impulsionam este trabalho é uma tarefa que requer bastante atenção, pois será a partir dela que se deve empenhar o professor-pesquisador em prol dos resultados que visa alcançar. Não é de hoje que o meio acadêmico busca caminhos metodológicos que possibilitem respostas satisfatórias para as questões levantadas sobre o objeto investigado. Com esse propósito e com o intuito de estabelecer uma proposta de intervenção em sala de aula com base científica que fosse ao encontro de uma necessidade de aprendizagem detectada, optou-se pela pesquisa-ação.

A metodologia da pesquisa-ação fornece a professores-pesquisadores estratégias para o desenvolvimento da capacidade de aprimoramento de estudos voltados para o ensino-aprendizagem do corpo discente situado em um determinado contexto de uma comunidade escolar. Consoante Tripp (2005), é preciso planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança com o propósito de melhorar a prática, de forma que se aprende mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

O ciclo básico dessa metodologia consiste em observar determinados problemas, traçar o planejamento de uma solução, implementar, monitorar as ações previstas e avaliar sua eficácia. Conforme lembra Tripp (2005), pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (p. 447). Nesse sentido, intervir na realidade em que se dá a pesquisa é transformar o objeto da ação na prática.

A sociedade está inserida em um mundo globalizado, fazendo com que muitos cidadãos estejam imersos em informações diversas. No entanto, ainda há alunos que, muitas vezes, dependem do contexto escolar como única fonte de informação e, consequentemente, de conhecimento sistematizado. Tendo em vista que a realidade social

é diversificada, é preciso considerar a vivência dos sujeitos da pesquisa e os contextos em que estes estejam inseridos. Nesse sentido, a pesquisa-ação pode contribuir para o sucesso desses estudantes na direção da inclusão por meio de formas de acesso ao conhecimento. Conforme preveem Thiollent e Colette (2014), essa perspectiva na formação e no trabalho docente busca assegurar a participação dos alunos e a diversidade cultural pela via da educação.

A escola em que foi desenvolvida esta pesquisa se encontra localizada dentro de uma comunidade no município de Itaguaí, na Baixada Fluminense, atendendo a alunos do primeiro e do segundo segmentos do Ensino Fundamental. A mediação didática foi aplicada em uma turma de 9º ano. Alguns alunos desse ano de escolarização almejavam ingressar em um curso técnico, pois estavam próximos a duas instituições que oferecem o Ensino Médio Técnico: o CEFET, em Itaguaí, e o CTUR na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica. Outro fator que inspirava esses discentes era o fato de estarem próximos ao Porto de Itaguaí, com grandes empresas atuando naquela localidade e uma Estatal do ramo da Siderúrgica, a NUCLEP, o que permitia deslumbrar um futuro profissional ligado à área técnica.

Como esta pesquisa buscou contribuir para a construção do letramento dos alunos na escrita de gêneros textuais argumentativos segundo as práticas da sociedade letrada, acabou também por vir ao encontro do anseio manifestado por eles de participar de processos seletivos para continuar seus estudos nas instituições acima referidas ou mesmo para conseguir uma vaga de emprego nas empresas que atuam na região. De fato, atividades pedagógicas envolvendo a tipologia textual dissertativo-argumentativa com foco nas relações de causa e de consequência contribuem para o desenvolvimento de práticas competentes de uso social da escrita, o que atende as mais variadas situações da vida cotidiana, entre elas a realização de exames escritos admissionais em instituições de ensino ou em empresas.

Foi nesse contexto que se percebeu a necessidade de aprimorar a escrita desses alunos com vistas à ampliação, de forma progressiva, do repertório de conectores oracionais de causa e de consequência em textos argumentativos, uma vez que os estudantes costumam transferir para escrita, ainda que busquem monitorá-la, expressões típicas da oralidade, como o uso excessivo da conjunção *e* com sentidos variados, incluindo o valor de causa e de consequência. No entanto, tal uso não é recomendado em textos argumentativos escritos formais (cf. Garcia, 1992), cabendo à escola possibilitar

um aprendizado significativo, por meio de uma metodologia que dê conta dessa demanda social, com vistas a promover um ensino de qualidade para esses estudantes.

Conforme já mencionado, adotou-se neste trabalho a metodologia da pesquisa-ação, de modo que os agentes foram o professor-pesquisador e os alunos, que juntos buscaram a solução para uma questão proposta a partir de uma necessidade constada na turma: a ampliação do repertório dos conectores oracionais de causa e de consequência segundo a prática da sociedade letrada brasileira, que perfaz um contínuo do oral ao escrito (cf. Bortoni-Ricardo, 2004). O campo da pesquisa foi constituído pelo levantamento dos dados obtidos nas produções dos discentes e a respectiva análise desses dados, enquanto o campo da ação foi representado pela aplicação das atividades previstas na mediação didática.

5.2 A mediação didática

Esta seção expõe o planejamento da mediação didática, que abrange cinco etapas. Para fins de aplicação em sala de aula, o planejamento de cada etapa é seguido das respectivas atividades. Após cada atividade, há um comentário direcionado ao docente, a fim de orientá-lo quanto à condução dessa atividade e ao seu respectivo propósito.

Tendo em vista a importância de tratar de temas transversais, segundo já orientavam os PCNs, a mediação didática aqui proposta selecionou textos que abordam, por exemplo, o tema ética, já que ao abordar a Lei de proibição do uso do celular nas escolas públicas do Município de Rio de Janeiro, serviu para promover a reflexão acerca do uso desse dispositivo em um contexto de aprendizado, uma vez que os alunos puderam opinar a favor, trazendo justificativas positivas para o uso, ou contra, justificando que, por exemplo, caso o aparelho seja usado de forma indevida, poderá soar desrespeitoso e inconveniente, de maneira que pode atrapalhar toda a classe e configura desrespeito às regras e às leis estabelecidas.

Outra temática abordada para esta etapa do trabalho foi a mesma sugerida pela Rede Municipal de Ensino de Itaguaí para o ano de 2023: “Uma Educação Antirracista”. Visto a importância de se trabalhar com a pluralidade cultural, tanto o comentário opinativo quanto os textos lidos, levaram em conta a urgência e a necessidade de se falar sobre o respeito ao outro através do combate ao racismo, cujos textos abordaram os desafios da paternidade negra, o racismo nos campos de futebol e o racismo estruturado na sociedade, a fim de que os alunos pudessem refletir sobre essa temática transversal, de modo que se sentissem encorajados para a participação social por meio de eventos de comunicação em que se fez uso da argumentatividade.

Etapas1: Produção diagnóstica e apresentação do projeto**a) Objetivos**

- Tomar ciência da finalidade do projeto e de suas respectivas etapas
- Produzir um texto escrito argumentativo para diagnose do emprego dos operadores de causa e de consequência
- Leitura de textos argumentativos com emprego de conectores de causa e de consequência

b) Atividades

- Apresentação sobre o tema do projeto (argumentação por meio de operadores de causa e de consequência) e seu detalhamento
- Leitura silenciosa e coletiva de um texto motivador com conectores oracionais de causa e de consequência, cujo tema servirá de base para a escrita diagnóstica
- Produção diagnóstica de um texto escrito de 10 linhas sobre um tema que suscite debate e reflexão para expor um ponto de vista
- Leitura silenciosa e coletiva de outros textos cuja argumentação seja por meio de causa e consequência

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para produção diagnóstica
- Textos impressos
- *Datashow*

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Atividade 1: Leia com atenção o texto abaixo

Texto I**Celular em sala de aula: uma proibição necessária**

(Orlando Morando)

Atualmente, um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo é a proibição do uso de celulares na sala de aula.

A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o

ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, **visto que** atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Um estudo divulgado no mês passado pela *London School of Economics* mostrou que alunos de escolas da Inglaterra que baniram os smartphones melhoraram em até 14% suas notas em exames de avaliação nacional.

O aumento acontece principalmente entre estudantes com conceitos mais baixos. Na faixa etária entre 7 e 11 anos, o banimento ajudou alunos com aproveitamento abaixo de 60% nas provas. Para o resto, não mudou nada.

Segundo os autores do estudo, as distrações atingem todo mundo, mas são piores em alunos com celulares. E ainda piores naqueles com notas mais baixas.

O impacto da proibição, diz o especialista, é o equivalente a uma hora a mais de aula por semana. O estudo "Tecnologia, distração e desempenho de estudantes" foi feito com 130 mil alunos desde 2001, em 91 escolas de quatro cidades.

Por que banir o uso do celular? **Porque** ter acesso fácil ao celular faz com o que aluno tenha mais chance de distração, o que pode levar a notas mais baixas; adolescentes ainda não têm maturidade para usar nos momentos apropriados; em ambientes liberados, é muito difícil para o professor monitorar a sala toda; a distração do smartphone é muito pior do que desenhar no caderno, por exemplo, **porque** o aluno entra em um “universo paralelo”.

Enfim são inúmeras as razões para proibir o uso de celular nas salas de aula. O Estado São Paulo, mais uma vez, foi pioneiro nesse assunto e aprovou a Lei 12.730 de 2007, de minha autoria, que proíbe o uso de telefone celular nas escolas.

Segundo a Nielsen Ibope, atualmente 15% dos 68 milhões de usuários da internet pelo celular no Brasil têm entre 10 e 17 anos, ou seja, a maioria dos adolescentes. Sendo assim, a fiscalização do uso do aparelho deve ser feita rigorosamente nas escolas pelos professores e diretores de ensino. Mas **como** esses números de usuários aumentam a cada dia, o momento é de ampliar a fiscalização e cumprir a Lei.

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=365340#:~:text=Segundo%20os%20autores%20do%20estudo,mais%20de%20aula%20por%20semana>. Acesso em: 14/08/2023.

Comentário: Professor, antes de iniciar a leitura do texto, faça algumas indagações a respeito do uso do celular em sala de aula, como por exemplo, pergunte se os alunos se distraem usando o celular de forma que não prestam atenção à aula; após a leitura, reflita com eles sobre o tema de maneira que possam expor seu ponto de vista.

Atividade 2: Produção diagnóstica

Escreva um texto de 10 linhas para dizer se concorda ou não com o uso do celular em sala de aula. Diga por quais razões o celular deveria ou não ser proibido. Em muitas escolas, é comum os alunos usarem o celular. Então, não se esqueça de dizer o que pode acontecer com aqueles que usam o celular demasiadamente durante a aula.

Professor(a), após a atividade, recolha os textos produzidos pelos alunos para fazer o diagnóstico sobre o emprego de conectores de causa e de consequência.

Atividade 3: Leitura de textos com emprego de conectores de causa e consequência

- Leia com atenção os textos abaixo e reconheça a temática retratada em cada um.
- Neles há conectores de causa e de consequência destacados. Após a leitura, juntamente com o professor, tente reconhecer os sentidos que esses conectores oracionais trazem ao texto.

Texto II

Pesquisa mostra como paternidade desafia homens negros

Por BEM VIVER
redacao@jb.com.br

Estudo do Instituto Promundo revela que seis em cada dez pais negros (65%) já sofreram discriminação quanto aos cuidados que têm com os filhos. A entidade destaca que se trata da primeira pesquisa do país a abordar aspectos da paternidade negra. [...]

Para os pesquisadores, a paternidade, para os homens negros, é um desafio que deve superar pontos estruturais, que se enraizaram historicamente. Eles argumentam que viver a fase da juventude é uma possibilidade subtraída do homem negro, que convive, durante toda a sua vida, com marcas do colonialismo, do racismo, da divisão sexual de trabalho e da desigualdade social.

O machismo retira do homem o lugar do cuidado, submetendo-o, erroneamente, como condição natural da mulher. Do homem preto ele retira duplamente, **uma vez que** o racismo atribui ao homem preto a característica de "naturalmente violento". Romper com o machismo para cuidar e com o racismo para ser pai é uma luta constante do homem preto que deseja paternar por aqui. Parece que “o racismo unido ao machismo é uma fórmula quase indestrutível de impedimento para o homem preto exercer paternidade”, afirmam.

Disponível em: <https://www.jb.com.br/bem-viver/2023/08/1045369-pesquisa-mostra-como-paternidade-desafia-homens-negros.html>. Acesso em 15/08/2023.

Texto III

Uso de espaços não formais para o ensino da química no 9º ano sob a perspectiva da alfabetização científica

Magno Roger Antonichen e Leila Inês Follmann Freire

A alfabetização científica é amplamente discutida no âmbito da educação em ciências, sendo considerada elemento fundamental para a leitura do mundo e, portanto, buscam-se metodologias para sua promoção. Observando a realidade do ensino básico do Brasil, a disciplina de Química geralmente é inserida no último ano do ensino fundamental, e muitas vezes a sua introdução é dificultada pela visão limitada dos estudantes em relação aos seus conteúdos. A alfabetização científica no âmbito da Química deve ser promovida nesta etapa. Diferentes estratégias podem ser empregadas, inclusive o uso de espaços não formais de ensino, os quais podem proporcionar uma experiência aos estudantes em atividades externas ao ambiente escolar. No estudo em questão, teve-se por objetivo avaliar o potencial de atividades de ensino em diferentes espaços não formais para a promoção da alfabetização científica com estudantes do nono ano do ensino fundamental. Para isso, foram encaminhadas 3 atividades não formais de ensino de Química: visita a museu de ciências, experimentação caseira do indicador de pH com repolho roxo e oficina Show da Química. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de questionários aos alunos e também em registros de observações feitas pelo pesquisador. Os dados foram analisados com apoio dos indicadores de alfabetização científica, **de maneira que** foi possível avaliar o potencial das atividades para a promoção da alfabetização científica dos estudantes. Observou-se que as atividades realizadas não contemplaram todos os atributos analisados, porém, o conjunto de atividades e variações nas formas de abordagem podem atingir de maneira mais satisfatória os objetivos da alfabetização científica.

Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/16327>. Acesso em 15 set. 2023. Com adaptações.

Texto IV

Lei Carolina Dieckmann: atualização jurídico-normativa brasileira

Laís Baptista Toledo Duran e Laryssa Vicente Kretchetoff Barbosa

A lacuna legislativa faz com que exista violação de direitos e, por consequência, a criação de delitos. Os delitos que surgiram com a era digital não poderiam ser compreendidos como sinônimos de delitos cometidos no mundo concreto, **porque**

possuem características próprias, têm um *modus operandi* específico, o que dificulta ainda mais a punição, já que um crime cometido no meio não virtual é mais fácil de se punir. A Lei 12.737/2012 com o seu artigo 154-A solucionou esse buraco normativo, **pois** tipificou tal crime, **de modo que** trouxe uma solução ao problema antes enfrentado.

Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/5038/4800>.

Acesso em: 15 set. 2023. Com adaptações.

Comentário: Professor(a), peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa e depois coletiva dos textos acima. Em seguida, converse com eles sobre a temática dos textos e solicite que identifiquem os conectores de causa e de consequência que aparecem grifados. Pergunte o que a turma acha desses elementos, explorando especialmente o sentido que eles expressam.

Etapa 2: Trabalho sistemático com conectores oracionais de causa e consequência, por meio de atividades epilinguísticas

a) Objetivo

- Reconhecer em textos argumentativos de causa e consequência os diferentes conectores que transmitem essa carga semântica, desde os prototípicos da oralidade até aqueles utilizados em textos representativos da cultura de letramento

b) Atividades

- Exposição por meio de *slides* dos valores semânticos dos conectores de causa e de consequência.
- Leitura silenciosa e coletiva de textos para marcação dos conectores de causa e consequência para observação do emprego desses conectores segundo as práticas de uso da língua pela sociedade letrada
- Realização de exercícios epilinguísticos sobre o emprego dos conectores de causa e consequência a serviço da argumentação

c) Materiais

- Folhas impressas com os textos selecionados
- Lousa
- Datashow
- Caderno

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Atividade 1: Exposição de *slides* sobre conectores de causa e de consequência.

Slides produzidos para a atividade 1 da etapa 2



Emprego de conectores



Conectores

- São elementos que asseguram os processos de sequencialização por meio dos quais se exprimem os diversos tipos de interdependência: sintática, semântica e/ou pragmática entre os enunciados.
- Em outras palavras, **conectores** são unidades de ligação, de conexão, não apenas entre vocábulos e orações, mas também entre parágrafos e outras estruturas do texto.



Veja este exemplo:

O atleta ficou cansado **porque** correu demais.

- 1ª Oração: O atleta ficou cansado
- 2ª Oração: porque correu demais
- Elemento conector: **porque**



- Além de conectar as orações, esses elementos transmitem um sentido, uma ideia. Veja:

correr demais = **causa**

ficar cansado = **consequência**

Conectores de causa (Expressam a causa, o motivo para algo)

► **Porque** = Não alcançou o pódio, **porque** relaxou no treino.

► **Pois** = Mereceu a vaga, **pois** estava mais preparada.



► **Visto que** = Chegou em primeiro lugar, **visto que** treinou muito.

► **Já que** = Desistiu do treino, **já que** sentia fortes dores.



► **Uma vez que** = Aumentou seu percurso, **uma vez que** se sentia mais preparado.

► **Porquanto** = Foi campeão, **porquanto** treinou até a exaustão.



► **Como** = **Como** se sentia mais preparado, aumentou seu percurso.

Obs.: O conector **como** só possui valor **causal** quando inicia períodos. Sua troca de lugar acarreta comprometimento de sentido, diferente dos demais conectores. Veja:

Aumentou seu percurso, **como** se sentia mais preparado*.



Uma vez que se sentia mais preparado, aumentou seu percurso.

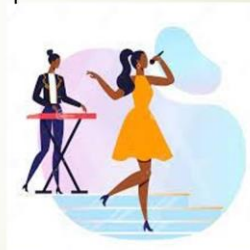
Aumentou seu percurso, **uma vez que** se sentia mais preparado.

Conectores de consequência

(Expressam resultado, reação ou efeito produzido de um acontecimento ou uma ação)

- **Que** = Quando precedido de **tão**, **tal**, **tamanho(a)** e **tanto(a)**, os quais funcionam como intensificadores de um adjetivo, um verbo ou ainda quantificam um substantivo na oração anterior.

- Cantou **tanto**, **que** ficou rouca.



- Ana estava **tão** linda na festa, **que** todos só olhavam para ela.

- Eram **tantos** fãs, **que** não cabiam no auditório.

- Tinha **tamanha (tal)** admiração pelo cantor, **que** não pensava em mais ninguém.



*Pode ou não haver a presença de **tal** nos conectores abaixo :*

- **De (tal) modo que** = Estudou bastante, **de modo que** conseguiu uma bolsa de estudos fora do país.



- **De (tal) maneira que** = Fazia muito bem seu trabalho, **de maneira que** foi promovido a gerente.




- **De (tal) sorte que** = Enfrentou seu obstáculo sem medo, **de sorte que** saiu vitorioso.
- **De (tal) forma que** = Realizou sua tarefa com empenho, **de forma que** o resultado foi surpreendente.
- **De (tal) modo que** = Seu empenho era visível, **de modo que** lhe rendeu boas oportunidades.

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

Comentário: Professor(a), o uso de slides com imagens, fotos e outros textos semióticos ajuda a prender a atenção dos alunos. Neste momento, muitos deles podem desconhecer alguns conectores de causa e de consequência, de maneira que será um momento oportuno para esclarecer-lhes que esses itens linguísticos mais rebuscados são usados, geralmente, em textos escritos mais formais, conforme observado nos textos da etapa anterior. Reflita com os alunos os valores semânticos que esses conectores trazem ao texto, mostrando que o uso inadequado desses elementos pode comprometer o sentido pretendido pelo emissor.

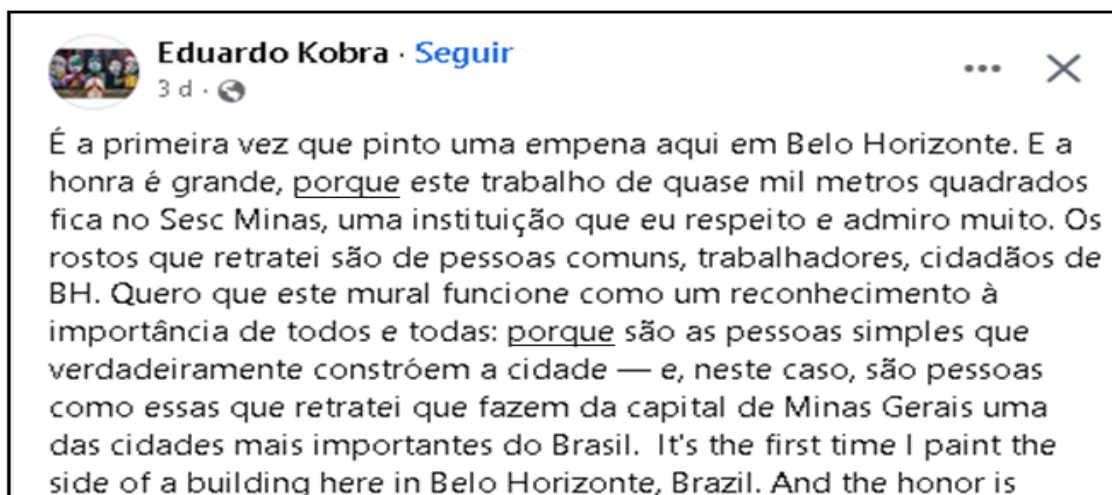
Atividade 2: Leia os textos a seguir:

Texto I



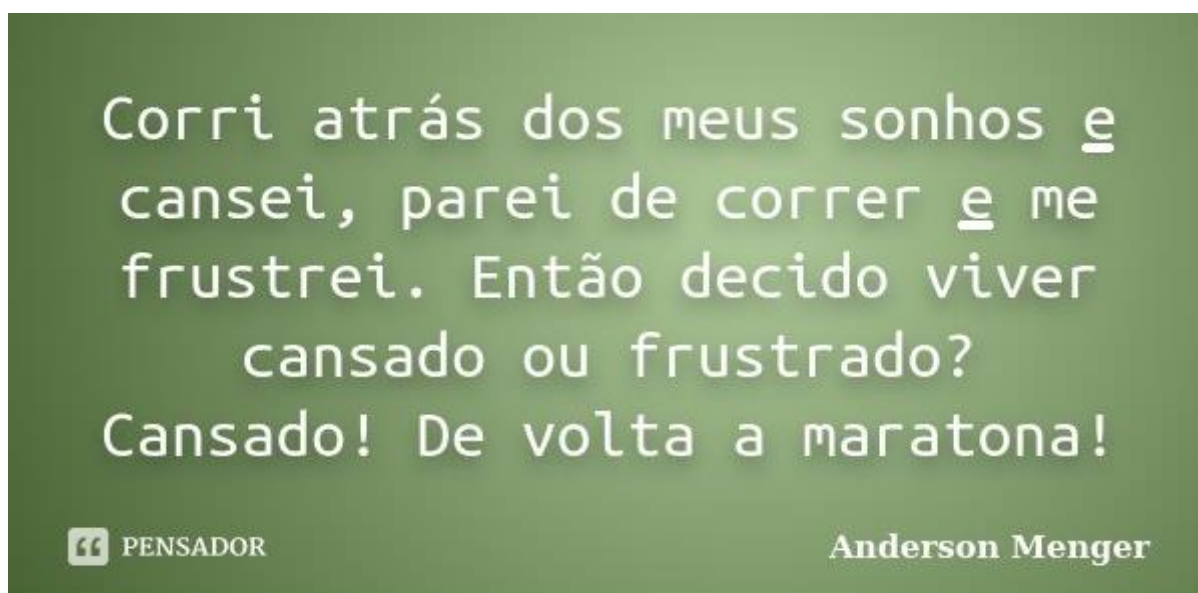
Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/estamos-ligando-porque-seu-filho-esta-se-comportando-muito-mal-M3bRon7q9?s=cl>. Acesso em: 15/08/2023.

Texto II



Postagem no Facebook. Disponível em: https://fb.watch/m-p_pnfm4S/?mibextid=Nif5oz Acesso em: 15/08/2023.

Texto III



Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODQ2MjA5/>. Acesso em: 04/09/2023

Texto IV

Biquini de Bolinha Amarelinha

(Composição: Lee Pockriss / Paul Vance)

Ana Maria entrou na cabine
E foi vestir um biquíni legal
Mas era tão pequenino o biquíni
Que Ana Maria até sentiu-se mal
Ai, ai, ai, mas ficou sensacional

Era um biquíni de bolinha amarelinha tão

pequenininho
[que] Mal cabia na Ana Maria
 Biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho
Que na palma da mão se escondia

Ana Maria toda envergonhada
 Não quis sair da cabine assim
 Ficou com medo que a rapaziada
 Olhasse tudo tim-tim por tim-tim
 Ai, ai, ai, a garota tá pra mim

Era um biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho
 Mal cabia na Ana Maria
 Biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho
Que na palma da mão se escondia

Ana Maria olhou-se no espelho
 E viu-se quase despida afinal
 Ficou com rosto todinho vermelho
E escondeu o maiô no dedal

Acabou toda folia
 Da mocinha da cabine
 Mas quem é que não queria
 ver a moça do biquíni

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blitz/44617/>. Acesso em: 11/09/2023.

Texto V

Saiba as vantagens e desvantagens de usar celular em sala de aula

A nova geração de alunos digitais traz a necessidade de se avaliar melhor o uso do celular em sala de aula. O aparelho está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos e é importante que os professores se adaptem à nova realidade, **já que** é possível utilizá-la a favor do aprendizado.

A grande variedade de aplicativos e a mobilidade proporcionada pelo celular trazem benefícios quanto à sua utilização como recurso pedagógico para otimizar o ensino. Por outro lado, existem também algumas desvantagens — como a possibilidade de distrações — que devem ser evitadas.

Quais são as vantagens do uso do celular em sala de aula?

Se antes a presença do celular em sala de aula não era vista com bons olhos ou até mesmo proibida pelos professores e gestores escolares, hoje seu uso está cada vez mais comum.

Agora, essa realidade não precisa ser encarada como um problema. Isso **porque** o celular oferece muitas vantagens que podem aprimorar o modelo de ensino tradicional e torná-lo mais adequado à transformação digital pela qual diversos setores estão passando. Veja a seguir quais são algumas delas.

Mobilidade

A mobilidade é uma das principais vantagens do celular, **já que** eles podem ser levados sem dificuldades para qualquer lugar e utilizados para acessar o conteúdo escolar e tirar dúvidas a qualquer momento.

Dessa forma, o professor consegue disponibilizar textos, anotações, imagens, vídeos, aplicativos etc. para serem acessados pelos alunos por meio do smartphone, o que economiza recursos da escola — como papel e tinta de impressão — e facilita a vida dos estudantes.

Interatividade

O uso do celular em sala de aula permite a disponibilização de recursos interativos para os alunos, **de modo que** aumenta sua motivação e sua produtividade na escola. O uso de recursos visuais e auditivos, por exemplo, simplifica o aprendizado por tornar as aulas mais dinâmicas e facilita o entendimento de diversos assuntos escolares.

Além disso, os alunos podem utilizar aplicativos para tirar dúvidas com o professor e colegas e rever qualquer material disponibilizado quantas vezes forem necessárias, **de maneira que** isso facilita o acompanhamento da aula e evita que alguns estudantes percam o foco e fiquem “perdidos” na matéria.

Silêncio

Os celulares não fazem praticamente nenhum barulho quando colocados no modo silencioso, o que colabora para que os alunos não percam o foco e a atenção. Um ambiente mais quieto, afinal, facilita a concentração e melhora o aprendizado de todos.

Por esse motivo, o uso de dispositivos móveis — como smartphones e tablets — torna-se mais interessante do que computadores e notebooks, que costumam provocar distrações devido ao ruído do mouse e do teclado.

Inovação

Para conseguir manter os alunos focados com o uso do celular em sala de aula, os professores devem se dedicar a entender mais as possibilidades tecnológicas disponíveis

e prepararem melhor as aulas para aproveitar todos os recursos. Dessa forma, o resultado são aulas mais inovadoras e cativantes.

Além de deixar os alunos mais satisfeitos, os professores usam melhor sua criatividade para encontrar novas formas de transmitir conhecimento por meio dos recursos tecnológicos oferecidos pelos smartphones, **de sorte que** isso torna o trabalho mais agradável, produtivo e dinâmico.

Quais são suas desvantagens?

Apesar de a presença do celular em sala de aula ter muitas vantagens, surgem alguns desafios na realidade escolar relacionados ao seu uso, **de maneira que** é importante conhecê-los e saber como enfrentá-los para que não atrapalhem o andamento das aulas ou o desenvolvimento dos discentes. Saiba quais são algumas delas a seguir.

Consumismo

Uma das desvantagens do uso do celular em sala de aula é a estimulação do consumismo nas crianças e adolescentes. Isso **porque**, ao investir em um celular para acompanhar melhor as aulas, a prática se torna um motivo para a compra.

O problema é que as crianças nem sempre têm o discernimento necessário para escolher o melhor aparelho de acordo com suas necessidades. Muitas empresas fabricam smartphones com diversas funcionalidades que chamam a atenção das crianças, porém nem todas elas são úteis para o ensino em sala de aula.

Assim, caso os pais não fiquem atentos, os alunos podem acabar comprando aparelhos desnecessariamente caros ou tornarem-se adultos consumistas no futuro.

Menos concentração

Alguns alunos acabam utilizando o celular de forma indevida como entretenimento em vez de aproveitá-lo como ferramenta de aprendizado em sala de aula, **de modo que** muitos deles ficam dispersos ao acessarem conteúdos como jogos, notícias ou redes sociais em excesso no horário de aula — o que compromete seu rendimento escolar.

Os professores não têm tempo para ficar monitorando o que cada estudante está acessando no celular, mas é importante alertá-los do quanto isso é prejudicial e buscar formas de evitar que as distrações aconteçam. Algumas medidas importantes que devem ser tomadas para afastar esse problema são:

- Orientar os alunos a deixarem o celular sempre no modo silencioso;

- Planejar bem as aulas e disponibilizar materiais que prendam a atenção;
- Alertar sobre a importância de não atenderem ligações telefônicas dentro da sala de aula;
- Limitar o uso do celular somente nos momentos necessários.

Dependência

Alguns alunos se tornam dependentes do celular e passam a utilizá-lo para praticamente tudo dentro da sala de aula. Dessa forma, algumas atividades que são úteis para seu melhor desempenho escolar — como fazer anotações manuais em vez de sempre tirar fotos do quadro — devem ser incentivadas.

Além disso, os alunos passam a buscar no celular a resolução para todas as suas dúvidas sobre a matéria e utilizar grupos de turma a todo o momento para interagir com os colegas. Nesse caso, é importante que o professor os estimule a promoverem discussões presenciais dentro de sala entre si e com o professor, para que tenham novas ideias e não se limitem somente ao material disponibilizado por meio do smartphone.

Como você viu, o uso do celular em sala de aula pode ser visto como uma ferramenta de auxílio ao aprendizado e melhorar o ensino nas escolas. Porém, para que isso seja possível, é preciso que os professores estejam preparados para torná-lo útil nas aulas, além de incentivar seus alunos a usá-lo de forma consciente para que não se torne um problema.

Disponível em <https://www.sunsoftware.com.br/celular-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 12/08/2023. Com adaptações.

Comentário: Professor(a), é importante levar os alunos a observar que a ocorrência de diferentes conectores de causa e de consequência é determinada conforme o evento de comunicação: textos mais espontâneos e próximos da fala diária, como memes, relatos em redes sociais e músicas, apresentam o conector prototípico de causa <porque> e o emprego de <e> com valor consecutivo, enquanto os textos situados em contextos de maior letramento manifestam conectores mais rebuscados.

Atividade 3: Caro aluno, conforme observado nos textos lidos, a língua oferece diferentes conectores para expressão das ideias de causa e de consequência. Observe o quadro a seguir:

Causa: porque – pois – visto que – visto como – uma vez que – já que – porquanto – como – pois que

1. Junte as orações abaixo fazendo uma só sentença por meio de diferentes conectores de **CAUSA**. Cada conector indicado no quadro acima só poderá ser usado uma única vez, ou seja, não poderá repeti-lo. Observe o modelo:

- Faz muito frio na sala de cinema. Levarei meu casaco.

R.: Levarei meu casaco **porque** faz muito frio na sala de cinema.

a) A excursão foi cancelada. Houve muitas desistências.

.....

b) Cheguei mais cedo. Consegui uma carona.

.....

c) O funcionário era muito desleixado no trabalho. O patrão o dispensou.

.....

d) O jogador não foi convocado. Ainda estava se recuperando de uma lesão.

.....

e) Deixei meu celular em casa. Não é permitido seu uso em sala de aula.

.....

f) Dedicou-se muito aos estudos. Conseguiu passar para o curso almejado.

.....

Respostas possíveis:

a) A excursão foi cancelada, porque houve muitas desistências.

b) Cheguei mais cedo, já que consegui uma carona.

c) Uma vez que o funcionário era muito desleixado no trabalho, o patrão o dispensou.

d) O jogador não foi convocado, visto que ainda estava se recuperando de uma lesão.

e) Deixei meu celular em casa, pois não é permitido seu uso em sala de aula.

f) Como se dedicou muito aos estudos, conseguiu passar para o curso almejado.

Observe o próximo quadro:

Consequência: tão... que – de tal modo... que – tanto(a)... que – tamanho(a)... que – de sorte que – de modo que – de maneira que

2. Agora reescreva as respostas do exercício anterior, mas desta vez usando os conectores cuja ideia seja de **CONSEQUÊNCIA**. Utilize o quadro de conjunções consecutivas acima, porém cada uma deverá ser usada uma única vez, tal como na atividade anterior. Faça as alterações necessárias. Observe o modelo:

- Levarei meu casaco porque faz muito frio na sala de cinema.

R.: Faz tamanho frio na sala de cinema, **que** levarei meu casaco.

a) R.:

b) R.:

c) R.:

d) R.:

e) R.:

f) R.:

Respostas possíveis:

a) Houve tantas desistências, *que* a excursão foi cancelada.

b) Consegui uma carona, *de sorte que* cheguei mais cedo.

c) O funcionário era tão desleixado no trabalho, *que* o patrão o dispensou.

d) O jogador estava se recuperando de uma lesão, *de modo que* não foi convocado.

e) Não é permitido o uso de celular em sala de aula, *de maneira que* o deixei em casa.

f) Dedicou-se *de tal modo* aos estudos, *que* conseguiu passar para o curso almejado.

Comentário: Professor(a), o propósito das duas atividades acima é justamente trabalhar a ampliação do repertório de conectores de causa e de consequência por meio da epilinguagem (cf. Franchi, 1991), ou seja, os alunos são convidados a pensar sobre os recursos oferecidos pela língua para a expressão da causa e da consequência. É possível que alguns discentes tenham dificuldade em trocar os conectores, uma vez que nem todos estão familiarizados com eles. Este é um momento em que se deve reforçar junto aos alunos o sentido que esses elementos possuem.

3. Os memes são textos cujo uso da língua se aproxima da fala espontânea. Releia este trecho do texto I: “Estamos ligando **porque** seu filho está se comportando muito mal na escola”

a) Reescreva o trecho substituindo o conectivo destacado por outro, de forma que o sentido do texto seja mantido.

.....

Resposta possível:

Estamos ligando, uma vez que seu filho está se comportando muito mal na escola.

b) A expressão **porque** indica ideia de causa. Sendo assim, qual é a consequência apresentada no trecho?

.....

Gabarito:

A consequência expressa no texto é o fato de a escola estar ligando para o responsável do aluno, uma vez que ele está se comportando muito mal. (causa)

Comentário: Professor(a), espera-se, com essa atividade, que os alunos reconheçam as ideias de causa e de consequência em sentenças que envolvam o uso desses conectores. Note que as atividades acima contemplam a seguinte habilidade descrita na BNCC:

- EF69LP18: Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática.

4. Releia estes versos do texto IV:

“Mas era tão pequenino o biquíni
Que Ana Maria até sentiu-se mal”

a) O vocábulo **tão** intensifica qual palavra nos versos acima?

.....

Gabarito:

O vocábulo “tão” intensifica a palavra “pequenino”.

b) Dessa forma, o verso seguinte apresenta uma causa ou uma consequência? Justifique.

.....

Gabarito:

O verso seguinte “Que Ana Maria até sentiu-se mal” expressa uma consequência pelo fato de o biquíni ser tão pequenino (causa).

c) A fim de manter o mesmo sentido presente no texto, a troca do conectivo **que** por outro só não caberia na opção:

() de forma que

() de maneira que

() de sorte que

() uma vez que

Gabarito:

(X) uma vez que (expressa causa e não consequência)

5. “Ficou com rosto todinho vermelho

E escondeu o maiô no dedal”

a) O conectivo **e** nesse verso tem valor de adição ou de consequência?

.....

Gabarito:

Embora o conectivo “e” seja geralmente classificado como aditivo, nesse contexto, a oração “E escondeu o maiô no dedal” expressa a consequência contida na causa da oração anterior.

b) Agora reescreva esse verso substituindo o conectivo **e** por outro de forma que essa ideia fique mais clara.

.....

Respostas possíveis:

Ficou com rosto todinho vermelho, de modo que escondeu o maiô no dedal.

Ficou com o rosto tão vermelho, que escondeu o maiô no dedal.

Comentário: Professor(a), espera-se também com as atividades 4 e 5 levar os alunos a um exercício de epilinguagem quanto ao emprego de conectores de causa e de consequência.

Etapa 3: Didatização dos gêneros comentário opinativo oral e artigo de opinião

a) Objetivos

- Reconhecer as características dos gêneros textuais comentário opinativo oral e artigo de opinião
- Identificar os conectores de causa e de consequência mais comuns em comentários opinativos orais e em artigos de opinião escritos

b) Atividades

- Breve conversa sobre as situações em que alguém é chamado a expor uma opinião sobre um assunto, especialmente quando esse assunto é polêmico.
- Audição de um comentário opinativo seguida de exposição sobre as características do gênero
- Leitura silenciosa e depois coletiva de artigos de opinião seguida de exposição a respeito das características do gênero
- Comparação entre o comentário opinativo oral e os artigos de opinião quanto ao emprego dos operadores de causa e de consequência
- Gravação de áudio em torno de um minuto, em casa, por meio de aplicativo de conversa instantânea, fazendo um comentário opinativo sobre algum tema polêmico.

c) Materiais

- Folhas impressas com os textos selecionados
- Datashow
- Caixa de som

- Smartphone

d) Duração

- Três tempos de aula

Atividade 1: Assista ao vídeo e ouça com atenção o comentário dos narradores sobre o racismo estrutural no Brasil:

<https://youtu.be/lryL8ZAMq-E?si=M3vAuxpToUASz7C6>

Comentário: Professor(a), se possível, use o projetor e uma caixa de som para apresentar o vídeo aos alunos; caso não disponha desses dispositivos, envie o link do vídeo para os alunos por meio de algum aplicativo.

Atividade 2: Leia o artigo de opinião abaixo:

Texto I

OPINIÃO

Caminhos para o enfrentamento do racismo no futebol à luz do caso Vini Jr.

27 de maio de 2023, 9h19

Por Gabriel Cristiano Almeida, Giovanna Tavolaro e Tarsila Fonseca Tojal

No último dia 21 de março, o jogador de futebol Vinicius Junior sofreu ataques racistas lastimáveis ao defender o Real Madrid contra o Valencia, na Espanha. No início do segundo tempo, durante uma paralisação, parte do estádio entoou gritos com conotação racista contra o jogador, **de modo que** os locutores anunciaram que, se os insultos raciais continuassem, o jogo seria interrompido. Já no fim do segundo tempo, em uma discussão com o goleiro adversário, Vinicius Junior sofreu um golpe "mata-leão" de outro atacante e, ao reagir com um movimento de braço, foi expulso.

Não foi a primeira e, infelizmente, não será a última vez que testemunhamos manifestações racistas em jogos de futebol.

O próprio Vinicius Junior tem sido vítima constante desses ataques na Espanha. Segundo informações da LaLiga, organizadora do campeonato nacional, nas últimas duas temporadas já foram dez denúncias de racismo feitas pela entidade tendo o jogador brasileiro como vítima. Três dos casos envolvendo Vinicius já foram arquivados — um deles, inclusive, sob a justificativa de que os insultos não seriam considerados crimes,

uma vez que ocorridos "na ocasião da celebração de uma partida de futebol de máxima rivalidade — e foi apenas no episódio mais recente que o clube adversário recebeu uma sanção.

A situação tampouco se restringe à Espanha. Em 2011, na Rússia, um torcedor atirou uma banana em direção ao jogador brasileiro Roberto Carlos. Apesar de ter sido identificado, nenhuma punição foi aplicada pelo ato racista. Cenas parecidas aconteceram em 2014, na Espanha, com o jogador Daniel Alves, e em 2022, na França, com Richarlison.

O espantoso número de casos acende um alerta sobre a forma de enfrentamento institucional ao racismo, não apenas na Europa, mas também no Brasil, onde a situação não é muito melhor. Apesar do grande arcabouço regulatório, o Brasil atualmente falha na aplicação de sanções efetivas para coibir as ofensas discriminatórias nos estádios — que são apenas uma fração do “velho racismo de sempre”. [...]

Segundo o Observatório da Discriminação Racial no Futebol, projeto que monitora os casos de racismo no esporte nacional, entre os anos de 2014 e 2021, foram registrados 342 casos de discriminação racial no Brasil. Desses, apenas 53 chegaram até a Justiça Desportiva e somente em 32 casos existiram punições.

Para o professor Adilson Moreira, é um fenômeno bastante comum no Brasil a naturalização do dito racismo recreativo pelos tribunais. Nesses casos, é corriqueira a alegação de inexistência de crime em razão da suposta falta da vontade de ofender (não haveria *animus injuriandi*, mas sim, *animus jocandi*). Segundo o autor, a tese é a de que “o campo de futebol [seria] um espaço distinto de outros **porque** é um lugar de recreação, motivo pelo qual seus atos não poderiam ser julgados com o mesmo rigor que se tivessem ocorrido em outro espaço”. Em muitos contextos, como explica Juliana Souza, faz-se referência a um suposto “viés inconsciente” na busca de amenizar aquilo que, em verdade, continua sendo manifestação evidente de racismo.

Na Espanha, o cenário não é muito diferente: há uma legislação voltada ao enfrentamento ao racismo, porém com pouca efetividade. O Código Penal do país pune com prisão de um a quatro anos, além de multa, aqueles que publicamente “fomentem, promovam ou incitem” o “ódio, hostilidade, discriminação ou violência contra um grupo, uma parte dele ou contra pessoa determinada em razão de seu pertencimento ao grupo, por motivos racistas”. [...]

Diante da inércia histórica da Justiça espanhola, surgem questionamentos sobre a possibilidade de aplicação da lei brasileira ao caso, **já que** as ofensas racistas foram

dirigidas a um nacional, embora fora do território brasileiro. O próprio ministro da Justiça, Flávio Dino, chegou a afirmar que examina a possibilidade de suscitar o princípio da extraterritorialidade para que a justiça brasileira intervenha no caso de Vinicius Junior se necessário, a título de “remédio extremo”.

Ainda que, como visto, o Brasil não fique muito atrás da Espanha no (não) cumprimento da legislação antirracismo no futebol, o tema merece ser retomado na busca por soluções ao grave problema. Nosso Código Penal estabelece que ficam sujeitos à lei brasileira, embora cometidos no estrangeiro, os crimes que, por tratado ou convenção, o Brasil tenha se obrigado a reprimir. É o caso das manifestações e ofensas de cunho racista, **visto que**, em 10/1/2022, o Brasil promulgou a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, datada de 5/6/2013.

Ademais, o Código Penal admite a aplicação da lei brasileira em caso de crime cometido por estrangeiro contra brasileiro fora do Brasil desde que presentes algumas condições: a) entrar o agente no território nacional; b) ser o fato punível também no país em que foi praticado; c) estar o crime incluído entre aqueles pelos quais a lei brasileira autoriza a extradição; d) não ter sido o agente absolvido no estrangeiro ou não ter aí cumprido a pena; e) não ter sido o agente perdoado no estrangeiro ou, por outro motivo, não estar extinta a punibilidade, segundo a lei mais favorável; f) não ter sido pedida ou ter sido negada a extradição; e g) haver requisição do ministro da Justiça.

O dispositivo é complementado pela Lei de Extradicação, que exige que, nesses casos, o crime seja previsto também no Brasil e aqui sancionado com pena de prisão de no mínimo dois anos — requisito preenchido pelo delito de injúria racial após a mudança trazida pela Lei nº 14.532/2023, **já que** sua pena agora é de dois a cinco anos de reclusão, além de multa.

Superada a questão da pena, portanto, caberia o preenchimento dos outros requisitos, como o ingresso do ofensor em território brasileiro, a requisição ao ministro da Justiça etc., que podem, por si sós, configurar grande obstáculo para a aplicação da lei brasileira a esses casos.

A solução para o caso de Vinicius, portanto, não parece ser a internacionalização da questão, com a distante tentativa de aplicação da lei brasileira. Ao contrário, a experiência nacional mostra que também nosso país possui sérios problemas de racismo no futebol. [...]

Encarar o racismo como inerente à estrutura social não serve de álibi para racistas,

mas demonstra que a única forma de erradicá-lo é implementando práticas antirracistas efetivas que se tornem parte do dia a dia.

A mera existência da legislação não produz mudanças se não for seguida de um movimento de conscientização social, liderado por diversas frentes, que permita sua efetiva aplicação. De nada servem as leis antirracistas, seja no Brasil, na Espanha ou em qualquer outro país, se não houver a mudança da sociedade dentro e fora do campo.

Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mai-27/opinio-caminhos-enfrentamento-racismo-futebol>. Acesso em: 18/08/2023. Com adaptações.

Comentário: Professor(a), o propósito das duas primeiras atividades é fazer com os alunos um levantamento das características do comentário opinativo oral e do artigo de opinião escrito, identificando semelhanças e diferenças, especialmente quanto ao emprego de conectores de causa e de consequência.

Atividade 3: Gravação de áudio com exposição de opinião

O texto acima aborda o preconceito racial dentro de campo, que deve ser debatido na sociedade.

- Com o objetivo de trazer uma reflexão acerca desse assunto, você está sendo convidado(a) a emitir uma opinião por meio da oralidade. Para isso, irá gravar um áudio em torno de um minuto em que apresentará sua opinião sobre essa temática. Justifique seu posicionamento de forma a evidenciar as causas que levam ao preconceito e suas possíveis consequências.

Comentário: Professor(a), oriente aos alunos que eles devem gravar o áudio emitindo sua opinião espontaneamente, isto é, que não façam um texto escrito antes, de forma que o propósito da atividade seja alcançado.

Etapa 4: Retextualização de gênero oral a outro escrito

a) Objetivo

- Realizar operações de retextualização do texto oral para o escrito

b) Atividades

- Audição de um comentário opinativo oral acompanhado da respectiva transcrição do texto

- Leitura desse mesmo comentário opinativo oral retextualizado para um artigo de opinião escrito

- Retextualização da transcrição do próprio áudio gravado na etapa anterior para um artigo de opinião escrito

c) Materiais

- Datashow
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a retextualização

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Atividade 1: Retextualização: do oral para o escrito

1. Assista novamente ao vídeo da etapa anterior ouvindo com atenção o comentário dos locutores:

<https://youtu.be/lryL8ZAMq-E?si=M3vAuxpToUASz7C6>

Transcrição do áudio:

Dra. Maria Sylvia de Oliveira: Até 1888, éramos trabalhadores “escraviZAdos”, mas trabalhávamos. A partir daí, somos vistos como preguiçosos, não gostamos de trabalhar, vadios...

O racismo institucional existe, né... e atua dessa forma na vida das pessoas negras porque existe o racismo que foi es-tru-tu-ra-do ao longo, né... do final do século XIX até o que a gente presencia hoje. Nós tínhamos até 1888 um regime de escravidão, uma escravidão que era justificada através de teorias científicas que *dizia*, né, que os negros eram de raça inferior e por conta disso a possibilidade de você escravizar pessoas e abaixo de tortura, né, de muita violência porque... a escravização é isso.

Quando o Brasil percebe, né, o Estado brasileiro percebe que não vai ter jeito, que ele vai ter que acabar com a escravidão, ele começa a tomar a série de medidas, inclusive LE-gis-la-ti-vas, para possibilitar a marginalização de homens e mulheres negros e negras. A gente pode começar, por exemplo, com a Lei que proíbe os negros de estudarem, o ato de Império de 1834 era um ato de império que impedia os negros, era proibido que os negros estudassem.

Em 1850, você tem a edição do ato de império que eles chamam de Lei de Terras. As pessoas são proibidas de comprar as terras, principalmente os negros e indígenas. Aí você caminha mais um pouco, você tem em 1888 a Lei Áurea, em 1889 a Proclamação da

República. E já a partir daí, o Estado brasileiro começa a pensar: “Tá bom, e agora, quem é que vai trabalhar *pra* gente?”

Dra. Helena Teodoro: Os seres humanos... é uma espécie só. Ele pode ter nascido... na Mongólia, ele pode ser do polo Norte, do Japão, dos Estados Unidos ou da América Latina. O coração é o mesmo, o fígado é o mesmo, a única diferença que existe É a diferença externa.

Dra. Maria Sylvia de Oliveira: A partir daí, somos vistos como preguiçosos... não gostamos de trabalhar... vadios... as mulheres são vistas como prostitutas, como, ééé... ééé... hiperssexualizadas, né, ééé... macumbeiras. Então já pensando nisso, eles já começam a trazer os europeus, principalmente alemães e italianos, *pra* substituir a mão de obra escrava. Muitos... desses europeus vêm para o Brasil já recebendo um pedaço de terra, algum dinheiro e animais. E o que acontece com essa MAssa de homens e mulheres negros e negras... após a abolição da escravatura? Sem terra, sem educação... e SEM... trabalho.

Em 1890, a República, né... tem as suas primeiras leis penais, dentre elas, a Lei de Vadiagem, os negros que eram encontrados sem trabalho na rua poderiam ser presos... e você tem a Lei do Capoeira, que proíbe os negros de jogarem capoeira ou de, é, manifestar as suas culturas na rua, porque o... na verdade o inTUIto, além de proibir essa manifestação, era proibir o agrupamento, o ajuntamento de negros... nas ruas. E é por isso que a gente fala hoje, que a gente tem o racismo que ele foi... es-tru-tu-ran-do-se.

Dra. Helena Teodoro: É preciso, inclusive, que se veja o traBAlho que o Ministério Público de PER-nam-buco fez sobre racismo institucional, mostrando COmo o nosso poder de polícia... sempre foi voltado para manutenção... do *status quo*... de quem segue os mandamentos da cartilha europeia. Branco, cristão, MAcho. E há uma justificativa, há um processo ideológico por trás de ter as prisões brasileiras abarrotadas de negros, de TER uma maioria de pobresss no país... negros. Esse é um projeto filoSÓfico do próprio GRUpO que comanda o país.

2. Leia a retextualização das falas da Dra. Maria Sylvia de Oliveira e da Dra. Helena Teodoro expostas no vídeo, para um artigo de opinião escrito:

Origens do racismo estrutural

Até 1888, os negros escravizados eram vistos como trabalhadores, mas a partir da abolição da escravidão passaram a ser vistos como preguiçosos e vadios.

O racismo institucional existe e atua, dessa forma, na vida das pessoas negras, **uma vez que** ele foi estruturado desde o final do século XIX até o que presenciamos hoje. Antes de 1888, havia um regime de escravidão que era justificado através de teorias científicas que divulgavam que os negros eram de raça inferior, **de modo que** havia a possibilidade de escravizar pessoas sob tortura e muita violência, **já que** a escravização se dá dessa forma.

Quando o Brasil percebe que não poderia continuar com a escravidão, o Estado inicia uma série de medidas, inclusive legislativas, para possibilitar a marginalização de homens negros e de mulheres negras. Prova disso é a criação, por exemplo, do chamado ato de Império de 1834, que tinha como propósito proibir que os negros estudassem. Em 1850, outro ato é instituído: a chamada Lei de Terras, em que negros e indígenas eram proibidos de comprar terras.

Em 1888, com a Lei Áurea, e em 1889, com a Proclamação da República, o Estado brasileiro fica sem mão de obra escrava, **de sorte que** começa a pensar em quem poderia trabalhar para ele. A partir de então, os negros são vistos como preguiçosos, como se fossem vadios, enquanto as mulheres negras são vistas como prostitutas, hiperssexualizadas, macumbeiras. Pensando nisso, o Estado traz os europeus, principalmente alemães e italianos, a fim de substituir a mão de obra escrava. Muitos desses europeus vêm para o Brasil já recebendo um pedaço de terra, algum dinheiro e animais. E o que aconteceria com a massa de homens e mulheres, negros e negras após a abolição da escravatura, sem terra, sem educação e sem trabalho?

Em 1890, a República tem as suas primeiras leis penais, dentre elas, a Lei de Vadiagem, que poderia prender negros que fossem encontrados na rua e sem trabalho, e a Lei do Capoeira, que proibia os negros de jogar capoeira ou de manifestar as suas culturas. Na verdade, o intuito era, além de proibir essa manifestação, proibir o agrupamento, o ajuntamento de negros nas ruas, **de maneira que** o racismo tal qual temos hoje foi se estruturando.

Comentário: O propósito das duas primeiras atividades é evidenciar as diferenças entre fala e escrita no tocante ao emprego dos conectores de causa e de consequência, em que na fala se observa o emprego da conjunção prototípica de causa <porque> e da conjunção <e> com valor consecutivo, e na escrita passam a ocorrer outros conectores de causa, como também já aparecem os conectores de consequência.
 Professor(a), para saber mais, leia: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de

retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

3. Agora é sua vez. Retextualize o áudio que você produziu na etapa anterior para a escrita com o propósito de produzir um artigo de opinião. Utilize os conectores de causa e de consequência que você aprendeu ao longo das aulas.

Etapa 5: Revisão e reescritura dos textos da produção final para publicação em e-book

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino na retextualização realizada
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final

b) Atividades

- Exposição, por meio de *slides*, dos problemas mais recorrentes nas retextualizações e encaminhamento de soluções
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura do artigo de opinião para ser publicado em *e-book* com intuito de dar uma finalidade social às produções textuais realizadas

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção textual

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Comentário: Professor(a), prepare slides para expor, de forma geral, os aspectos mais recorrentes das retextualizações produzidas na etapa anterior que necessitem ser reformulados, apontando caminhos para solução. Após esse momento, cada aluno deverá receber a respectiva retextualização produzida para reescritura.

Antes de finalizar este capítulo, cabe aqui um esclarecimento sobre as atividades de retextualização que foram elaboradas. No que diz respeito à transcrição dos áudios, sabe-se que é uma tarefa importante para que ocorra o processo de retextualização da fala para a escrita. Como o propósito não é a transcrição em si, mas a identificação de estruturas da oralidade que devem ser suprimidas ou adaptadas pelos alunos no processo

de retextualização para a escrita, o próprio professor-pesquisador fez a transcrição do áudio selecionado no *YouTube* e dos áudios produzidos pelos alunos. Foi utilizado para esse fim o aplicativo *Transkriptor*, com os ajustes necessários feitos pelo professor-pesquisador.

Embora existam códigos convencionados para a transcrição de textos orais, optou-se por simplificá-los e adaptá-los, a fim de que os alunos pudessem compreender mais facilmente a transcrição. Abaixo estão indicados os códigos utilizados nos seguintes casos encontrados nos áudios:

- a) Para entonação enfática, caixa alta: “Até 1888, éramos trabalhadores escraviZAdos, mas trabalhávamos”.
- b) Para segmentações de palavra: “existe o racismo que foi es-tru-tu-ra-do”
- c) Para perguntas diretas, o sinal de interrogação: ?
- d) Para qualquer pausa, as reticências: ...
- e) Para alongamentos, repetição da letra que representa o segmento alongado: [...] maioria de pobresss no país
- f) Repetições/ hesitações: [...] as mulheres são vistas como prostitutas, como, ééé... ééé... hiperssexualizadas
- g) Para trechos incompreensíveis em que se faz uma hipótese do que se ouviu, transcrição entre parênteses da hipótese: ()

Para evitar que os alunos fixassem grafias fora do padrão ortográfico, evitou-se a transcrição das vogais pretônicas e das postônicas finais tal como se realizam foneticamente (p. ex. *existe* e não *ixisti*). O mesmo procedimento foi adotado com os metaplasmos que são comuns nas variedades rurais e urbanas (como a queda do -r do infinitivo): a transcrição foi realizada de acordo com as convenções ortográficas (p. ex. vai *trabalhar*). Já as reduções de vocábulos (*pra*, *né...*) e as monotongações (p. ex. *dorado*, *bestera*) foram mantidas, mas colocadas em itálico, a fim de chamar atenção dos alunos. Também foram postas em itálico ocorrências de concordância não canônica que eventualmente apareceram nos áudios (p. ex. “Nós tínhamos até 1888 um regime de escravidão, uma escravidão que era justificada através de teorias científicas que *dizia*, né, que os negros eram de raça inferior”).

6 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA E RESULTADOS

Este capítulo descreve a realização de cada uma das cinco etapas da mediação didática, apontando as dificuldades e os progressos apresentados pela turma na realização das atividades propostas, além de fazer a análise dos resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelas produções textuais dos alunos.

6.1 Produção diagnóstica e apresentação do projeto

De acordo com o planejamento e as etapas previstas no capítulo anterior, iniciou-se a aplicação da mediação didática com a apresentação para a turma do objetivo do projeto, assim como das explicações das etapas seguintes. Para isso, o professor-pesquisador usou o *datashow* para mostrar o tema do projeto, a justificativa para desenvolvê-lo e as etapas previstas. Os alunos mostraram-se entusiasmados e quiseram saber mais como seria o desenvolvimento ao longo do bimestre, inclusive se as atividades seriam pontuadas. Todas as atividades contaram como participação para compor parte da nota bimestral.

Objetivou-se na primeira etapa, além da apresentação do projeto, uma diagnose a partir de uma atividade de leitura, debate e produção de texto opinativo. Para isso, foi levado para a turma um texto sobre a proibição do uso de celular nas salas de aula das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A escolha desse tema teve como justificativa o excessivo uso do aparelho dentro da sala de aula daquela classe.

Antes da leitura do texto, foram debatidos alguns pontos em relação ao baixo rendimento de alguns alunos em virtude da distração com o celular durante as explicações e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Grande parte dos alunos reconheceu que o uso em excesso do celular sem um fim pedagógico atrapalha o desempenho dos discentes na escola.

A leitura do texto I sob o título “Celular em sala de aula: uma proibição necessária” foi realizada, primeiramente, de forma individualizada e silenciosa. Só depois o professor fez a leitura em voz alta com o acompanhamento da turma. Em seguida, dedicamos um tempo para que os alunos expusessem, oralmente, seu ponto de vista sobre o tema. Alguns alunos quiseram expor sua opinião porque se identificaram com a temática, uma vez que estavam inseridos naquele contexto de uso do celular em sala de aula.

Logo depois, todos os alunos escreveram no caderno um texto opinativo em torno

de 10 linhas sobre o uso do celular em sala de aula, tendo sido posteriormente distribuídas folhas de papel almaço para que transcrevessem o texto definitivo para entrega ao professor.

Nesse texto, eles deveriam pensar nos motivos para a proibição ou não do uso do celular, bem como nas consequências que esse uso, em excesso, poderia acarretar. Foram produzidos um total de 24 textos diagnósticos. Dessas produções, quatro não apresentaram conectores de causa e de consequência.

Com relação aos textos produzidos pelos alunos na atividade diagnóstica, foram encontradas as seguintes ocorrências de conectores oracionais de causa e de consequência:

- (01) “O celular não deve ser proibido *porque* muitas pessoas usam quando terminam as tarefas e não tem mais o que fazer.” (B. F. S. masc.)³
- (02) “O uso do celular em sala de aula dificulta bastante na aprendizagem do aluno, *pois* ele fica desconcentrado no que realmente há de fazer em sala de aula.” (R. M. S. P. fem.)
- (03) “[...] Seu uso deveria ser permitido apenas para alunos com deficiência ou aluno com problemas de saúde *porque* caso aconteça alguma coisa com ele é possível se comunicar com seu responsável, fora isso, o uso do celular deveria ser proibido *por causa que* os alunos não estão maduros o suficiente para manuseá-lo em sala de aula.” (L. M. O. G. fem.)

A tabela a seguir exhibe a distribuição dos conectores de causa presentes na produção inicial dos alunos:

Tabela 1. Distribuição dos conectores de causa nos textos diagnósticos

Conectores	Quantidade	Percentual
porque	14/25	56%
pois	10/25	40%
por causa que	01/25	4%

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

Conforme demonstra a tabela acima, o uso do conector *porque* foi o mais usado

³ Foram escritas as iniciais dos nomes dos alunos nos exemplos, a fim de manter o anonimato deles, fazendo-se também a indicação do gênero.

pelos alunos, ou seja, o conector de causa prototípico da oralidade. No entanto, houve um considerável emprego de *pois*, muito provavelmente pelo fato de esse conector estar presente em muitos textos escritos com os quais os alunos têm contato na escola, de modo que ele surge como segunda opção para conectar orações envolvendo relação de causa. Houve, ainda, uma ocorrência de *por causa que*, exemplificada em (03), construção resultante da combinação da locução prepositiva *por causa de* com o conector *que*, fenômeno muito comum na conversa espontânea de variedades populares do português. Por meio dessa construção, a aluna teve a intenção de transmitir o sentido de causa, motivo para proibir o uso do celular em sala de aula: “os alunos não estão maduros o suficiente”, contudo, não o fez usando um dos conectores oracionais prescritos pelas gramáticas tradicionais. De fato, segundo os instrumentos normativos, locuções prepositivas não devem introduzir orações desenvolvidas, como visto em (03), mas somente expressões nominais com valor adverbial ou orações reduzidas, de modo que em lugar de *por causa que* deveria ter sido empregado um conector oracional de causa, como *porque*, *uma vez que*, *visto que*, entre outros. Essa ocorrência sinalizou a necessidade de realizar um trabalho sistemático com os conectores oracionais, a fim de que os alunos pudessem se apropriar dos recursos linguísticos requeridos em textos escritos de instâncias sociais letradas.

Para além dos conectores oracionais de causa, houve também duas ocorrências da locução prepositiva *por conta de*, conforme ilustram os exemplos a seguir:

- (04) “[...] esse fato é muito prejudicial, inclusive ao próprio futuro do aluno, *por conta da* sua falta de concentração nas aulas, ele acaba não adquirindo o conhecimento necessário.” (G. P. S. fem.)
- (05) “[...] está prejudicando muito a aprendizagem do aluno dentro da sala de aula e pode afetar o futuro do aluno *por conta da* falta de interesse na aula.” (A. G. O. fem.)

Observa-se que nos exemplos acima *por conta de* introduz ideia de causa, seguida de uma consequência para essa causa. Embora locuções prepositivas como essa introduzam relação de causa, estas são empregadas preferencialmente com expressões nominais de valor adverbial, ou seja, não ligam orações desenvolvidas, foco deste trabalho. Assim, buscou-se desenvolver uma mediação didática com vistas à ampliação do repertório de conectores *oracionais* de causa e de consequência, especialmente com o

intuito de levar os alunos a evitar construções estigmatizadas pela sociedade letrada, como a exemplificada em (03).

Quanto aos conectores de *consequência*, foram encontrados na diagnose os seguintes:

- (06) “[...] eles ficam entretidos com o aparelho *e* acabam se distraindo [...]” (K. F. G. O. masc.)
- (07) “É fato dizer que o uso do celular vem desconcentrando muitos alunos, *o que* acaba atrapalhando outros alunos, pois acabam prestando atenção nos colegas. Em vez de prestar atenção na explicação, ficam jogando, *o que* atrapalha quem está atrás querendo copiar [...]” (C. M. A. L. masc.)
- (08) “[...] em vez de estudar, fica atrapalhando a aula *e* acaba prejudicando a sua aprendizagem, *em consequência* acaba prejudicando o seu futuro, pois não vai conseguir passar de ano e vai acabar perdendo um ano de sua vida [...]” (B. F. S. masc.)

A próxima tabela apresenta a distribuição dos conectores de consequência encontrados na produção inicial dos alunos:

Tabela 2. Distribuição dos usos de conectores de consequência no texto diagnóstico

Conectores	Quantidade	Percentual
e	16/22	73%
o que	05/22	23%
em consequência	01/22	4%

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

Conforme indica a tabela, o conector *e* foi predominante nas produções escritas da diagnose, indicando que esse conector, típico da oralidade na expressão de consequência, acaba também sendo trazido para a escrita. Esse emprego configura o que Garcia (1992) chama de falsa coordenação. Em alguns casos, esse conector apareceu seguido de uma expressão reforçativa para introduzir a consequência, como mostra o exemplo abaixo:

- (09) “O uso dos *smartphones* cresceu com o avanço da tecnologia *e com isso* avançou para todo o mundo [...]” (A. G. O. fem.)

Outros dois operadores com sentido de consequência foram encontrados nos textos diagnósticos: *o que* e *em consequência*. Com relação ao primeiro, que representou quase $\frac{1}{4}$ das ocorrências, Rocha Lima (2011) descreve que, em frases de sentido aposto explicativo, *o que* equivale a *e isto*, corroborando, portanto, o uso desse operador para introduzir ideia de consequência, dada a sua paráfrase com a conjunção *e* (frequentemente usada na oralidade para introduzir ideia consecutiva) seguida do pronome demonstrativo com valor anafórico, como mostra o exemplo (07') com essa modificação:

- (07') “É fato dizer que o uso do celular vem desconcentrando muitos alunos, *e isto* acaba atrapalhando outros alunos, pois acabam prestando atenção nos colegas. Em vez de prestar atenção na explicação, ficam jogando, *e isto* atrapalha quem está atrás querendo copiar [...]”

Quanto ao segundo operador, embora não seja listado pela gramática tradicional entre as conjunções consecutivas, vê-se que se trata de um recurso legítimo para transmitir ideia de consequência, conforme mostra o exemplo (08).

Em linhas gerais, a diagnose constatou o uso predominante dos conectores *porque* e *e*, prototípicos da oralidade. Tais ocorrências confirmam a hipótese inicial desta pesquisa, justificando a necessidade de propor uma mediação didática por meio de atividade de retextualização (cf. Marcuschi, 2010), a fim de ampliar o repertório de conectores de causa e de consequência segundo as práticas de uso linguístico da sociedade em um contínuo de oralidade-letramento (cf. Bortoni-Ricardo, 2004).

Em vista disso, na atividade seguinte, foram apresentados aos alunos alguns textos impressos para leitura silenciosa e coletiva, nos quais estavam presentes operadores argumentativos de causa e de consequência. Antes da identificação desses elementos, as temáticas contidas nos textos foram debatidas com a turma. Logo depois, passou-se para a identificação dos conectores de causa e de consequência grifados nos textos, sempre com a mediação do professor, refletindo sobre o valor semântico que esses elementos apresentavam nos contextos de produção dos textos lidos.

Muitos alunos não reconheceram alguns conectores, ao ponto de haver comentários curiosos, como por exemplo, o de que somente pessoas mais adultas é que faziam uso desses elementos linguísticos. Tal fato foi um indicador de que se estava no caminho certo no sentido de promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos quanto aos conectores causais e consecutivos.

6.2 Trabalho sistemático com conectores de causa e de consequência

Na etapa seguinte, o professor iniciou a aula fazendo uma retomada dos conectores de causa e de consequência vistos nos textos da aula anterior, seguida dos *slides* preparados para o trabalho sistemático sobre o emprego desses conectores (ver etapa 2 da seção 5.2 do capítulo anterior).

Os *slides* foram planejados com o intuito de despertar o interesse e a atenção dos alunos, de modo que foram criados com exemplos contextualizados e com uso de imagens. Neles, foram utilizados exemplos representativos da norma padrão, a fim de confrontá-los com os exemplos variados de conectores de causa e de consequência nos textos previstos para esta etapa. A exibição dos *slides* foi bem proveitosa, visto que os alunos se mostraram interessados e atentos aos comentários que o professor fazia.

Em seguida, foram entregues os textos aos alunos, conforme o planejamento da etapa 2. Foram cinco textos impressos, organizados num contínuo de oralidade-letramento, ou seja, desde os prototípicos da oralidade até os utilizados em contextos de mais letramento, a saber: *meme*, *post*, letra de canção e reportagem.

Os alunos sentaram-se em dupla para realizar as leituras silenciosa e coletiva, o que foi seguido de comentários sobre cada texto, quando então foram destacando os conectores de causa e de consequência presentes nos textos. Nesse momento da atividade, os discentes já se mostraram bem à vontade em reconhecer esses elementos e seus respectivos valores semânticos.

A turma pôde perceber que, nos gêneros *meme*, *post* e letra de canção, representativos do campo da fala, a incidência de conectores de causa e de consequência prototípicos da oralidade é maior, uma vez que esses gêneros são mais espontâneos por constituírem eventos de oralidade, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), de modo que a ocorrência do conectivo *e*, tradicionalmente classificado como aditivo, apareceu nesses gêneros com valor de consequência. Por outro lado, os conectores de causa e de consequência foram diversificados na reportagem, por esta perfazer um evento de letramento (cf. Bortoni-Ricardo, 2004). Prova disso é o fato de o conectivo *porque* ter sido usado uma única vez nesse gênero, dando espaço a outros conectores de causa.

Na aula seguinte, foram trabalhados exercícios estruturais sobre o emprego dos conectores de causa e de consequência. Essas atividades foram entregues aos alunos em folha impressa para otimizar o tempo. Logo de início, foi lembrado aos alunos que, conforme observado nos textos lidos da aula anterior, a língua oferece diferentes conectores para expressar as ideias de causa e de consequência. Assim, as atividades

solicitaram dos alunos a junção de orações por meio do emprego adequado desses elementos: na primeira parte, foram contemplados os conectores com valor de causa; depois, os com valor de consequência. Os alunos deveriam refletir sobre esses sentidos para usar os conectores apropriados sem repeti-los. De modo geral, não demonstraram dificuldades para realizar as atividades, que foram corrigidas com eles respondendo oralmente e o professor escrevendo na lousa para registro de correção.

A atividade seguinte trabalhou com o gênero *meme*. Nela, o aluno era solicitado a trocar o conectivo, porém mantendo o mesmo sentido contido no texto. E depois seguiu uma questão em que se trabalhou o reconhecimento da ideia de causa nesses conectivos. O aluno deveria indicar a consequência apresentada no texto. Não houve dificuldade por parte dos alunos na execução dessa tarefa.

Seguiram-se então as atividades com referência à letra da canção “Biquíni de bolinha amarelinha”. Os alunos deveriam reconhecer qual palavra estava sendo intensificada pelo vocábulo *tão*, de modo a identificar que havia uma consequência no verso seguinte em decorrência desse valor intensificador.

Com intuito de levar uma reflexão sobre o uso dos conectores de causa e de consequência, as atividades seguintes privilegiaram as relações epilinguísticas, em que os alunos tiveram que realizar a troca dos conectivos, ora para manter o sentido, ora para alterar o valor semântico.

Também foi identificada na letra da canção uma ocorrência do conector *e* com valor de consequência, de forma que ficou evidente seu uso com esse valor semântico em gêneros textuais mais espontâneos, situados no campo da oralidade, conforme já observado em atividades anteriores. Os alunos deveriam realizar a troca por um conector prototípico de consequência, caso tivessem que escrever o texto em um evento de mais letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004).

6.3 Didatização dos gêneros comentário opinativo oral e artigo de opinião

Nesta etapa do projeto, os alunos deveriam reconhecer as características de dois gêneros considerando o contínuo oralidade-letramento: o comentário opinativo oral e o artigo de opinião.

A aula iniciou-se com os alunos assistindo ao vídeo em que duas especialistas teciam comentários opinativos acerca do racismo estrutural no Brasil (cf. etapa 3 da seção 5.2). Os discentes se mostraram muito interessados no tema, uma vez que muitos ainda desconheciam o termo “racismo estrutural”, ainda que a rede de ensino a que escola

pertence oriente o trabalho em todas as disciplinas para uma educação antirracista.

Logo após, foram trabalhadas as características gerais do gênero comentário opinativo, sistematizando-as na lousa para registro dos alunos. Foram feitas perguntas que estimulassem os alunos a reconhecer esse gênero na esfera social. A maioria conseguiu identificar seu uso nas redes sociais e em algumas plataformas digitais, já que esses estudantes estão inseridos em uma cultura tecnológica. Nesta mesma atividade, foram abertas perguntas que estimulassem a opinião dos alunos acerca do tema, o que culminou com inúmeros comentários contra o racismo.

Em seguida, os alunos receberam o texto impresso com um artigo de opinião que abordava o racismo no futebol (cf. etapa 3 da seção 5.2), tendo como vítima o jogador brasileiro Vini Jr. Ainda que o texto tivesse sido adaptado – com a retirada de alguns parágrafos – os alunos consideram o texto muito extenso. Dessa forma, o professor iniciou a leitura e, vez ou outra, tecia comentários sobre o fato para despertar a atenção deles.

Dando sequência à atividade, foram escritas na lousa as características pertinentes a esse gênero para registro dos alunos, sempre tendo como referência o texto lido para que pudessem reconhecer e comprovar suas características.

Na aula seguinte, o professor retomou os dois textos com o intuito de comparar as características dos dois gêneros. Em seguida, apresentou aos alunos as ocorrências de conectores de causa e consequência presentes no áudio. Por se tratar de um gênero oral, já eram esperadas várias ocorrências do conector *porque* no comentário opinativo, como também o escasso uso de conectores de consequência prescritos pela gramática tradicional. Da mesma forma, o professor destacou as ocorrências dos conectores de causa e de consequência no artigo de opinião. Os alunos puderam constatar que nesse gênero há presença diversificada de outros conectores causais e consecutivos típicos de eventos de letramento.

Em continuidade ao planejamento, foi registrada na lousa a proposta de atividade que deveria ser realizada em casa: gravação de um comentário opinativo em torno de um minuto por meio do aplicativo de conversa instantânea *WhatsApp* sobre o tema racismo. Os alunos se mostraram surpresos com a proposta, uma vez que nunca tinham realizado uma atividade parecida. O momento foi oportuno para explicar-lhes, mais uma vez, as características do gênero comentário opinativo e as especificidades da oralidade, em que deveriam fazer de forma espontânea e natural. Ainda assim, muitos alunos procuraram o professor em particular para buscar mais explicações sobre a proposta e demonstraram dificuldade em realizar a tarefa. Um fato a ser destacado é que o professor recebeu alguns áudios muito próximos das características do texto escrito, chegando à conclusão de que

esses alunos primeiro escreveram o texto e depois gravaram a leitura na mensagem do aplicativo. No encontro seguinte com a turma, novamente foi explicado o propósito do trabalho e solicitado a esses alunos que refizessem o áudio.

Para a realização dessa tarefa, o professor disponibilizou aos alunos o número pessoal do seu telefone para que eles lhe enviassem o áudio por meio do aplicativo de mensagens. O aluno deveria iniciar o áudio com o nome completo, escola e turma para sua identificação para facilitar a catalogação dos áudios e das transcrições.

Foram produzidos um total de 21 áudios do gênero comentário opinativo cuja temática foi o racismo na sociedade brasileira, no entanto três desses áudios não registraram conectivo de causa nem de consequência. Entre as 32 ocorrências de conectores de causa, os dados obtidos mostram que o uso do conector *porque* foi semicategórico, tendo havido apenas uma ocorrência de *pois*, conforme ilustram os exemplos abaixo:

- (10) “A única coisa que muda é uma cor de pele uma cor de pele não significa nada *porque* morremos do mesmo jeito [...]” (B. S. C. O. fem.)
- (11) “[...] o que eu acho que é uma vergonha, *pois* a discriminação e o racismo continuam se espalhando na sociedade, *porque* a justiça e os órgãos competentes não conseguem resolver [...]” (G. L. S. P. fem.)

No que diz respeito aos 14 dados de conectores de consequência, todos se deram com o conector *e*:

- (12) “[...] teve seu pescoço, ééé apertado por um policial com o joelho *e* acabou ficando sem ar e não conseguindo respirar.” (L. D. S. L. masc.)
- (13) “[...] a pessoa só responde pela cor, não pelo que a pessoa faz e isso acontece muito com os povos negros, pelo motivo só da sua COR, né? Ser negra *e* acabam sofrendo muito o racismo.” (K. F. G. O. masc.)

Diante dos dados encontrados nos áudios, conforme mostram os exemplos acima, podemos dizer que corresponderam à expectativa segundo a qual os textos orais dos alunos não apresentariam diversificação quanto ao repertório de conectores de causa e de consequência, ou seja, a prevalência da conjunção *porque* para indicação de causa e o uso categórico da conjunção *e* para expressão de consequência, o que corroborou mais uma vez a necessidade de ampliação de seu repertório linguístico, especialmente em vista das

futuras produções escritas.

6.4 Retextualização de gênero oral a outro escrito

Nesta etapa, o professor entregou aos alunos uma folha com a transcrição do áudio contido no vídeo da etapa anterior. Desta vez, os alunos ouviram o áudio tendo em mãos a transcrição impressa do conteúdo, de modo que pudessem perceber com maior clareza as marcas características da oralidade. Em seguida, o professor solicitou que destacassem no texto essas marcas. Mais uma vez o professor enfatizou as particularidades do texto oral e reafirmou que essa modalidade se configura por apresentar tais marcas características, o que a difere da modalidade escrita.

Diferentemente das outras atividades, a transcrição entregue aos alunos (cf. etapa 4 da seção 5.2) já se encontrava com os conectores de causa e consequência, típicos da oralidade, destacados. Coube a eles, sob orientação do professor, elencar quais possuíam valor de causa e quais de consequência.

Na atividade seguinte, os alunos receberam o texto do vídeo já retextualizado pelo professor para a escrita, a fim de que pudessem ter um modelo de como se efetua esse processo. Foram evidenciadas para a turma as seguintes operações: 1ª (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitação e parte de palavras), 6ª (reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática) e 7ª (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, no caso o emprego de conjunções causais e consecutivas) realizadas na passagem do oral ao escrito, segundo a proposta de Marscuschi (2010).

Após a comparação entre a transcrição original do áudio e sua retextualização para um artigo de opinião escrito, os alunos foram convidados a realizar também a retextualização do seu comentário opinativo oral para um artigo de opinião escrito, sendo orientados a utilizar os conectores de causa e consequência típicos da escrita, conforme aprendido ao longo das aulas. Com fins didáticos, o professor entregou uma folha aos alunos em que listavam as três operações (1ª, 6ª e 7ª) que deveriam realizar na passagem do campo [+oral] para o [+escrito] juntamente com os dois quadros dos conectores de causa e consequência para consulta, caso fosse necessário. Essa atividade ficou para ser feita em casa, devendo cada um trazer sua retextualização na próxima aula.

Foram recebidos 21 textos retextualizados. O quadro a seguir mostra a 1ª operação, que trata da eliminação de marcas próprias da fala, como as hesitações, as reduções vocabulares, os marcadores interacionais e as ênfases silábicas:

Quadro 1. Aplicação da operação 1 de retextualização

Texto de partida	Texto de chegada
“Mas se um dia me tratassem mal, eu ia sair do sério. Eee se eu saísse do sério, partisse para agressão ou para ameaça, eu sairia como errada, né? ” (A. G. O. fem.)	“Mas se um dia me tratassem mal, sairia do sério. Se eu saísse do sério, partisse para agressão ou para ameaça, sairia como errada.” (A. G. O. fem.)
“ Bom então , acho que tem coisas que não tem necessidade tipo racismo, eu acho que pra mim na minha opinião é uma coisa muito séria. As pessoas tinham que ter mais consciência com o que dizem, sabe? ” (K. L. S. M. fem.)	“Acho que existem coisas que não tem necessidade, como por exemplo, o racismo. É uma coisa muito séria. As pessoas tinham que ter mais consciência com o que dizem.” (K. L. S. M. fem.)
“Como aqui no Brasil também tiveram vários casos de racismo, como o caso queeee do Vinícius Júnior o jogador brasileiro, queeee atua pelo Real Madrid, queeee sofreu racismo na Espanha eee para eles lá na Espanha, pra muitos na Espanha, pros racistas na Espanha, todos os brasileiros são vistos comoooo negros todos os brasileiros são vistos comoooo negros eee qualquer pessoa lá acaba sofrendo se for brasileiro acaba sofrendo racismo ” (L. D. S. L. masc.)	“Como aqui no Brasil também tiveram vários casos de racismo, como o caso do Vinícius Júnior o jogador brasileiro, que atua pelo Real Madrid, que sofreu racismo na Espanha. Para eles lá na Espanha, pra muitos na Espanha, para os racistas na Espanha, todos os brasileiros são vistos como negros todos os brasileiros são vistos como negros e qualquer pessoa lá acaba sofrendo se for brasileiro acaba sofrendo racismo ” (L. D. S. L. masc.)
“[...] Éééé na educação... nooo mercado de trabalho, na diferença de homicídio de pessoas brancas e negras, na diferença salarial e muito mais. ” (A. S. R. R. fem.)	“[...] Na educação, no mercado de trabalho, na diferença de homicídio de pessoas brancas e negras, na diferença salarial, entre outras.” (A. S. R. R. fem.)

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

Na 1ª operação, os alunos suprimiram com facilidade as marcas da oralidade em suas transcrições. No entanto, ao comentarem sobre a atividade realizada, alguns ainda insistiam em dizer, entre outros comentários, que “agora está certo”, caracterizando a sua fala como “errada” (cf. Antunes, 2003), julgamento do senso comum que precisa ser superado, conforme já mencionado neste trabalho. Assim, o professor comparou os traços de oralidade usados por eles nos áudios, como “ééé”, “né” e “entendeu?”, com os que ocorreram nas falas das narradoras no vídeo do comentário opinativo assistido, para que

pudessem compreender que, ao se tratar da oralidade, tais características se tornam pertencentes a essa modalidade, sofrendo apenas algumas variações, de acordo como o falante. Também foram analisadas as reduções vocabulares, os alongamentos, as repetições silábicas e os marcadores interacionais, que foram eliminados na passagem para a escrita por meio da 1ª operação de retextualização.

A 6ª operação pretende realizar um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, com o objetivo de deixar o texto mais próximo do campo [+ letramento] (cf. Bortoni-Ricardo, 2004). Seguem exemplos:

Quadro 2. Aplicação da operação 6 de retextualização

Texto de partida	Texto de chegada
“Então... eu acho que as pessoas, tipo negro , as pessoas que têm raça indígena, de qualquer pessoa assim... tinha não que se acostumar, mas tipo não tinha que ligar, sei que é uma coisa muito chata porque... uma pessoa que tem a cabeça fraca queeee é atingida muito rápido assim e pode levar a depressão.” (A. G. O. fem.)	“As pessoas negras, as pessoas que têm raça indígena , não tinham que se acostumar, não tinham que ligar, sei que é uma coisa muito chata porque uma pessoa que tem a cabeça fraca que é atingida muito rápido e pode levar à depressão.” (A. G. O. fem.)
“Como aqui no Brasil também tiveram vários casos de racismo, como o caso queee do Vinícius Júnior o jogador brasileiro, queee atua pelo Real Madrid, queee sofreu racismo na Espanha eee para eles lá na Espanha, pra muitos na Espanha, pros racistas na Espanha , todos os brasileiros são vistos comooo negros todos os brasileiros são vistos comooo negros eee qualquer pessoa lá acaba sofrendo se for brasileiro acaba sofrendo racismo [...]” (L. D. S. L. masc.)	“Como aqui no Brasil também tiveram vários casos de racismo, como o caso do Vinícius Júnior o jogador brasileiro, que atua pelo Real Madrid, que sofreu racismo na Espanha. Para os espanhóis , todos os brasileiros são vistos como negros e se for brasileiro acaba sofrendo racismo [...]” (L. D. S. L. masc.)
“ Acaba que... tentaram inibir ao máximo a ideia do preconceito, mas... mesmo com essas tentativas, ainda existem pessoas que insistem em atuar que... o preconceito é algo normal de se agir e... continuam a replicar esse atos até hoje.” (P. S. P. N. masc.)	“Tentaram inibir o máximo a ideia do preconceito, mas mesmo com essas tentativas, ainda existem pessoas que insistem em atuar que o preconceito é algo normal de se agir e continuam a replicar esses atos até hoje.” (P. S. P. N. masc.)

No primeiro excerto, observa-se que a aluna desfez o truncamento do texto de partida, tornando o trecho mais conciso e direto, além de cuidar da concordância verbal, a fim de atender à norma culta em textos escritos. No segundo trecho, o aluno desfez um truncamento e houve eliminação de redundâncias, preferindo um enunciado mais conciso, tal como se observa na escrita representativa de eventos de letramento. Por fim, no último excerto, o aluno suprimiu um trecho truncado, sem função sintática, trazendo mais concisão ao texto, além de fazer alteração em vista da concordância nominal em atendimento à norma-padrão, normalmente observada em textos escritos do campo de [+letramento].

Com relação à 7ª operação (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas), não se observou sua aplicação na primeira versão das retextualizações quanto ao repertório de conjunções causais e consecutivas. Por se tratar da passagem de um comentário opinativo oral para um artigo de opinião, os alunos tiveram dificuldade no que tange ao tratamento estilístico, visto que o texto-alvo representa uma ponta do contínuo pouco comum para eles. Textos com marcas estilísticas prestigiosas, como o emprego de conjunções causais e consecutivas rebuscadas, só chegam a esses estudantes quando os professores trabalham com tais textos em sala de aula, de modo que tais marcas ficam restritas ao ambiente escolar. Assim, considerando que esses alunos estão inseridos em um ambiente familiar de baixa escolarização, eles não costumam ter contato com textos representativos do campo [+letramento]. É nessa perspectiva que Antunes (2003) defende o contato com textos mais formais para que sirvam de referência para os alunos. Ainda assim, esse contato precisa ser acompanhado de uma sistematização, a fim de pôr em relevo as estruturas prestigiosas que são esperadas em eventos de comunicação situados no campo [+escrito] do contínuo.

Assim, em etapa posterior, coube ao professor-pesquisador prestar um auxílio aos alunos no que tange a construções mais próximas do campo letramento, tais como a concordância em estruturas de voz passiva sintética, a impessoalidade no discurso e o emprego de conectores de causa e de consequência, foco desta pesquisa-ação, entre outros aspectos relacionados à produção escrita do artigo de opinião.

No que se refere ao uso dos conectores de causa e de consequência, sentiu-se a necessidade de reforçar com os alunos os diferentes recursos oferecidos pela língua para conectar orações em que há essas relações semânticas, de modo que foi necessário realizar uma revisão dos conectores oracionais causais e consecutivos com o intuito de orientá-los sobre a importância desses usos em textos mais formais, como o artigo de opinião que

estavam escrevendo.

6.5 Revisão e reescritura

Iniciou-se esta etapa da mediação explicando à classe que, com o propósito de dar uma função social aos textos produzidos, estes fariam parte de um *e-book*. Para isso, seria necessário que a retextualização passasse por uma revisão. Ainda que os alunos durante as atividades sistemáticas realizadas na etapa 2 da mediação didática não tivessem apresentado dificuldade em reconhecer os sentidos que os conectores possuem, eles deixaram de fazer uso dos conectores de causa e de consequência esperados no texto de chegada, o que sinalizou a necessidade de o professor realizar um trabalho contínuo, tanto com gêneros da esfera mais formal quanto com os componentes gramaticais que fazem parte desses textos, com vistas a promover o letramento em todos os níveis de escolaridade.

Assim, de acordo com a etapa 5 do planejamento, o professor apresentou à turma através de *slides* os problemas mais recorrentes encontrados nas retextualizações. Nesse sentido, a turma foi novamente orientada sobre as características do texto de chegada, incluindo o uso de conectores de causa e de consequência adequados ao gênero artigo de opinião. Além disso, foram retomados os textos da atividade 3 da etapa 1 e os quadros com os conectores de causa e de consequência, acompanhados do suporte constante do professor-pesquisador.

O professor ouviu as dúvidas dos alunos em relação à escrita do artigo de opinião, tendo sido identificado que a dificuldade mais recorrente era manifestar e fundamentar os argumentos e os contra-argumentos em relação de causa e consequência. Por meio de orientação individualizada prestada pelo professor, os alunos realizaram os ajustes necessários no emprego dos conectores causais e consecutivos.

Outro aspecto relevante que precisou ser enfatizado no momento da revisão foi a identificação das diferenças estruturais e linguísticas entre o texto de partida – comentário opinativo – e o texto de chegada – artigo de opinião. Ao observarem tais diferenças, alguns alunos mais uma vez comentaram que o texto escrito era o mais “certo” e o oral estava “errado”. Nesse momento, o professor aproveitou para explicar que essa visão é comum na sociedade, por diversos motivos (cf. Antunes, 2003), contudo as duas modalidades apresentam características e funções específicas, o que não as define como “certa” ou “errada”, conforme observado nas aulas.

Na aula seguinte, o professor mostrou em *slides* os avanços e os ajustes que alguns

alunos deveriam realizar na reescrita da retextualização. Alguns foram orientados a atribuir um título ao texto, uma vez que é comum essa característica ao gênero artigo de opinião. Nesse momento, ainda foram sinalizados alguns problemas relacionados à ortografia, à estrutura, à pontuação e à coerência. De todo modo, após a revisão, grande parte dos alunos não só sanou esses problemas, como também empregou adequadamente os conectores de causa e de consequência.

Em seguida, os alunos receberam uma folha de papel almaço para que fizessem a reescrita definitiva para entrega ao professor no final da aula. Nesse momento, alguns ainda precisaram do auxílio do professor, que se fez presente orientando os alunos durante todo o processo. O quadro seguinte mostra o resultado de algumas produções depois dos processos de revisão e reescritura da retextualização do comentário opinativo para o artigo de opinião:

Quadro 3. Revisão e reescritura com aplicação da 7ª operação de retextualização quanto ao uso dos conectores de causa e de consequência

1ª Versão da retextualização	Reescritura: versão final
“Eu acho que as pessoas negras, as pessoas que têm raça indígena, não tinham que se acostumar, não tinham que ligar, sei que é uma coisa muito chata porque uma pessoa que tem a cabeça fraca que é atingida muito rápido e pode levar à depressão.” (A. G. O. fem.)	“No entanto, as pessoas que são negras ou pertencem a qualquer outra raça não deveriam se acostumar com o racismo, embora seja um ato violento, pois a pessoa que não é forte, pode ser atingida muito rápido de modo que pode levar à depressão.” (A. G. O. fem.)
“Acho isso errado porque para ter gente ainda racista, acho que isso foi por causa do pai, da mãe, da vó, da bisa.” (L. M. O. G. fem.)	“O racismo é errado, já que para existir pessoa ainda racista, provavelmente foi por influência familiar.” (L. M. O. G. fem.)
“Como aqui no Brasil também tiveram vários casos de racismo, como o caso do Vinícius Júnior o jogador brasileiro, que atua pelo Real Madrid, que sofreu racismo na Espanha e para eles lá na Espanha, para muitos na Espanha, para os racistas na Espanha, todos os brasileiros são vistos como negros [...]” (L. D. S. L. masc.)	“Aqui no Brasil também ocorrem vários casos de racismo, tal qual ao do Vinícius Júnior, jogador brasileiro que atua pelo Real Madrid, que sofreu racismo na Espanha. Naquele país, muitos são racistas, de maneira que todos os brasileiros são vistos como negros [...]” (L. D. S. L. masc.)

“Um negro sofre racismo é uma discriminação que um branco ou um pardo não sofre e isso me incomoda bastante, eu me sinto mal sobre isso porque eu vejo que isso me incomoda eu tento ajudar, <i>mais</i> é muito complicado porque <i>tem</i> pessoas que não <i>tem</i> consciência, <i>tem</i> racismo e tudo e acha que isso é normal.” (K. L. S. M. fem.)	“O racismo que o negro passa é uma discriminação que o branco ou o pardo não sofre. Quando presencio casos de racismo, fico tão incomodada que tento de alguma forma ajudar a pessoa. Vejo esses atos como uma situação muito complicada, já que há pessoas que não têm consciência de forma que o racismo se torna normal.” (K. L. S. M. fem.)
“Tentaram inibir o máximo a ideia do preconceito, mas mesmo com essas tentativas, ainda existem pessoas que insistem em atuar que o preconceito é algo normal de se agir e continuam a replicar esses atos até hoje.” (P. S. P. N. masc.)	“Tentaram inibir o máximo a ideia do preconceito, mas mesmo com essas tentativas, ainda existem pessoas que insistem em normalizar o preconceito, de modo que continuam a replicar esses atos violentos até hoje.” (P. S. P. N. masc.)
“[...] a discriminação e o racismo continuam se espalhando na sociedade, porque a justiça e os órgãos competentes não conseguem resolver e não conseguem punir essas pessoas como deveriam, da forma que deveriam ser punidas.” (G. L. S. P. fem.)	“[...] a discriminação e o racismo continuam se espalhando pela sociedade, visto que a justiça e os órgãos competentes não conseguem resolver tais atos, tampouco punir de forma eficaz quem os pratica.” (G. L. S. P. fem.)
“Acho que o racismo é uma coisa muito feia, porque não deveríamos julgar uma pessoa pela cor e sim pelo caráter, pelo que a pessoa faz, o que ela fala, porque cor é só uma cor, não é coisa que pode falar sobre uma pessoa.” (k. F. G. O. masc.)	“O racismo é algo muito ruim, pois não deveríamos julgar uma pessoa pela cor, mas sim pelo seu caráter, por suas atitudes, o que se fala, visto que a cor é só uma cor, não é motivo para discriminar uma pessoa.” (k. F. G. O. masc.)

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

O primeiro excerto apresenta a troca do conector *porque* por *pois*, sendo este, geralmente, uma segunda opção feita pelos alunos para transmitir a ideia de causa. Já para emitir a relação consequência, a aluna substituiu o conector *e*, típico da oralidade, por *de modo que*. A aluna autora do segundo excerto optou pela troca de *porque* por *já que*, conector diversificado para expressão da ideia de causa. Além disso, ela fez a substituição de uma enumeração “do pai, da mãe, da vó, da bisá” pelo hiperônimo “família”, deixando, dessa forma, o texto mais sucinto. No terceiro excerto do quadro 3, o aluno substituiu o conectivo *e* por *de maneira que*. O exemplo do quarto excerto mostra o emprego da correlação *tão...que* para transmitir uma consequência, assim como a troca de *porque* por *já que* para expressar causa e a substituição de *e* por *de forma que* para exprimir consequência. Do mesmo modo, no quinto exemplo, o aluno realiza a troca do conector

porque, típico da oralidade, por *visto que* demonstrando o domínio desse segundo conector para indicar causa. Por fim, no sexto excerto, igualmente as duas ocorrências do conector *porque* foram substituídas por *pois* e *visto que*, ou seja, por outras opções léxicas para expressão da ideia de causa.

Por conseguinte, conforme mostra o quadro acima, a revisão e a reescritura com uso dos conectores de causa e consequência no campo de [+letramento] indicam que a turma compreendeu a adequação desses conectores em textos situados nesse campo do contínuo.

Todos os alunos que realizaram a retextualização da etapa anterior participaram da atividade de revisão e reescritura, tendo sido obtidas 21 reescrituras.

Mesmo após todo trabalho realizado pelo professor-pesquisador, houve três produções que não apresentaram nenhum conectivo de causa e de consequência na escritura final, indicando que os autores desses textos ou ainda não haviam conseguido assimilar essas relações, ou não acharam necessário usá-las dentro da temática da produção textual. Um deles fez uso, excessivamente, de gírias, fenômeno comum entre os alunos do local onde a pesquisa foi aplicada, principalmente do público masculino. Outro aluno faltou significativamente às aulas durante o processo de aplicação desta pesquisa, o que pode ter sido uma agravante para o não uso dos conectores de causa e de consequência em suas produções. O terceiro, ainda que assíduo, demonstrava bastante dificuldade de aprendizagem durante as aulas. Em todo caso, a turma em sua maioria alcançou a proposta. A tabela a seguir traz os dados referentes aos conectores de causa na reescritura:

Tabela 3. Distribuição dos usos de conectores de causa na produção final

Conectores	Quantidade	Percentual
porque	06/31	19%
pois	05/31	16%
visto que, já que, uma vez que	20/31	65%

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

De acordo com a tabela, ainda que o uso de *porque* tenha se feito presente na escrita final, suas ocorrências se deram de forma muito menor (19%) em relação ao texto diagnóstico (56%). Por sua vez, o conector *pois*, presente de forma robusta na produção inicial (40%) reduz sua frequência na produção final (16%), cedendo espaço a outros conectores de causa, que passam a representar a maioria das ocorrências (65%).

A próxima tabela traz os resultados relativos aos conectores de consequência:

Tabela 4. Distribuição dos usos de conectores de consequência na produção final

Conectores	Quantidade	Percentual
e	01/21	5%
tão... que, tamanha... que, de modo que, de forma que, de maneira que	20/21	95%

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

Acerca dos conectores de consequência, a tabela acima exhibe uma mudança substancial: o conector *e*, prototípico da fala, que tinha manifestado alta frequência no texto diagnóstico (73%) e foi categórico nos comentários opinativos gravados, passou a exhibir baixa ocorrência na produção final (5%), abrindo caminho para o uso dos conectores consecutivos prescritos pela gramática tradicional e prestigiados em textos escritos da sociedade letrada brasileira em eventos de letramento.

Considerando os resultados expostos nas duas últimas tabelas, pode-se dizer que a mediação didática, por meio de atividades sistemáticas, contribuiu positivamente para instrumentalizar os estudantes de forma a ampliar seu repertório linguístico para o uso dos conectores causais e consecutivos. Por conseguinte, não há dúvidas de que houve um avanço nas produções textuais dos alunos: do uso predominante de conectores de causa e de consequência prototípicos da oralidade no texto diagnóstico para uma diversificação de conectores na expressão dessas mesmas ideias na produção final, situada no campo de [+ letramento] do contínuo fala-escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se ancorou nas orientações dos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa, dos PCNs à BNNC, que objetivam a participação dos estudantes em práticas sociais em que se encontram as linguagens oral e escrita, privilegiando estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão (cf. Brasil, 2017). Esta pesquisa considerou como objetivo geral contribuir para o ensino de produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de promover o letramento dos discentes.

Sob a perspectiva dos estudos e contribuições da Linguística Textual, para o ensino de Língua Portuguesa e, em especial para o ensino de produção textual, este trabalho também buscou fundamentação teórica nas descrições de Koch (2002, 2010), Antunes (2005) e Koch e Elias (2014). Assim, esta pesquisa-ação propôs como objetivos específicos não só desenvolver uma mediação didática para o aprendizado e o uso de conectores oracionais de causa e de consequência por meio de atividades de retextualização do oral para o escrito (cf. Marcuschi, 2010), mas também descrever os conhecimentos linguísticos dos alunos quanto ao emprego de conectores oracionais de causa e de consequência por meio de produções escritas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a aplicação da mediação didática planejada neste trabalho, pode-se considerar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que se proporcionou aos estudantes um trabalho sistemático com os operadores de causa e de consequência, seja pela abordagem de variados gêneros textuais apresentados em um contínuo oralidade-letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), para observação do emprego desses operadores, seja pela retextualização do comentário opinativo oral em artigo de opinião escrito segundo as operações descritas em Marcuschi (2010), o que envolveu atividades linguísticas e epilinguísticas (Franchi, 1991).

A transferência de características da oralidade para o texto escrito ficou constatada na atividade diagnóstica, qual seja, o uso do conector de causa *porque* e do conector *e* com valor consecutivo, que são prototípicos do campo da oralidade e muito presentes em gêneros textuais cuja linguagem se aproxima da espontaneidade, o que ratificou a necessidade de desenvolver uma mediação didática em vista da ampliação do repertório de conectores de causa e de consequência.

Essas características também estiveram presentes nos áudios do comentário

opinativo que os alunos produziram. Como esse evento de comunicação estava situado no polo da oralidade, tais ocorrências foram esperadas, de maneira que foi necessário, por diversas vezes, explicar aos alunos que naquele contexto, essas características se mostravam pertinentes, pois se tratava de um evento de comunicação cuja linguagem se apresenta de forma mais espontânea.

Ao comparar as etapas das retextualizações, percebeu-se que muitos alunos ainda reproduziram características inerentes à fala coloquial, como por exemplo, a insistência dos pronomes egóticos, as gírias e outras estruturas típicas da idade dos estudantes e pertencentes ao seu contexto social, além de não manifestarem conectores oracionais de causa e de consequência previstos em textos representativos de eventos de letramento, de maneira que o trabalho contínuo do professor-pesquisador foi imprescindível em todos os momentos das atividades de retextualização e de reescritura. É importante também destacar que o contato com variados gêneros textuais, do oral ao escrito, permitiu aos estudantes identificar as diferenças entre eventos de oralidade e de letramento, de modo a instrumentalizá-los para o uso de variados tipos de conectores oracionais de causa e consequência a depender do ponto em que se situa o evento de comunicação no contínuo oralidade-letramento (cf. Bortoni-Ricardo, 2004).

De todo modo, é possível dizer que a mediação pedagógica aplicada possibilitou aos alunos o contato com diversos gêneros textuais e com variados conectores oracionais de causa e de consequência, os quais não faziam parte de seus usos da língua, de sorte que puderam ampliar de forma significativa seu repertório linguístico. Mesmo apresentando inicialmente dificuldades em produzir o texto de chegada, que consistiu no artigo de opinião, o processo de reescritura proporcionou aos discentes a oportunidade de acesso a textos mais formais, aliado ao trabalho contínuo do professor no auxílio aos alunos em sala de aula, de forma que consideramos que este trabalho foi bem sucedido.

Nesse contexto, esta pesquisa possibilitou a este professor-pesquisador identificar a necessidade de se trabalhar em sala de aula, constantemente, (i) tanto a oralidade, como forma de desconstruir a ideia de que o texto escrito é o “correto” em detrimento do texto oral, conforme muitos alunos ainda pensam; (ii) quanto a diversidade de gêneros textuais, que representam eventos de comunicação que vão desde o campo da oralidade ao do letramento, para que sirvam de referência aos estudantes, confirmando o que propõe Antunes (2003).

Nesse viés, o Mestrado Profissional em Letras foi, sem dúvida, uma excelente oportunidade para me aperfeiçoar e refletir sobre as questões que envolvem o aprendizado

dos alunos a fim de superar o paradigma do ensino tradicional, uma vez que me possibilitou pesquisar e aplicar este trabalho com plena capacidade de lecionar aulas com qualidade, contribuindo, dessa forma, positivamente para as demandas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1985].
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão Textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Edição revista segundo o novo Acordo Ortográfico. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1972].

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQgyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jun. 2023.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de Gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-81.

APÊNDICE 1

Termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Responsável

Gostaríamos que permitisse a participação de seu filho _____ como voluntário da pesquisa intitulada “Do oral ao escrito: ensino de conectores de causa e consequência por meio de atividades de retextualização no ensino fundamental”, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é propor uma sequência de atividades de produção textual com a finalidade de abordar de forma sistemática a argumentatividade em textos orais e escritos, em especial o emprego dos conectores de causa e consequência. Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o aprimoramento da habilidade escrita dos alunos envolvidos, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que as produções textuais oral e escrita de seu (sua) filho(a) e demais informações coletadas por meio de anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. É preciso ressaltar que seu nome e de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos à integridade física em razão da participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho sistemático com diferentes normas linguísticas devidamente contextualizadas, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma via deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com o pesquisador Sergio Henrique Mendes Ferreira através do e-mail sergiohmf@yahoo.com.br ou pelo *WhatsApp* (21) 98713-8437.

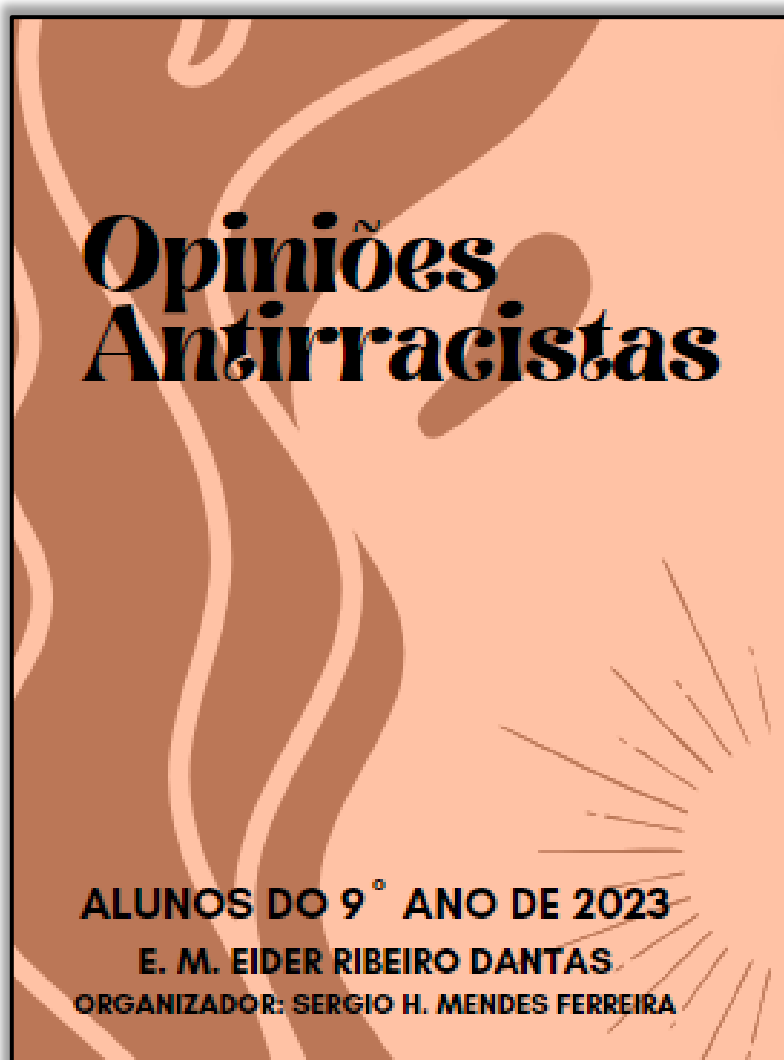
Confirmo que Sergio Henrique Mendes Ferreira me explicou os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação de meu filho. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor _____ na Escola Municipal Eider Ribeiro Dantas.

Assinatura do responsável _____

Assinatura do pesquisador _____

Itaguaí, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE 2



(Capa do *e-book* com textos produzidos pelos alunos)

Fonte: Elaboração do professor-pesquisador

https://drive.google.com/file/d/18Sjvy2muzyMtnBoEcAdhtcB_6B8515jZ/view?usp=sharing