

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**JOANÍZIA IZIDORIO MOURA**

**OPERADOR ARGUMENTATIVO *MAS* EM SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS: uma  
análise da competência discursiva na produção de textos de alunos do 8º ano**

**TERESINA – PI**

**2021**

**JOANÍZIA IZIDORIO MOURA**

**OPERADOR ARGUMENTATIVO *MAS* EM SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS: uma análise da competência discursiva na produção de textos de alunos do 8º ano**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucirene da Silva Carvalho

**TERESINA – PI  
2021**

M929o Moura, Joanízia Izidorio.

Operador argumentativo *mas* em sequências tipológicas: uma análise da competência discursiva na produção de textos de alunos do 8º ano / Joanízia Izidorio Moura. – 2021.

153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina – PI, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.”

1. Produção de texto. 2. Operador *mas*. 3. Competência discursiva.  
I. Título.

CDD: 469.02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**JOANÍZIA IZIDORIO MOURA**

**“OPERADOR ARGUMENTATIVO MAS EM SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS: uma análise da competência discursiva na produção de texto de alunos do 8º ano”**

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 01 de outubro de 2021, às 16h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a banca examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

*Lucirene da Silva Carvalho*

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)  
(Presidente)

*Juscelino Francisco do Nascimento*

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)  
(1º examinador)

*Shirlei Marly Alves*

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves (UESPI)  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação.

*Shirlei Marly Alves*

Prof. Dra. Shirlei M. Alves  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Prof. Letras)  
Portaria no 0168/2021

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí  
e-mail: profletras@prop.uespi.br  
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942/ 3213 7441 Ramal 374

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai e Fonte Suprema de toda a vida, cujo “conhecimento é maravilhoso demais e está além do meu alcance, é tão elevado que não o posso atingir” (Salmos 139: 6).

À minha família, minha base e sustentação em todos os momentos. A meu pai, João Borges (in memoriam), meu maior exemplo de resiliência, Fé e determinação! À minha mãe, Maria Anízia, primeira professora com quem tive contato. Sua dedicação e honradez ao trabalho são marcas que jamais serão apagadas! Gratidão, pai e mãe!

A meus irmãos: Agnaldo e Salviano, que me ensinam a ser forte e persistente, e Jacira, por estar sempre me incentivando a crescer!

A meu esposo Eduardo, que sempre me apoia e incentiva em todo e qualquer momento. Obrigada, meu amor! À minha primogênita, Luna Eduarda (in memoriam). Mamãe te ama eternamente! A meu pequenino João Eduardo, que, ainda em meu ventre, me ensina tanto! Mamãe te ama muito!

À madrinha Auxiliadora, outra mãe, a quem muito sou grata por todos os cuidados desde muito cedo e por todo o amor com que sempre me acolhe! À minha prima, Gerlânia, pela torcida e pelo incentivo, e aos demais familiares pelo apoio.

Meus agradecimentos especiais à minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Lucirene da Silva Carvalho. Muito obrigada pelo apoio, encorajamento, compreensão, paciência e ensinamentos!

Ao PROFLETRAS, à UESPI, às Coordenadoras do Curso: Professoras Dr<sup>a</sup>. Shirlei Marly Alves e Dr<sup>a</sup>. Stela Maria Viana, e aos demais Professores, em especial, ao eterno Professor Dr. Pedro Neto (in memoriam), por toda a oportunidade de crescimento humano e profissional!

À querida Coordenadora Elane Gláucya e à Diretora Jocielma Magalhães, da Escola Estadual Lourival Parente. E às Diretoras Ariane Gonçalves e Luciana Monteiro, da E. M. Maria do Socorro Pereira da Silva. Muito obrigada!

Aos colegas da Turma 06 do Mestrado Profissional em Letras, por todo o aprendizado, pelas risadas e pela empatia. Agradeço, especialmente, aos meus queridos Nito, Clênia e Adriana, pela força e amizade! Meu muito obrigada!

Aos amigos e amigas, por me apoiarem e por estarem comigo na caminhada! Vocês são meu alento nas horas mais duras. Meu carinho e gratidão!

## RESUMO

Compreendida como prática social, a escrita tem ganhado destaque nos documentos oficiais que norteiam os currículos das redes de ensino em todo o país. O mais recente documento é o da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No Eixo da produção textual, este adota uma perspectiva linguístico-discursiva para o ensino da língua. Nesse sentido, o presente trabalho buscou investigar a competência linguístico-discursiva de alunos do 8º ano no emprego do operador argumentativo *mas* em produção de textos de diferentes sequências tipológicas, visto que as dificuldades de emprego dos operadores, em específico, do *mas*, não são reparadas ainda no ensino fundamental e são levadas para o ensino médio. A base teórica adveio de estudos como os de Adam (2011), Amossy (2018), Benveniste (1989), Bronckart (2009), Cavalcante (2018), Charaudeau (2014), Ducrot (1989), Fiorin (2018), Marcuschi (2012), Koch (2018), Koch e Elias (2018), dentre outros. A metodologia deste trabalho é, quanto aos objetivos, uma pesquisa de cunho exploratório. É também descritiva. Quanto à abordagem de análise dos dados, é de cunho qualitativo. No tocante à natureza, esta pesquisa é “aplicada”. Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de campo, na forma documental. A coleta de dados foi realizada no ano de 2020 em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Teresina/PI, situada na zona sul da capital, em uma turma do turno matutino, composta por 36 alunos, numa faixa etária entre 12 e 14 anos. Na turma, houve a aplicação de propostas de produção de textos, elaboradas pela professora pesquisadora, a partir de textos extraídos da internet, e de uma atividade com questões lacunadas. Tanto as produções escritas quanto a atividade serviram para analisar o nível de competência linguístico-textual dos alunos em relação à argumentatividade, de acordo com a análise da compreensão e do uso do operador *mas*. A partir dessa observação e da coleta de dados, foi elaborada uma proposta de intervenção, para reforçar as metodologias presentes nas atividades disponibilizadas no livro didático e tentar minimizar as dificuldades de emprego do referido operador, possibilitando o protagonismo discente na produção escrita de textos.

**Palavras-chave:** Produção de Texto. Operador *Mas*. Competência Discursiva.

## ABSTRACT

Understood as a social practice, writing has gained attention on official documents which guides the curricula of the education systems all over the country. The most recent one is National Common Curriculum Base – BNCC. In the axis of text production, a linguistic-discursive approach to language teaching is adopted. Thus, the present work aimed to investigate the linguistic-discursive competence of 8<sup>o</sup> grade students in the use of the operator *mas* in the text production of different typological sequences, once that the difficulty in the use of operators, specifically, *mas*, are not properly repaired in the elementary school and remains until the high school. The work is theoretical grounded by studies of Adam (2011), Amossy (2018), Benveniste (1989), Bronckart (2009), Cavalcante (2018), Charaudeau (2014), Ducrot (1989), Fiorin (2018), Marcuschi (2012), Koch (2018), Koch and Elias (2018), among others. Regarding objectives, it is an exploratory and descriptive research. As for the data analysis approach, it is qualitative. And regarding nature and technical procedures, it is an applied and field research, in documentary form, respectively. Data collection was carried out in 2020 in a public elementary school in the city of Teresina/PI, located in its south area, in a morning shift class, composed of 36 students, aged between 12 and 14 years old. In the class, there was the application of proposals for the text production, elaborated by the researcher teacher, from texts extracted from the internet, and from an activity with blank spaces questions. Both the written productions and the activity served to analyze the students' level of linguistic-text competence in relation to argumentation, according to the analysis of the understanding and use of the operator *mas*. From this observation and data collection, an intervention proposal was elaborated, to reinforce the methodologies present in the activities available in the textbook and trying to minimize the difficulties of use of the referred operator, enabling the students to be actual agents in the written production of texts.

**Keywords:** Text Production. Operator *Mas*. Discursive Competence.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Comparação entre ensino de Gramática e prática de Análise Linguística .....	25
<b>Quadro 02</b> – Competências gerais e competências específicas – SEMEC .....	37
<b>Quadro 03</b> – Protótipo padrão de sequência narrativa - Fases principais .....	46
<b>Quadro 04</b> – Protótipo de sequência narrativa (complexo) .....	47
<b>Quadro 05</b> – Protótipo de sequência descritiva .....	48
<b>Quadro 06</b> – Protótipo de sequência argumentativa (segmento longo).....	49
<b>Quadro 07</b> – Protótipo de sequência explicativa menos extensa .....	50
<b>Quadro 08</b> – Protótipo de sequência dialogal - Fases gerais .....	50
<b>Quadro 09</b> – Operadores argumentativos, conforme Koch e Elias (2018) .....	59
<b>Quadro 10</b> – Detalhamentos 1 .....	79
<b>Quadro 11</b> – Detalhamentos 2 .....	80
<b>Quadro 12</b> – Detalhamentos 3 .....	80
<b>Quadro 13</b> – Detalhamentos 4 .....	81
<b>Quadro 14</b> – Detalhamentos 5 .....	84
<b>Quadro 15</b> – Detalhamentos 6 .....	86
<b>Quadro 16</b> – Detalhamentos 7.....	87
<b>Quadro 17</b> –Aulas 1 e 2.....	90
<b>Quadro 18</b> – Conhecendo os operadores discursivo-argumentativos .....	91
<b>Quadro 19</b> – Aulas 3 e 4.....	93
<b>Quadro 20</b> – Aulas 5 e 6 .....	95
<b>Quadro 21</b> – Aulas 7 e 8 .....	97
<b>Quadro 22</b> – Aulas 9 e 10 .....	100
<b>Quadro 23</b> – Aulas 11 e 12 .....	102

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Competências Específicas de Língua Portuguesa - BNCC .....	35
<b>Figura 2</b> – Campanha de adoção .....	98
<b>Figura 3</b> – Propaganda .....	99
<b>Figura 4</b> – Propaganda – O Boticário .....	100
<b>Figura 5</b> – Imagem Gatilho .....	126
<b>Figura 6</b> – Meio ambiente .....	128

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**LT** – Linguística Textual

**AL** – Análise Linguística

**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**UESPI** – Universidade Estadual do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	19
<b>2.1 Ensino de gramática e abordagem tradicional</b> .....	19
<b>2.2 Enfoque enunciativo-discursivo</b> .....	21
<b>2.3 Prática de análise linguística na sala de aula</b> .....	23
<b>2.4 Considerações sobre texto e discurso</b> .....	26
2.4.1 Conceito de texto na perspectiva da Linguística Textual .....	27
2.4.2 Conceito de discurso .....	29
2.4.3 Produção de texto e interacionismo sociodiscursivo .....	30
<b>2.5 Base Nacional Comum Curricular e produção textual</b> .....	32
<b>2.6 Currículo do Município de Teresina e produção textual: algumas considerações</b> .....	36
<b>2.7 Gêneros textuais e Sequências tipológicas</b> .....	43
<b>3 ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E OPERADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS: definição e características do discurso</b> .....	52
<b>3.1 Argumentação e argumentatividade</b> .....	52
<b>3.2 Operadores argumentativos</b> .....	56
3.2.1 Operador argumentativo <i>mas</i> .....	60
<b>3.3 Coesão textual</b> .....	62
<b>3.4 Coerência textual</b> .....	65
3.4.1 Coerência e intencionalidade .....	67
3.4.2 Coerência e aceitabilidade .....	68
<b>3.5 Argumentação na produção textual escolar</b> .....	70
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	72
<b>4.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	72
<b>4.2 Sujeitos e campo de pesquisa</b> .....	73
<b>4.3 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	74
4.3.1 Detalhamento das Atividades desenvolvidas na Turma 1 .....	74
4.3.2 Detalhamento das Atividades desenvolvidas na Turma 2.....	75
<b>4.4 Corpus e categorias de análise</b> .....	76
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
<b>5.1 Dados das atividades aplicadas na Turma 1</b> .....	78

5.1.1 Trechos das sequências textuais narrativas.....	78
5.1.2 Trechos das sequências textuais narrativo-dialogais .....	79
5.1.3 Trechos das sequências textuais dissertativo-argumentativos.....	80
5.1.4 Trechos das sequências textuais expositivo-argumentativos.....	81
<b>5.2 Dados das atividades aplicadas na Turma 2 .....</b>	<b>82</b>
5.2.1 Atividade 1.....	83
5.2.2 Atividade 2 .....	83
5.2.3 Atividade 3 .....	85
5.2.4 Atividade 4 .....	86
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios do professor de língua materna é promover, em sala de aula, a competência linguística e discursiva. Desenvolver no educando a capacidade de posicionar-se criticamente, nos textos que produz em sala de aula e fora do ambiente escolar – em situações diversas – não é uma tarefa tão simples, já que, em uma sala de aula, o professor se depara com ritmos de aprendizagem diferentes. Mas tal fato não impede que este desenvolva estratégias para minimizar as deficiências, visto que o ensino deve, além de fazer a abordagem dos conteúdos, promover a aprendizagem significativa, provocando reflexões e despertando para questões político-sociais manifestadas por meio da língua.

Para tanto, ter domínio das habilidades necessárias para se atingir esse objetivo é um dos requisitos quando se pretende produzir um texto argumentativo. Isso demanda, além de conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e textual. A escola, por ser uma instituição educacional, carrega o grande e desafiador papel de tornar o ensino cada vez mais contextualizado, de modo a permitir que o aluno conheça o caráter funcional dos textos, sobretudo, dos argumentativos, para que possa compreender as convenções que regem as relações sociais, atendendo às demandas, quando solicitado, e participar dessas relações.

Assim, o ensino de língua materna, por ser uma atividade comunicativa, deve centrar-se no texto, propiciando um olhar crítico-reflexivo sobre essa estrutura inacabada, processual e interacional, que é o texto. Partindo desse entendimento, avalia-se que o ensino de Língua portuguesa é uma forma de conhecimento progressivo em que se faz necessário o estímulo ao desenvolvimento e ao aprimoramento de competências. Uma dessas competências é a discursivo-argumentativa.

Entende-se que a escola tem o papel de formar um escritor/autor competente desde o ensino fundamental, provocando-o a ter visão crítica, sabendo analisar informações e argumentos e, a partir disso, produzir textos centrados nas práticas de linguagem e suas finalidades, possibilitando o protagonismo discente na produção escrita de textos socialmente relevantes, como por exemplo, expressar um posicionamento em um artigo de opinião ou em uma carta de reclamação. Ressalta-se que, como uso da língua, a argumentação faz-se presente em projetos

enunciativos, não apenas em textos por natureza argumentativos, mas também em outras tipologias, como a narrativa e a descritiva.

A argumentação faz parte do discurso presente nas mais diversas situações sociais. Em vista disso, desenvolver a competência discursivo-argumentativa e o posicionamento crítico, por meio do trabalho de habilidades específicas, deve ser uma prática constante em sala de aula, visto que nos últimos anos do ensino fundamental já se introduzem conceitos e conteúdos gramaticais que serão estudados com grande frequência no ensino médio. Este fato requer, portanto, um aprofundamento na produção de textos argumentativos, demandando maior apropriação dos operadores argumentativos. Neste trabalho, especificamente, a análise será feita com base no emprego do operador argumentativo *mas*, o que pode despertar um olhar para o sentido e o emprego dos demais operadores.

A produção de textos pelos alunos requer uma prática constante e, ao mesmo tempo, um olhar voltado para a relação entre conteúdo e argumentatividade, de cunho intencional, que terá influência direta na aceitabilidade do interlocutor, porquanto as produções tornam-se práticas discursivas quando são inseridas em contextos reais de comunicação. Vale lembrar que o texto é produzido a partir da enunciação que, no ensino fundamental, encontra problemas tais como falta de competência linguística, no que diz respeito ao conhecimento e emprego de relações sintático-semânticas nos enunciados.

O aspecto argumentativo, na produção escrita textos, deve ocupar papel de destaque, dada à complexidade e relevância desse objeto para a construção dos sentidos, da coerência no texto. Outro ponto a ser considerado é a frequente solicitação de escrita de cunho argumentativo no ensino médio, escrita que, muitas vezes, é inviabilizada pela falta de conhecimento dos mecanismos linguísticos, tanto por parte do professor quanto do aluno.

A importância deste trabalho justifica-se pela constatação de que uma parte do alunado que ingressa no ensino médio, nível escolar do qual a pesquisadora também é docente, tem uma limitação quanto ao domínio de habilidades básicas, vistas no ensino fundamental. Assim, na escrita de textos que requerem um posicionamento crítico, marcado pela defesa de ideias, percebe-se, muitas vezes, um desconhecimento linguístico dos operadores argumentativos e das relações de sentido construídas por estes em enunciados, de maneira que esse fato interfere na coerência e na argumentatividade do texto. Além desse problema, fatores ligados à

consciência fonético-fonológica e mesmo ortográfica, como é o caso do emprego das palavras *mas* e *mais* comprometem a escrita padrão, exigida em certas situações comunicativas.

No que concerne à produção, saber relacionar as conjunções às orações coordenadas é uma das habilidades previstas no documento da Base Nacional Comum Curricular – norteadora do trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares –, e esperadas na produção de texto, estando essas habilidades inseridas nas competências. E para que uma competência seja alcançada, as habilidades devem ser desenvolvidas sucessivamente em cada ano escolar.

Tem-se, com isso, a necessidade de se desenvolver um conjunto de ações voltadas à compreensão de mecanismos linguísticos, em específico, de operadores argumentativos presentes em construções adversativas, na relação sintático-semântica, de forma a aprofundar o ensino de fatores que estão ligados à textualidade, como a coerência e a coesão, o que envolve habilidades linguísticas e cognitivas, observando também a funcionalidade de gêneros e sequências textuais presentes no meio social em que os alunos estão inseridos.

O tema deste trabalho é o uso dos operadores argumentativos na produção de textos no ensino fundamental, tendo como delimitação “Operador argumentativo **mas** em sequências tipológicas na produção escrita de alunos do 8<sup>o</sup> ano do ensino fundamental em uma Escola pública de Teresina – PI”.

A escolha do tema justifica-se por entender que, socialmente, a educação escolar carrega o papel de promover, por intermédio de textos, seja na leitura ou na escrita, uma interação do sujeito-aluno e o mundo. O domínio da competência linguística, no que tange aos aspectos argumentativos em um texto, é imprescindível para a formação de um leitor e, conseqüentemente, de um escritor competente em diversas situações comunicativas.

A tomada de posição pelo falante de uma língua tem propósitos comunicativos que devem se evidenciar partindo-se da observação de artifícios argumentativos, que comandarão a intencionalidade do locutor. A finalidade de todo texto é cumprir tais propósitos, e no que diz respeito a textos argumentativos, faz-se importante o conhecimento de operadores argumentativos e de seus respectivos sentidos.

Conforme Koch e Elias (2018), o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical, propiciando, com isso, compreensão e

interpretação das frases e seu encadeamento, atribuindo sentido aos termos usados nos enunciados. Deste modo, também se faz importante a interação entre produtor e leitor, fato que comprova a importância da intencionalidade e da objetividade, pois estas contribuem para a construção da coerência no texto, permitindo um conhecimento interacional partilhado.

A partir do que já se expôs, surgiram algumas indagações: os alunos do 8º ano, quando solicitados a produzirem textos, empregando o operador argumentativo *mas*, sabem estabelecer a relação lógico-discursiva de modo coerente? Qual importância assume o enfoque enunciativo-discursivo para o ensino dos elementos linguísticos, responsáveis por orientar os enunciados? E quais estratégias podem ser trabalhadas para desenvolver a competência linguístico-discursiva em textos argumentativos, complementando, assim, o conteúdo disponibilizado no livro didático?

Tendo em vista a relevância da competência linguístico-discursiva para a produção de textos argumentativos de diferentes sequências/tipologias, levantaram-se as seguintes hipóteses:

Parte dos alunos não consegue compreender a relação lógico-discursiva, estabelecida pelo operador *mas* devido à falta de metodologias apropriadas para alcançar essa percepção; as práticas limitadoras do processo de raciocínio dos alunos impedem que estes se apropriem, efetivamente, desse processo, de modo a dominar habilidades e competências específicas da linguagem argumentativa; uma proposta de intervenção com metodologias voltadas para a compreensão dos mecanismos linguísticos-discursivos e para o conhecimento efetivo dos operadores argumentativos, em específico, do operador *mas*, e seu uso consciente, permitem a produção de textos marcados pela formulação e defesa de ideias e contribuem para a formação de um produtor de textos mais reflexivo.

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar a competência linguístico-discursiva no uso do operador argumentativo *mas* para, a partir dos dados obtidos, possibilitar o protagonismo discente na produção escrita de textos de diferentes sequências tipológicas.

Como objetivos específicos, o propósito deste trabalho constitui-se em: (1) verificar o grau de compreensão dos alunos sobre a relação lógico-discursiva estabelecida pelo operador **mas**; (2) analisar a força argumentativa dos enunciados produzidos pelos alunos; (3) constatar a ocorrência do operador **mas** nas produções de textos de diferentes sequências tipológicas; (4) desenvolver uma proposta de

intervenção com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as relações sintático-semântico no discurso argumentativo, enfatizando os aspectos da coesão e da coerência no emprego do operador **mas** em produções de textos.

Visando minimizar as possíveis barreiras que inviabilizam a efetividade da competência linguístico-discursiva dos alunos no ensino fundamental, sobretudo, no que diz respeito à argumentatividade, propõe-se, neste trabalho, reforçar os conteúdos e as estratégias necessárias para alcançar a habilidade que se objetiva dominar, por meio de uma proposta de intervenção, buscando contornar as lacunas que possam interferir de forma prejudicial no domínio da linguagem argumentativa com toda a sua amplitude.

A base teórica adveio de estudos como os de Possenti (2012), Antunes (2007), Travaglia (2005), Adam (2011), Amossy (2018), Benveniste (1989), Bronckart (2009), Cavalcante (2018), Charaudeau (2014), Ducrot (1989), Fiorin (2018), Galdi (2012), Marcuschi (2012), Koch (2018), Koch e Elias (2018), dentre outros.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos e conclusão. No primeiro capítulo, destinado à introdução, apresenta-se o tema, o problema de pesquisa, a justificativa, as hipóteses e os objetivos geral e específicos. No segundo capítulo, *Ensino de língua portuguesa*, discorre-se sobre o ensino de gramática na abordagem tradicional, o enfoque enunciativo-discursivo, a prática de análise linguística na sala de aula. Neste capítulo, são feitas, ainda, algumas considerações sobre o que preceituam a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Município de Teresina para a produção textual e, também, sobre texto e discurso, gêneros textuais e sequências tipológicas.

No terceiro capítulo, *Argumentação, argumentatividade e operadores discursivo-argumentativos*, apresenta-se a diferença entre argumentação e argumentatividade e um quadro com os operadores argumentativos, com foco no operador argumentativo *mas*. Discute-se, também, aspectos da argumentação na produção textual escolar e faz-se uma abordagem do *mas* no livro didático adotado na rede de ensino. Por último, fala-se um pouco sobre os fatores da coesão textual coerência textual.

No capítulo seguinte, que trata dos procedimentos metodológicos, é feita a caracterização da pesquisa, apresentando-se sujeitos, campo onde ela foi aplicada e instrumentos de coleta de dados, além do *Corpus* e das categorias de análise.

No quinto capítulo, intitulado *Análise dos dados*, é apresentada a análise feita com os dados obtidos nas atividades aplicadas em duas pesquisas, sendo a primeira, uma pesquisa piloto e, a segunda, a pesquisa definitiva. Na primeira investigação, todos os instrumentos propostos de produção de texto. Na segunda, além das propostas de produção textual, houve o acréscimo de uma atividade com lacunas.

No sexto capítulo, propõe-se uma intervenção baseada nos problemas encontrados durante a análise dos dados. A proposta consiste em uma sequência didática composta de atividades relacionadas às habilidades que os alunos precisam dominar, tanto as do ano escolar em que se encontram quanto aquelas relacionadas ao conteúdo de anos anteriores. O intuito da intervenção é o de complementar atividades disponíveis no livro didático.

Na conclusão, reforça-se a significativa importância do trabalho com a concepção analítico-reflexiva da gramática, em que os alunos são conduzidos a pensar, refletir, analisar a língua de que faz uso, levando em conta a capacidade que esses alunos já têm, mas alargando os horizontes de seus domínios linguísticos. Também é reforçada a importância de não retardar o trabalho com a linguagem argumentativa.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O uso efetivo de uma língua, quando se fala, lê ou escreve, acontece mediado pelo texto, e este deve atender às situações de comunicação. Nessa perspectiva, o ensino de uma língua não pode desvincular-se do contexto de produção, em virtude de relacionar-se, também, às circunstâncias e condições de uso. Isso requer, no contexto de sala de aula, um ensino em que sejam observados, além dos conhecimentos puramente linguísticos, interlocutores e condições de uso sociointeracionais. Desse modo, pretende-se, neste capítulo, apresentar algumas concepções importantes sobre o ensino de gramática, a perspectiva discursiva do uso linguístico, concepções de texto, conceito de gêneros e de sequências tipológicas e orientações de documentos normativos, como a Base Comum Nacional Curricular, para a prática de linguagem da produção de textos.

### 2.1 Ensino de Gramática e Abordagem Tradicional

A realidade dos falantes determinará o funcionamento e o uso efetivo da língua. Na escola, o ensino de língua portuguesa tem gerado muitos questionamentos porquanto a aplicabilidade dos conceitos parece ser algo distante das situações de uso. Acerca dos tipos de gramática estudadas na escola, apresentam-se três conceitos, destacados por Possenti (2012), Antunes (2007) e Travaglia (2005), os quais são considerados relevantes pelos autores para o ensino da língua portuguesa.

Possenti faz um resumo desses três tipos de gramática:

Conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina. As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes. (POSSENTI, 2012, p. 63-64).

O primeiro tipo faz referência à gramática normativa; o segundo, à descritiva; e o último diz respeito à gramática internalizada. Dessa forma, o professor de língua materna deve adequar cada tipo de gramática às situações de uso, devido a suas

especificidades. Antunes (2007, p. 42) ressalta que há um engano quando se pensa que

existe uma gramática apenas para a língua toda. [...] é preciso uma gramática para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. [...] se a língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem língua e gramática normativa, pois esta corresponde a uma parte daquela gramática de base, internalizada por todo falante.

É possível perceber que, das gramáticas referidas, é a primeira a que mais se ensina na escola. No entanto, estudar gramática sem levar em conta o conhecimento gramatical interno, natural a cada falante, não tornará o ensino um ato de reflexão e de observação do funcionamento da língua.

Bagno (2013) destaca que “[...] todo o falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Entre os 3 ou 4 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua.” (BAGNO, 2013, p. 166, destaque do autor). O aluno, dessa maneira, deve ser questionado sobre aspectos que o farão investigar e descobrir mecanismos linguísticos, experimentar proposições e dominar as habilidades necessárias às situações de comunicação.

Travaglia observa que

[...] esse tipo de atividade aparece em alguns livros didáticos, que buscam uma inovação do ensino de gramática pela mudança metodológica: ao invés de, por meio de aulas expositivas, se dar a teoria gramatical pronta para o aluno, constroem-se atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos linguistas em seus estudos. Seria portanto uma reflexão mais voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua. [...] tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar (TRAVAGLIA, 2009, p. 143-144).

Dessa forma, uma boa prática durante as aulas de gramática é a aplicação de atividades planejadas, que priorizem aspectos ligados à estrutura da língua e seu funcionamento, com a exploração de aspectos enunciativos e discursivos, para que os alunos possam partir de investigações e fazer descobertas que os conduzam a uma aprendizagem instigante e reflexiva.

Perini compartilha da mesma ideia de Travaglia, para quem:

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses, e pode

levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI 2002, p. 31).

Uma maneira de o professor proceder aos comandos necessários para uma efetiva aprendizagem dos discentes é incorporando às aulas de gramática uma metodologia reflexiva, com foco na enunciação, por meio de práticas de análise linguística, em virtude de a escola ter o papel de oportunizar aos alunos o conhecimento dos mecanismos linguísticos que regem a língua para que, o emprego desta, esteja em consonância com as situações de uso. A seguir, são feitas algumas considerações a respeito dessa perspectiva para o ensino da língua.

## **2.2 Enfoque Enunciativo-Discursivo**

A enunciação pode ser vista como a ação interlocutiva de um sujeito enunciador, movido por uma intenção, que coloca a língua em funcionamento, convertendo-a em discurso e visando à aceitação de seu enunciatário. Quando essa ação ocorre, temos o enunciado, produto da enunciação. No âmbito dos estudos da linguagem, a noção de enunciação apresenta definições variadas, segundo a abordagem teórica considerada.

A abordagem teórica, tomada como base aqui, parte da definição criada por Benveniste (1989). O teórico desenvolveu a Teoria Enunciativa e definiu enunciação como a essencialidade de referir por meio do discurso, sendo este “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciador, que é o nosso objeto” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Para compreender o enunciado, oral ou escrito, é necessário analisar a situação de enunciação, que compreende, dentre outros fatores, sujeito enunciador, sujeito enunciatário, lugar ou campo de atuação e momento da enunciação. Assim, o enunciado é ato discursivo que estabelece a referência e realiza-se no discurso, visto que é uma realidade deste, mesmo se manifestando em uma materialidade linguística.

Para exemplificar uma situação de enunciação, numa perspectiva pragmática, imagine-se, inicialmente, uma conversa entre duas antigas vizinhas e veja-se a frase a seguir, materializada em um enunciado: “Você usa perfumes importados?”. Para compreendê-lo, não basta ter conhecimento linguístico, faz-se necessário

compreender os diferentes fatores do contexto de enunciação, elementos que encaminham à produção de sentido. A partir da leitura do enunciado, alguns sentidos podem ser construídos, tais como, (1) o indício de que a enunciatória dará um perfume de presente à enunciatária, (2) uma venda que se pretende fazer, (3) um possível “empréstimo” do referido objeto.

No trabalho com o texto, em sala de aula, deve-se considerar, assim como esses, todos os fatores presentes nas situações de enunciação, de maneira que os alunos compreendam que existem: diferentes formas de enunciados, conforme sua natureza e o campo em que atuam seus enunciadores; marcas linguísticas que sinalizam nos textos esses enunciadores; enunciatários, que podem projetar diferentes sentidos na interpretação dos enunciados e, por fim, elementos da situação de enunciação, responsáveis pela produção de sentido. O enfoque enunciativo-discursivo faz parte da prática de análise linguística, metodologia reflexiva, que vê a língua como ação interlocutiva. No próximo subtópico, serão feitas algumas considerações acerca dessa prática.

### **2.3 Prática de Análise Linguística na Sala de Aula**

Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, teve ascensão a Análise linguística, mudando, de forma acentuada, o ensino da língua portuguesa, que, até então, tinha como parâmetro a gramática normativa. Segundo Souza e Cavalcante (2012), houve um redirecionamento dos objetivos que norteavam o ensino da língua no país. Esse foi um marco importante no processo de ensino-aprendizagem.

A prática de análise linguística, no ambiente da sala de aula, permite, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), que os alunos reflitam sobre aquilo que lhes está sendo apresentado. Quando há compreensão do conteúdo ensinado, há também a apropriação dos mecanismos de que a língua dispõe, propiciando, deste modo, o domínio de habilidades necessárias às mais diversas situações de comunicação.

Com efeito, o professor deixou de ser um aplicador de conteúdos e passou a atuar como mediador, levando em conta não só os conhecimentos que cabia à escola ensinar, mas também aqueles os alunos já têm internalizados. Nessa perspectiva, o ensino tradicional da gramática foi sendo transformado pela prática da análise linguística, tendo como foco os efeitos de sentido produzidos pelo uso da língua.

A respeito do termo Análise linguística, não se pode deixar de citar João Wanderley Geraldi, segundo Teixeira (2011), primeiro autor a usar esse termo. Para Geraldi (2002, p. 191), não há uma dicotomia entre gramática e análise linguística, visto que:

[...] com a expressão 'Análise Linguística' pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Em sua obra, o autor usa o termo “atividades metalinguísticas” para referir-se a uma visão que concebe a linguagem em si; pelo termo “atividades epilinguísticas, no entanto, Geraldi aponta para o estudo pragmático do fenômeno da língua, o que engloba os contextos sociocultural, situacional etc. Ele observa, ainda, que a abordagem de tópicos gramaticais não deve ser banida da sala de aula, mas, partir de atividades de leitura e de produção de textos.

Para Geraldi (2002, p. 189), “é no interior destas e a partir destas que a Análise Linguística se dá”. Configura-se, desse modo, uma concepção de ensino vinculada à análise, reflexão e formulação de hipóteses, considerando o conhecimento que o aluno já tem internalizado da língua, de modo a ampliar a visão de seus domínios linguísticos. Nessa perspectiva, Vieira (2013) acentua que “a partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas [...]” (VIEIRA apud. BRANDÃO; VIEIRA, 2013, p. 101). Com isso, esse aluno descobrirá os segmentos da organização da língua e poderá fazer escolhas conscientes para a produção de textos.

Na mesma visão, Perini revalida:

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses, e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI, 2002, p. 31).

Constata-se que o estudo gramatical aliado à prática de análise linguística possibilita um despertar para outros objetos de ensino, como os textuais e discursivos.

Os eixos gramática e produção, dessa forma, relacionam-se e o ensino induz os aprendizes a observarem que a unidade texto é formada por meio de seleções, dentre as possibilidades disponíveis na língua, pensadas nos efeitos de sentido.

O Currículo de Teresina, elaborado por uma equipe de profissionais de diferentes áreas, que atuam na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, corrobora a importância de priorizar as práticas de análise. Segundo o documento, a análise linguística inseriu no ensino da língua uma nova concepção de linguagem, e livros como “O texto na sala de aula”, obra organizada por João Wanderley Geraldi, passaram a fazer parte do universo escolar. No entanto, apesar de já fazer parte desse universo, a análise linguística não tem predominância na sala de aula. Para Faraco (2008; 2015) e Rocha (2015; 2018), o que ainda prevalece no ambiente escolar é o prescritivismo gramatical, que se atém à correção, às nomenclaturas. Observando a necessidade de atender às demandas do mundo atual, o texto, como objeto de ensino, ganha destaque no Currículo de Teresina:

[...] com o texto assumindo a condição de objeto de ensino, perspectiva oriunda do conceito de interação como princípio constitutivo da linguagem, a análise linguística articula-se às práticas de leitura/escuta e de produção de textos (orais, escritos, multissemióticos). Passa-se a considerar a reflexão sobre os processos de elaboração de todo texto (oral, escrito ou multissemiótico), sobre os diferentes recursos linguísticos, estilísticos, discursivos e sobre a articulação entre as múltiplas semioses, o que se configura como estratégias para compreender e produzir textos. (SEMEC, 2018, p. 75).

Diante das alterações no contexto de ensino, geradas pela mudança de foco do objeto, cabe ao docente realinhar o percurso metodológico do ensino da língua, que sempre teve grande respaldo na gramática tradicional, situando esta em contexto de uso. Assim, a reflexão sobre construção de sentidos deve prevalecer no ensino da língua, sistema variável e flexível. Nesse sentido, Possenti esclarece que:

Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situação real. (POSSENTI, 1996, p. 54).

Geraldi (2012) e outros linguistas, a exemplo de Mendonça (2006), propuseram para o ensino da língua – ação interlocutiva situada –, a inserção do modelo da Análise Linguística, em substituição ao normativo, por trazer aspectos como a metodologia reflexiva e preferência por questões abertas. Para uma melhor compreensão das abordagens dadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, observe-se o quadro a seguir, elaborado por Mendonça (2006).

**Quadro 01** – Comparação entre ensino de Gramática e prática de Análise Linguística

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística (AL)</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetivos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

**Fonte:** Mendonça (2006, p. 207).

Como se pode perceber, a abordagem gramatical tradicional se vincula a um ensino de aulas isoladas, que não conseguem atender aos contextos situacionais de interação. Em oposição a isso, as práticas de análise linguística visam gerar reflexão, por meio de diferentes atividades e de um enfoque

enunciativo-discursivo, tanto na prática da leitura quanto da produção de textos, o que não implica a exclusão da reflexão gramatical.

Também se relacionam à prática de análise linguística atividades que têm como foco a reflexão sobre o funcionamento da língua, tais como, as atividades epilinguísticas, através das quais se desenvolvem aspectos discursivos e textuais, e as atividades metalinguísticas, que, entre outras finalidades, permitem ao aluno associar diferentes recursos linguístico-expressivos e sistema linguístico usado nas diferentes situações de interação.

Quando se trata do ensino das conjunções, em particular, da adversativa “mas”, a prática de análise linguística pode e deve também ser empregada, uma vez que essa conjunção ganhará posição de operador argumentativo, ao passo que são trabalhados aspectos enunciativos e discursivos nos textos, abrindo espaço para uma prática que condiz com o efetivo ensino da língua. Sem dúvida, a análise Linguística (doravante AL) é uma ferramenta que muito contribui também para a produção de textos.

Travaglia (2000, p. 109) lembra, no entanto, que a descrição da teoria gramatical e a gramática normativa continuam no processo de ensino. Mas ressalta que a gramática deve ser trabalhada numa abordagem enunciativo-discursiva:

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação.

Portanto, cabe afirmar que a mobilização e a ampliação dos saberes linguísticos dos discentes contribuirão para o domínio de competências e habilidades, permitindo uma efetiva interação social, uma vez que tais práticas irão desenvolver nos alunos o raciocínio e a capacidade de pensar e de relacionar ideias, no intuito de agir diante das práticas que envolvem o uso da língua.

## **2.4 Considerações sobre Texto e Discurso**

Tomando como base alguns estudiosos e teóricos como Koch (2015), Bentes (2007), Charolles (1989), Travaglia (2000) e Benveniste (1989), serão feitas algumas

considerações sobre os conceitos de texto – à luz da Linguística Textual, e de discurso, tão pertinentes ao ensino da língua.

#### 2.4.1 Conceito de texto na perspectiva da Linguística Textual

As concepções de texto advêm de um percurso histórico que investiga língua e sujeito, e as diferentes visões, acerca destes, foram e ainda são determinantes para escolhas de estratégias metodológicas quando se estuda o texto. Em vista disso, é de grande importância conhecer as teorias acerca dessas concepções. Para tanto, amparar-se-á nas investigações da Linguística textual, doravante LT, uma vez que esta tem como objetivos precípuos, segundo Koch (2015, p. 164), a compreensão e a explicação do texto, entidade multifacetada.

Em seu surgimento, porém, na década de 1960, seu estudo ainda se limitava a examinar os elementos constitutivos das frases. A LT abrange, respectivamente, três fases: Transfrástica, Gramática textual e Teoria do texto. Na análise transfrástica,

[...] parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto. (BENTES, 2007, p. 247).

Essa fase tem como finalidade investigar os fenômenos sintático-semânticos, estudando as relações que ocorrem entre enunciados ou sequências destes. A análise transfrástica não conseguia explicar os fenômenos que só podem ser analisados se for o texto, unidade vinculada ao uso e resultado de processos comunicativos entre os sujeitos.

A fase da Gramática textual, que durou até meados da década de 1970, assentou-se no intento de gerar gramáticas textuais. Essas gramáticas procuravam instituir um sistema finito de regras, que seria empregado pelos usuários da língua, refletindo sobre os fenômenos linguísticos não estudados ou não compreendidos pela gramática da frase. Nessa fase, observa-se uma tendência pela aplicação dos estudos apresentados por Chomsky, criador da teoria gerativa. “Neste período, postulava-se o “texto” como uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao “discurso”,

unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.” (BENTES, 2007, p. 249).

Segundo esse pensamento, os falantes possuiriam uma competência textual por meio da qual estariam aptos a fazer a distinção entre um texto bem estruturado e um amontoado de frases. Com base em Charolles (1989, apud BENTES, 2006, p. 250), a competência textual abrange três capacidades textuais básicas:

- a) capacidade formativa, que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos e que também lhe possibilita a avaliação, com convergência, da boa ou má-formação de um texto dado;
- b) capacidade transformativa, que o torna capaz de reformular, parafrasear e resumir um texto dado, bem como avaliar, com convergência, a adequação do produto dessas atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi executada;
- c) capacidade qualificativa, que lhe confere a possibilidade de tipificar, com convergência, um texto dado, isto é, dizer se ele é uma descrição, narração, argumentação etc., e também a possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

Observou-se, no entanto, que as gramáticas do texto não dariam conta de determinar regras que pudessem descrever todos os textos realizáveis em uma língua natural. Outro problema que também precisava ser superado, na fase da gramática textual, era o fato de os textos não terem sido analisados em situações reais de interação. Desse modo, houve a “necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2004, p. 13).

Na terceira fase da LT, vê-se o texto como unidade e processo que dependerá do contexto, entendido como “o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos” (BENTES, 2006, p. 251). Nessa fase, a dimensão pragmática, vinculada à interação que se estabelece entre os usuários da língua, ganha espaço. Costa Val (2000, p. 36) reforça essa ideia ressaltando que:

o que ganha relevo é a compreensão de que a significação de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam.

O texto, desse modo, passa a ser entendido como processo, não como produto finalizado, assumindo um caráter funcional, vinculado ao contexto sociocomunicativo, no qual os sentidos são construídos. Pode-se constatar que os conceitos difundidos

até a década de 1970 não davam conta de explicar os fatores textuais, inerentes aos contextos de produção, recepção e interpretação dos textos. Para Marcuschi (1998, p. 14), “não se trata de tomar os princípios da textualidade como propriedades imanentes ao texto como tal, mas como estratégias de processamento propiciadas pelo produtor daquele texto”

Koch (2006) corrobora as ideias de Marcuschi (1998) e de Costa Val (2000) sobre a importância desse olhar direcionado à funcionalidade da língua. Segundo a autora:

A Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os “textos-em-funções”. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2006, p. 14).

Nessa direção, a LT volta o olhar para a intencionalidade que permeia o texto, resultado de interações e acordos sociais partilhadas entre interlocutores e produzido dentro de um contexto sociocomunicativo.

#### 2.4.2 Conceito de discurso

O discurso tem como base os pensamentos e as visões de mundo decorrentes da posição social de determinado grupo, que permitem que este seja visto como tal em relação à sociedade, na defesa e na legitimação de sua ideologia, atendendo a seus interesses. Para Trask (2006, p. 84), o que caracteriza um texto, falado ou escrito, como discurso é a sua conexão. Nessa perspectiva, são válidas as noções de coesão e coerência, fatores vindos da Linguística Textual, abordados no próximo capítulo. Na concepção do linguista francês Émile Benveniste (1989),

o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 1989, p. 82)

O discurso é, assim, manifestação da língua como instrumento de comunicação. É num contexto específico que se produz o discurso, manifestado pela enunciação, e por meio do qual são manifestadas as intenções dos interlocutores, o que pode ser aceito ou não pelos sujeitos participantes do processo de comunicação.

Travaglia (2000) revalida a ideia de discurso de Benveniste e afirma que:

O discurso é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. Essa mesma exterioridade, o sujeito e as regularidades linguísticas (estas como condição de possibilidade, como condição de base) são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no texto, enquanto unidade complexa de sentido, todo significativo em relação à situação. O sentido tem a ver com a intenção comunicativa e, portanto, com a função dos elementos linguísticos, entendendo-se função como o papel linguístico-discursivo de uma marca formal que é dado pela interpretação dos usuários da língua [...] (TRAVAGLIA, 2000, p. 68).

Para Adam (1999, p. 39 Apud Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 169) “o discurso é concebido como a inclusão de um texto em um contexto (=condições de produção e de recepção)”. Nessa lógica, a interação é um fator preponderante para a existência do discurso, já que a interlocução não pode acontecer fora de um contexto, de uma situação.

#### 2.4.3 Produção de texto e interacionismo sociodiscursivo (ISD)

As ações de linguagem se situam em um contexto determinado, sendo produzidas e efetivadas por meio do texto. Dessa forma, vale destacar o que Bronckart (1999/2012) chama de ação, unidade de estudo que, para o autor, é formada por duplo estatuto: em primeiro lugar, configura-se como parte de uma atividade social; em segundo lugar, como um agrupamento das representações que o indivíduo elabora, sendo este, um agente da atividade social. E como agente, o indivíduo produtor da ação de linguagem tem consciência da atividade na qual ele se insere. Na concepção interacionista ou dialógica da língua, a escrita é vista como texto “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.”

(KOCH, ELIAS, 2014, p. 34). Dessa maneira, o produtor do texto pensa naquilo que escreverá e também em seu leitor, numa perspectiva interacionista.

A concepção sociointeracionista é a linha de pesquisa adotada por Bronckart, o qual teve influência dos estudos de Vigotsky, defensor da ideia de integração de elementos semióticos e sociais, e de Bakhtin, para quem “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 184). Vê-se, com isso, que a construção do significado não se dissocia da interação entre escritor e leitor.

Os comportamentos do ser humano são resultados do processo natural e histórico de socialização, e os modos de organização social forma formados por meio de interações semióticas, que permitiram a organização social, com características estruturais e funcionais. É a observação desse modo de organização, bem como das características estruturais e funcionais, o principal objeto de estudo do interacionismo sociodiscursivo, que envolve áreas como linguística, psicologia e sociologia. No âmbito da didática, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004a) defendem que o interacionismo social, o que mais tarde se tornaria interacionismo sociodiscursivo, pode compreender e interpretar os quesitos pertinentes ao ensino das línguas, e observam ainda que:

[...] para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permitindo, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 46).

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) analisa atividades desenvolvidas no meio social, intermediadas pela comunicação. O produto das atividades e da linguagem empregada influenciará diretamente na transformação desse meio. A linguagem é, para Bronckart (2007, p. 34), “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática. É sob o efeito da confrontação do valor ilocutário das produções que se estabilizam progressivamente os signos”. Por conseguinte, quando o indivíduo usa a língua para expressar-se, produz textos orais ou escritos, os quais circulam em diversas esferas

de comunicação. Cada texto produzido tem uma finalidade determinada pela escolha do tema, do estilo e da forma de composição.

A seguir, serão feitas algumas observações sobre gêneros e sequências tipológicas.

## **2.5 Base Nacional Comum Curricular e Produção Textual**

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante as etapas e modalidades da Educação Básica. No conjunto de competências específicas de Linguagens para o Ensino fundamental (Brasil, 2017, p. 65) estão o conhecimento e a exploração de diversas práticas de linguagem, com objetivo de ampliar as possibilidades de participação social. O documento elegeu também como uma de suas competências específicas a atuação crítica dos educandos frente a questões do mundo contemporâneo.

A perspectiva assumida no referido documento é a enunciativo-discursiva de linguagem, tendo como principal unidade de trabalho o texto e relacionando-o aos contextos de produção. De acordo com o mesmo documento,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

No Eixo da Produção de textos, estão as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto, seja ele oral, escrito ou multissemiótico, com finalidades determinadas e diferentes projetos enunciativos, a exemplo do posicionar-se em uma carta de leitor ou em artigo de opinião. Essas práticas estão interligadas às práticas de uso de língua. E, para a BNCC, algumas dimensões devem ser levadas em conta, entre as quais,

[...] 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 [...]; 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).

Sabendo disso, o professor deve mobilizar conhecimentos e ideias para desenvolver uma prática condizente ao exposto no documento, desenvolvendo as habilidades de forma contextualizada, buscando trabalhar situações efetivas de produção de textos. Nesse panorama, as aulas de língua portuguesa terão um propósito claro e em consonância com o que o eixo recomenda.

No referido eixo, é ressaltado o protagonismo discente frente às consignas do professor:

Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com 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. 78).

Com relação à progressão curricular, ainda se destaca no eixo da produção de textos que “a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano”. Como se percebe, o aluno precisa, cada vez mais cedo, ser levado a experimentar práticas de linguagem que o preparem para exercer papéis sociais diversos, posicionando-se criticamente.

O aumento gradativo de participação de adolescentes/jovens que estão concluindo o Ensino Fundamental em situações comunicativas diversas acontece ao passo que eles são motivados a interagir com um número cada vez maior de interlocutores, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Nos anos finais, há um aprofundamento de conhecimentos em todas as áreas e, especificamente, no componente Língua portuguesa acontece a ampliação das práticas de linguagem já experimentadas pelos alunos, o que permitirá vivenciar novas experiências.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 136) observa: “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública[...], com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. Com isso, a aprendizagem precoce,

como Pasquier e Dolz (1996) assinalam, é o caminho mais eficaz para alcançar a autonomia do aluno diante das situações de comunicação.

A BNCC elenca alguns campos de atuação, ligados às práticas de comunicação/interação social. O Campo de Atuação na Vida Pública (BRASIL, 2017, p. 146), abrangido pelas práticas de linguagem, visa “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social [...]”. Com isso, pode se destacar a relevância do trabalho docente a fim de instigar a tomada de posição do jovem aprendiz, que deve reconhecer a importância de envolver-se em questões de interesse público e coletivo.

Deste modo, o uso de estratégias adequadas determinará o alcance de tal propósito, propiciando o desenvolvimento de habilidades. Além disso, é uma maneira de oportunizar a “aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão [...]” (BRASIL, 2017, p. 146). Portanto, a efetivação de atividades que reforçam os aspectos relacionados à textualização deverá fazer parte das aulas de língua portuguesa.

O campo de atuação na vida pública liga-se à possibilidade de oportunizar aos adolescentes uma vivência significativa, mediante a contextualização dos variados gêneros que lhes são apresentados na escola. O ensino dos gêneros pautado no “para que” e “para quem” encaminha a interações no meio social. Por isso, os textos “supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das semioses envolvidos na tessitura de textos [...]” (BRASIL, 2017, p. 147). Vê-se que, nesse campo, precisa-se considerar as habilidades relacionadas à argumentação e à diferenciação entre fato e opinião, já que demanda tomada de posição frente à veiculação de conteúdos que encaminham a uma reflexão.

Figura 1 – Competências específicas de Língua portuguesa - BNCC



**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (2017).

Como se pode constatar no documento normativo e de referência obrigatória para a elaboração dos currículos dos ensinos infantil, fundamental e médio de todo o país, ganham destaque algumas competências específicas para a disciplina de Língua portuguesa, dentre eles, a compreensão de que a língua tem um caráter histórico-social e variável, sendo, portanto, suscetível a transformações. Desse fato, decorre a

importância de não dissociar a língua de seu contexto de produção.

Da mesma forma, as competências enumeradas pela BNCC destacam a participação dos alunos na construção dos conhecimentos, da autonomia e do protagonismo discente, assim como seu olhar crítico e a aptidão de saber expressar-se, também por meio da escrita, interagindo e compartilhando experiências e ideias. Outras competências importantes com relação à postura do aprendiz, no referido documento, são: reconhecer o posicionamento do outro e saber posicionar-se, adequar a linguagem à situação de comunicação, respeitar as variedades linguísticas e desenvolver produções autorais.

O desenvolvimento dessas competências depende de uma organização didático-pedagógica voltada a ações que visem atingir as habilidades propostas no planejamento escolar. As competências específicas de Língua portuguesa, presentes no Currículo do município de Teresina, têm como referência aquelas que foram elencadas na BNCC para o ensino fundamental. O próximo subtópico tratará do Currículo supramencionado, com algumas observações relacionadas à escrita de textos.

## **2.6 Currículo do Município de Teresina e Produção textual: algumas considerações**

Quando o ensino da escrita é pensado a fim de desenvolver competências que vão além da leitura, faz-se indispensável pensar nos usos da língua, de modo que os alunos participem como sujeitos ativos das várias situações comunicativas vivenciadas em sociedade. Isso será possível, desde que as práticas de produção textual sejam sistematizadas, permitindo ao aluno a experiência da diversidade textual. Acerca do ensino voltado para as práticas sociais, os estudiosos de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), adotando uma visão interacionista, quanto ao funcionamento comunicativo dos alunos, defendem que é papel da escola:

- Prepará-los para dominar sua língua, nas situações variadas, oferecendo-lhes instrumentos eficazes;
- Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo, consciente e voluntária, favorecendo procedimentos de avaliação formativa de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2013, p. 42).

Nessa perspectiva, as ações do professor e os recursos oferecidos em sala de aula irão favorecer a aprendizagem e contribuir para desenvolver as competências linguístico-discursivas, incluindo a produção escrita de textos, nas mais diversas situações de interação, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade a qual integram, além de propiciar o protagonismo pretendido no documento normativo oficial do Ministério da Educação. A seguir, é exposto um quadro com competências gerais e específicas de Linguagens e de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Teresina/PI, que faz parte do Currículo de Teresina.

**Quadro 02 – Competências gerais e competências específicas – SEMEC**

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
CONHECIMENTO	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	3. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
COMUNICAÇÃO	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	4. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores

		e ideologias.
ARGUMENTAÇÃO	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo.	7. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
SENSO ESTÉTICO E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-CULTURAL	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	8. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
CULTURA DIGITAL	6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	9. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
AUTOGESTÃO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA	-----	10. Selecionar textos e livros para leitura integral de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

Fonte: SEMEC (2018).

A partir de agora, serão feitas algumas considerações baseadas em teóricos como Geraldi (2012), Pasquier e Dolz (1996) sobre a produção de textos escritos no ambiente escolar. Geraldi (2012, p. 65) observa que

é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando ler os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Dessa forma, pensar a prática de ensino da escrita não só possibilita um maior desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas como também permite que os discentes atuem conscientemente, exercendo seu papel de cidadão. O ensino da escrita precisa incorporar novas práticas para alcançar o verdadeiro intuito de educar, que é desenvolver capacidades de produção textual nos indivíduos que frequentam a escola. Muitos instrumentos didáticos se encontram ao alcance do professor, que pode ensinar de maneira contextualizada e eficaz.

Sobre a importância de ter um olhar sensível e atento às demandas detectadas mediante o ensino da escrita, Dolz e Pasquier (1996), elaboraram uma espécie de manual, no intuito de despertar no professor uma mudança de atitude em sua sala de aula. Os autores destacam como critérios primordiais à prática de ensino a escolha de instrumentos didáticos adequados e as ideias inovadoras dos docentes para o ensino da produção textual, e tratam de alguns tópicos, ao todo dez, que julgam essenciais. Enfatizam também que esses pontos são sugestões baseadas em observações feitas por pesquisadores, podendo, assim, ser complementados.

Entre os dez itens destacados, estão a diversidade textual; a aprendizagem precoce; a aprendizagem em espiral; o começo com tarefas complexas; o ensino intensivo; os textos sociais e as sequências didáticas.

A diversidade textual diz respeito às variedades de textos e de gêneros textuais, que apresentam uma organização com características próprias. Ensinar a diversidade textual é orientar para a observação de diferentes usos sociais, objetivos, destinatários e lugar social de publicação do texto. No entanto, percebe-se que as práticas predominantes no ensino da produção escrita não contemplam de maneira satisfatória essa diversidade, visto que, na maioria das vezes, opta-se pela progressão linear, o que impede um ensino mais amplo e voltado às várias situações comunicativas, que

exigem a autonomia do educando. Por isso, faz-se indispensável um aprendizado com tarefas mais complexas desde o início do ciclo escolar.

Isto posto, já nos primeiros anos da vida escolar, os alunos devem entrar em contato com variados tipos de texto, com o aumento da complexidade a cada ano. Essa prática contribui sobremaneira para a aprendizagem da produção escrita, sem deixar de obedecer a um limite ou grau de dificuldade, uma vez que esse conhecimento deve acontecer de forma gradual. As atividades diversificadas com textos que atendam a diferentes intenções vão desencadear a aprendizagem progressiva, permitindo aos alunos, ainda, adaptarem-se às situações de comunicação, porquanto a escola deve formar o aluno para desempenhar papéis sociais.

A aprendizagem em espiral, segundo Pasquier e Dolz (1996), visa ao trabalho progressivo de tipologias textuais em um mesmo ano escolar, para posteriormente, retomar o que foi ensinado. Para eles,

a expressão aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais [...]) (PASQUIER, DOLZ, 1996, p. 3).

Essa tomada de atitude por parte do professor, de trabalhar com uma progressão em curva, faz da escritura de textos um processo planejado para atender às necessidades de emprego da língua em sua complexidade.

Para o ensino da escrita, os autores sugerem também começar com tarefas complexas, ao contrário do que se aplicava com os métodos de ensino de décadas passadas – com o princípio da aprendizagem aditiva e que ia do simples ao complexo, o que não mostrou bons resultados –, ensinando a escrever a partir do procedimento que coloca o aluno frente a uma tarefa complexa e global. Nesse contexto, as atividades de ensino estarão em consonância com as situações de comunicação que a vida social exige.

O ensino intensivo é outra sugestão dada por Pasquier e Dolz (1996) para o ensino da escrita. Essa prática se caracteriza, no campo da produção escrita, pelo estudo concentrado num período mais curto, gerando uma aprendizagem mais eficaz e profunda. Segundo os autores, esse procedimento se justifica por:

**Em primeiro lugar**, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo sucedem-se cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade da aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. **Em segundo lugar**, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhe propomos [...] (PASQUIER, DOLZ, 1996, p. 4, destaques dos autores).

Diante do exposto, percebe-se a importância de organizar propostas de atividades, de modo que a prática docente resulte em métodos que motivem mais e consigam direcionar a atenção dos alunos para o protagonismo de seu próprio aprendizado. Com isso, haverá resultados satisfatórios quanto à escrita de textos sociais, que devem ser autênticos para circularem além do ambiente escolar, nas mais diferentes esferas sociais, atendendo às situações reais de comunicação. Acerca da circulação dos textos, Antunes (2003, p. 48) observa que a escrita está vinculada a um propósito funcional, sendo uma forma de atuar socialmente.

Para a elaboração das atividades, as sequências didáticas constituem, para Pasquier e Dolz (1996), uma ferramenta de trabalho eficaz, quando bem planejada, para resolver de modo progressivo as dificuldades dos discentes. Nesse sentido, cabe ao professor transformar os materiais didáticos em sequências adaptadas aos problemas encontrados em sala de aula.

Produzir textos, como já se sabe, é uma atividade complexa, cuja finalidade precípua é a interação social. Toda escrita provoca a ativação da mente, processo que começa quando se pensa sobre o que escrever, com que finalidade e para qual interlocutor. O contexto, então, será decisivo para a escolha de palavras, depende daquilo que se pretende dizer, da maneira como se pretende enunciar algo.

A respeito dessa escolha, Silva e Melo (2007, p. 31) destacam que a construção das orações e dos períodos, de determinado modo, e a observação do atendimento às normas gramaticais, também de certo modo, serão adequadas à finalidade e ao interlocutor. O tipo de texto produzido é, por isso, resultado de processos que envolvem conhecimentos interacionais e linguísticos, uma vez que o funcionamento da língua não se limita à compreensão sintático-semântica. O uso do saber linguístico só faz sentido quando o fator pragmático também é considerado nas atividades

comunicativas. Afinal, qual seria o sentido do ensino de língua materna, se não, o de uso efetivo na sociedade?

Uma maneira de desenvolver as capacidades de escrita nos aprendizes é utilizando meios/instrumentos que possam gerar resultados eficazes. A proficiência textual dos alunos perpassa uma série de fatores que estão ligados às ações do professor, a exemplo do uso da tecnologia aliada à internet. Esses meios podem facilitar a dinâmica do ensino, diversificar as práticas em sala de aula e motivar os alunos. Cabe ressaltar, porém, que, para um efetivo desenvolvimento das capacidades – com aplicação na vida social, visando atender qualquer situação de interação social, o domínio dos conteúdos previstos no componente curricular de língua portuguesa, pelo professor, é imprescindível.

Como é o produto do texto, e não apenas frases soltas, o que circula no meio social, por que ignorar a importância do ensino gradativo dos mais diversos gêneros que circulam na sociedade? O texto globalmente estudado no ambiente escolar ressignifica o ensino da língua, permitindo que se formem escritores proficientes e que se efetive a função comunicativa. Como bem ressalta Antunes (2017, p. 36), acerca da importância da escrita de textos que têm essa função, “todos eles cumprem, como lembramos, as mais diferentes funções comunicativas; não estão circulando por acaso ou apenas hipoteticamente”.

Esse ponto de vista traz uma reflexão sobre o ensino desvinculado de um contexto de produção, em que a junção de frases não leva em conta a textualidade, o que fará dos enunciados um produto textual com suas propriedades constitutivas, entre elas, a coesão e a coerência, fatores dos quais se tratará no próximo capítulo. A respeito da natureza do texto e da frase, Antunes (2017) afirma:

[...] ainda a propósito de ‘texto’ e ‘frase’, vale comentar o seguinte: um texto não é uma frase grande, nem a frase, se estendida, é um texto. Os dois objetos são de natureza distinta. O texto tem autoria; prevê interlocutores; tem um propósito comunicativo definido; é parte de alguma situação social. É um evento real, com data e espaço próprio. A frase é uma hipótese, é um modelo daquilo que poderia ser dito, daquilo que o sistema da língua reconheceria como aceitável. É mera possibilidade. Uma possibilidade muito limitada, se a gente a toma fora de qualquer contexto (ANTUNES, 2017, p. 38).

Como se percebe, deixar de lado a função comunicativa dos enunciados – seu contexto de produção, tornará sem sentido o ensino de língua materna. Por isso,

constitui função da escola estimular nos aprendizes a participação ativa e consciente em contextos sociais.

## 2.7 Gêneros textuais e Sequências tipológicas

Atualmente, o ensino da língua segue, mesmo que na teoria, um modelo de ensino que leva em consideração os aspectos socioculturais, em que os gêneros textuais estão agregados às práticas sociais. Com base no ISD, os gêneros são produzidos constantemente para atender a contextos sociointerativos, cumprindo uma função comunicativa específica. Por serem flexíveis, moldam-se de acordo com a época e materializam-se em dadas situações de interação. Por isso também, é o contexto sociointerativo que determinará o gênero a ser selecionado em cada esfera e situação.

Bakhtin (1953/1979) foi um grande influenciador do amplo conceito que envolve a palavra gênero. O teórico ([1953] 2011, p. 262) considera que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaram de gêneros do discurso”. Para Bakhtin (1992), o uso da língua só se efetiva por meio de enunciados próprios das esferas comunicativas. Ao uso efetivo da língua corresponde a ideia de gênero. O teórico afirma ainda que

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN [1952] 1992, p. 279).

Bazerman (2009, p. 50) defende que o gênero atua como um fato social “na medida em que as pessoas o tomam como real e na medida em que essa realidade sociopsicológica influi na sua compreensão e no seu comportamento”. Para o autor, o gênero contribui para realizar e organizar os atos de fala, cumprindo um papel comunicativo realizado pela linguagem. Os gêneros formam “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2009, p. 32). Assim:

São fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Nessa perspectiva, é oportuno afirmar que o gênero é o produto de uma prática cognitivo-discursiva, correspondente a um padrão social identificável na situação de comunicação em que ocorre. Para Bezerra (2017, p. 36), o que materializa o gênero é o texto, porquanto este “remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado como aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica”. Nessa perspectiva, é na interação estabelecida entre os seres humanos que se produz e materializa o gênero.

Na visão do interacionismo social, os gêneros textuais são o resultado de composições de escolhas (BRONCKART, 2009). Isso acontece porque eles são produzidos nas atividades de linguagem em prática na sociedade. Para este autor (1999, p. 73), não é possível definir precisamente os gêneros, já que estes atendem às necessidades de cada contexto discursivo e da esfera social. Nesse sentido,

[...] os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definida (BRONCKART, 1999, p.108).

Pelo exposto, percebe-se que a adaptação do gênero ao contexto de produção e de recepção acontece pelas mudanças que constantemente ocorrem quanto ao suporte, função social, finalidade comunicativa, entre outros fatores. São os acordos e convenções gerados nos processos de interação que permitem essa adaptação.

Cavalcante, porém, apoiando-se nas teorias de Bakhtin (2011), observa uma certa estabilidade nos gêneros, devido a estes resultarem de atividades que vão se repetindo por um tempo considerável, visto que

os gêneros são estáveis porque resultam de atividades sociais que são reiteradas ao longo do tempo. A repetição de determinados propósitos comunicativos gera formas de comunicação que terminam por se consagrar, mas que, a depender das práticas sociais e das convenções impostas pelo meio em que circulam, podem sofrer mais variações, ou menos. (CAVALCANTE 2014, p. 49).

Apesar de reconhecer que os gêneros podem sofrer variações de diferentes proporções, a autora afirma que, devido a reiterados usos, visando à mesma finalidade, eles se tornam, de alguma forma, estáveis.

Rodrigues (2005), reforça a definição elaborada por Bronckart explicando que:

O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. Por exemplo, embora se possam encontrar traços formais semelhantes entre os gêneros biografia científica e romance biográfico, eles são gêneros distintos, pois mesmo que os 'valores biográficos' (princípio organizador da narrativa que conta a vida de um outro, ou da própria vida, na autobiografia) sejam compartilhados pela ciência e pela arte, eles se encontram em esferas sociais diferentes, com funções discursivo-ideológicas distintas (finalidade histórico-científica e finalidade artística) (RODRIGUES, 2005, p. 164, destaque da autora).

Nesse entendimento, pode-se considerar os gêneros a materialização de ações interacionais e discursivas, carregadas de ideologias, que cumprem uma intenção/finalidade comunicativa dentro de determinados espaços sociais. Portanto, para que se materialize, o gênero depende do ambiente social, já que este é permeado de valores e visões que mudam de lugar para lugar.

Segundo Marcuschi (2010, p. 22), os gêneros textuais

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

O autor ainda acrescenta que os gêneros não são entidades naturais, mas são produtos históricos e culturais criados pelo ser humano. Deste modo, os sujeitos, seres sociais, criam os gêneros para suprir as necessidades de interação/comunicação.

Com relação aos tipos textuais, Marcuschi (2010) os diferencia dos gêneros e tece, ainda, um comparativo entre os dois. Para ele, os tipos são definidos como construtos teóricos com propriedades específicas, constituindo-se de sequências linguísticas ou de enunciados. Também recebem como característica o fato de reagruparem categorias teóricas, determinadas por aspectos como os tempos verbais; em contrapartida, os gêneros são determinados de acordo com suas propriedades sociocomunicativas e cumprem funções ligadas à situação comunicativa. Fazem parte dos gêneros textuais os conjuntos abertos e quase

ilimitados de realizações concretas, caracterizadas por um canal, um estilo, um conteúdo. Marcuschi (2010), assim como grande parte dos teóricos, elegeu cinco tipos textuais, denominados teoricamente de narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. Como exemplos de gêneros, cita a carta pessoal, o romance, a resenha, a bula de remédio, a lista de compras etc. Com base nesses conceitos, permite-se afirmar que o gênero nasce de um propósito comunicativo regido por conjunturas sociais.

Os textos, sendo materializações do gênero, são produzidos para atender a determinadas funções, com finalidades pré-estabelecidas, e suas características determinam as sequências tipológicas, termo mais apropriado, já que se pode encontrar diferentes partes ou sequências composicionais em um mesmo texto. Com base nos estudos de Adam (1993), Bronckart (1999) conceitua sequência, afirmando:

As sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 1999, p. 218).

Adam (2011) chegou a mencionar sete tipos de sequências textuais, mas se atém a cinco: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas ou dialogais. Assim também, Bronckart menciona cinco sequências, as quais serão referidas neste trabalho, por meio dos protótipos e exemplos.

Para iniciar, será apresentado o protótipo da sequência narrativa. De acordo com Bronckart, múltiplos modelos foram apresentados ao longo da história, sendo aprofundados e/ou reformulados por correntes teóricas. Ressalte-se que o protótipo mínimo mencionado por Bronckart comporta apenas três fases: situação inicial (início), transformação (meio) e situação final (fim). O autor, no entanto, esclarece que, a partir dos estudos de Labov e de Waletzky (1967), um novo protótipo foi formado, passando a ser o protótipo padrão e a organizar-se em cinco fases principais, seguindo uma ordem, descrita no quadro a seguir.

**Quadro 03** – Protótipo padrão de sequência narrativa - Fases principais

SITUAÇÃO INICIAL	COMPLICAÇÃO	AÇÕES	RESOLUÇÃO	SITUAÇÃO FINAL
Exposição ou orientação	Transformação		Re-transformação	

Fonte: Bronckart (2012, p. 220).

Duas outras fases ainda podem ser acrescentadas às fases principais: a fase de avaliação e a fase de moral. Todas essas fases – principais acrescidas da avaliação e da moral, podem ser verificadas no exemplo a seguir.

#### **Quadro 04 – Protótipo de sequência narrativa (complexo)**

##### **Situação inicial**

Era uma vez um rei rico em terras e em dinheiro;

##### **Complicação**

Sua mulher morreu e ele ficou inconsolável. Trancou-se durante oito dias inteiros em seu gabinete, onde batia com a cabeça nas paredes, de tanto que estava sofrendo [...]

##### **Ações**

Todos os seus súditos resolveram ir vê-lo e dizer-lhe o que pudessem de mais adequado para consolar sua tristeza. Uns prepararam discurso graves e sérios; outros, leves e até mesmo alegres [...] Enfim, apresentou-se diante dele uma mulher toda coberta de crepes negros, com véus, mantas e longas roupas de luto, que chorava e soluçava tão forte e tão alto, que ele ficou surpreso [...] Ele a recebeu melhor que aos outros [...]

##### **Resolução**

Quando a elegante viúva viu o assunto quase esgotado, levanta um pouco os seus véus [...] O rei observou-a com muita atenção [...] pediu-lhe para não imortalizar a sua dor.

##### **Situação final (+ Avaliação)**

Em conclusão, todos se espantaram quando ele se casou com ela, tornando-o negro verde em cor-de-rosa:

##### **Moral**

Frequentemente, basta conhecer o que as pessoas têm de fraco para entrar em seu coração e para se fazer tudo que se quiser.

*(L'oiseau bleu. In Mme Leprince de Beaumont e Mme d'Aulnoy,  
La belle et bête, pp. 127-129)*

**Fonte:** Bronckart (2012, p. 221).

No que está relacionado à sequência descritiva, Bronckart (2012) observa que, diferentemente da sequência narrativa, ela se compõe de fases que não seguem uma ordem linear obrigatória, ainda assim, combinam-se e encaixam-se em uma ordem hierárquica ou vertical. Seu protótipo comporta três fases principais. A primeira é a fase de ancoragem, na qual se revela, geralmente, uma forma nominal ou tema-título; na segunda fase, a de aspectualização, veem-se os aspectos do tema-título enumerados; na terceira fase, a fase de relacionamento, os elementos são assimilados a outros, por meio de comparação ou metáfora. Esse protótipo, por constituir apenas um modelo abstrato, podendo ser realizado de maneira rudimentar.

No entanto, o referido autor destaca que esse protótipo costuma ser realizado de modo mais complexo.

Segue um exemplo apresentado por Bronckart (2012), no qual figura uma forma de realização mínima do protótipo. A sequência descritiva, no exemplo, é representada por uma simples enumeração, de forma não hierarquizada.

#### **Quadro 05** – Protótipo de sequência descritiva

Saio de sob as arcadas.

Vou em direção à piscina, onde nadam, uns querendo ganhar dos outros.

Um monte de bundas.

Bonitas, feias, caídas, independentes, em forma de pêra, em forma de bunda, bronzeadas, pálidas, granuladas, moles com celulite, as fluctuat nec vergetures, as que dão vontade de ter vontade, as que dão vontade de vomitar. Muito very impressionante esse desfile.

*(F. Dard, A prende ou à lecher, p.13)*

**Fonte:** Bronckart (2012, p. 223-224).

O protótipo da sequência argumentativa, conforme Bronckart (2012), é formado por quatro fases, a saber:

- Fase de premissas ou dados: constatação de partida;
- Fase de apresentação de argumentos: elementos que orientam para uma conclusão provável;
- Fase de apresentação de contra-argumentos que podem ser apoiados ou refutados;
- Fase de conclusão ou de uma nova tese.

Usando como referência as sequências antecedentes, Bronckart (2012) esclarece que esta sequência também pode realizar-se de dois modos: simplificado – passando diretamente da premissa à conclusão –, ou mais complexo, evidenciando a tese anterior e entrelaçando os argumentos e os contra-argumentos. Ele elaborou dois exemplos de sequência argumentativa. O primeiro exemplo usado pelo autor é reduzido e apresenta uma série de argumentos que conduzem a uma conclusão. No segundo exemplo, que será ilustrado a seguir, há um segmento mais longo e complexo, no qual se discute uma série de argumentos e de contra-argumentos.

**Quadro 06** – Protótipo de sequência argumentativa (segmento longo)

## PREMISSA

Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem[...]

## ARGUMENTOS

Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] Essas considerações vão no sentido da tese da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram[...]

## CONTRA-ARGUMENTOS

Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, predizer o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções[...] Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos(...) têm atitudes proporcionais[...]

## ARGUMENTOS

Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças[...]

## CONCLUSÃO

Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de uma verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno.

(D. Donaldson, *Paradoxes de L'irrationalité*, pp.69-74)

**Fonte:** Bronckart (2012, p. 227).

Bronckart (2012) apresenta a próxima sequência: a explicativa. Ele cita Grize (1981), que usou a expressão raciocínio explicativo, e afirma que a sequência explicativa tem origem na constatação de um fenômeno incontestável: as línguas mudam constantemente, o que pode ocorrer de forma natural ou por interferência do ser humano. Tal fenômeno apresenta-se como incompleto, em razão de não haver respondido, inicialmente, às questões ou contradições aparentes. A partir das explicações fornecidas por um agente autorizado e legítimo, é efetivado um desenvolvimento que responde a essas questões ou contradições. Só assim, a constatação inicial apresenta-se reformulada e melhorada.

O protótipo da sequência explicativa abrange as seguintes fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação. Mas pode realizar-se também, a exemplo das primeiras sequências apresentadas, de outras

formas, menos ou mais extensas/complexas. Um exemplo desse protótipo, em sua forma menos complexa, é o que segue:

**Quadro 07** - Protótipo de sequência explicativa menos extensa

<p><b>CONSTATAÇÃO INICIAL</b></p> <p>O primeiro método é geralmente conhecido como método sintético, em razão do trabalho psicológico que exige da criança em um ato de leitura.</p> <p><b>RESOLUÇÃO</b></p> <p>Depois de ter aprendido a ler cada signo, a criança deve de fato condensar essas diferentes leituras em uma leitura única e que, em geral, para cada agrupamento específico de signos, é diferente de sua leitura particular. Quando a criança sabe ler <i>j e e</i>, ela deve, dessas duas leituras, fazer <i>je</i>.</p> <p><b>CONCLUSÃO</b></p> <p>Trata-se, portanto, de uma operação de síntese.</p> <p style="text-align: right;"><i>(P. Mezeix, Méthodes de lecture, p. 8)</i></p>
---

**Fonte:** Bronckart (2012, p. 229-230).

Para concluir a apresentação dos protótipos, com respectivos exemplos, Bronckart (2012) cita a sequência dialogal, que tem a particularidade de concretizar-se “apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados”, estruturados em turnos de fala e diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal – no caso dos discursos interativos primários; no caso dos discursos interativos secundários, os turnos de fala “são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante”.

O autor menciona Adam (1992), que busca respaldo em Kerbrat-Orecchioni (1990) para sustentar que há uma condição restritiva de definição. Para Kerbrat, “só podemos falar em diálogo na medida em que os interactantes estão efetivamente engajados em uma conversação”. Adam também se fundamenta nos trabalhos de Roulet e de seus colaboradores para propor um protótipo de sequência dialogal. Respaldo nos estudiosos, Bronckart apresenta um protótipo de sequência dialogal que se organiza em três fases, descritas no quadro a seguir.

**Quadro 08** – Protótipo de sequência dialogal - Fases gerais

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
<p>Abertura: fática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta fase, os interactantes entram</li> </ul>	<p>Transacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdo temático co-construído</li> </ul>	<p>Encerramento: fática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Põe fim à interação</li> </ul>

<p>em contato</p> <p>Exemplo: – Oi, como vai? – Bem, e você?</p>	<p>Exemplo: – Você viu a Elsa? – Não. Quem sou eu!</p>	<p>Exemplo: – então, até logo! – até ...</p>
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Bronckart (2012, p. 231).

Para desenvolver esta pesquisa, buscou-se relacionar alguns conceitos e fatores ligados à produção de texto no ensino de língua portuguesa, com destaque para aqueles inerentes à argumentação, partindo de conceitos e pontos de vista de teóricos acerca da escrita, sobretudo, da argumentativa. No próximo capítulo, trataremos da argumentação e dos operadores discursivo-argumentativos, destacando também os fatores de coesão e de coerência textuais.

### **3 ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E OPERADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS: definição e características do discurso**

#### **3.1 Argumentação e argumentatividade**

As relações sociais fazem parte da vida do ser humano, que vive coletivamente e faz constante uso da palavra, seja ela oral ou escrita. Em uma sociedade democrática, essa palavra se liga a um caráter argumentativo, não necessariamente, aquele que visa à persuasão, visto que alguns discursos não trazem a argumentação de maneira explícita. No entanto, o enunciado tem caráter dialógico e é fruto da interação social. De um lado, o enunciador se posiciona e intenciona que o enunciatário acolha seu posicionamento; do outro, o interlocutor aciona conhecimentos prévios e constrói os sentidos do texto, interpretando-o como um enunciado coerente ou não. Esse aspecto dialógico faz da argumentação uma característica inerente ao discurso.

O desenvolvimento da argumentação depende, em grande parte, da amplitude dos conhecimentos prévios, em virtude de o uso a linguagem buscar influenciar o leitor ou o ouvinte, modificando seu pensamento e seu modo de agir/interagir. Para Amossy (2018, p. 47), a argumentação é definida como

[...] os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema.

Diante de tal definição, pode-se ratificar o importante destaque que ganha a argumentação nas situações de interlocução, visto que a intencionalidade é um fator presente em qualquer tipo de discurso.

Fiorin (2018, p. 78), afirma que “o senso comum tem a concepção de que a argumentação é uma questão de conceitos, servindo a linguagem para revesti-los. No entanto, essa concepção é errônea, pois os conceitos são significados criados pela linguagem humana. Portanto, a argumentação é uma questão de linguagem”. Não se trata aqui de uma língua oral ou escrita, mas de qualquer uma dessas modalidades. Seguindo esse raciocínio, percebe-se que os discursos têm natureza argumentativa.

No prefácio de seu livro *Argumentação*, Fiorin (2018, p. 9) levanta o seguinte questionamento: “se a argumentação é uma característica básica do discurso, poderíamos perguntar-nos se os trabalhos sobre a argumentação são abundantes. A resposta é não.” Baseado nesse questionamento, surge uma reflexão: a sala de aula é, primordialmente, o lugar onde se deve buscar reduzir os problemas da linguagem, dentre os quais, as construções com elementos coesivos, feitas por meio do uso das conjunções, que funcionam como operadores argumentativos, mecanismos responsáveis pelo estabelecimento de sentidos.

Esses mecanismos são essenciais para encadear as ideias e construir a textualidade, tornando as sequências conexas. Por isso, a importância de os alunos saberem usar os operadores. Se, no entanto, a relação estabelecida pelos operadores, entre orações e parágrafos do texto, não for bem trabalhada desde o ensino fundamental, o problema perpassará todo esse ciclo escolar e há de se estender a um ciclo mais avançado. Pode-se constatar tal fato quando se analisam textos produzidos por alunos que estão concluindo o ensino médio e ainda não dominam a habilidade de empregar os operadores argumentativos, de acordo com o sentido que se deseja estabelecer. De acordo com Amossy,

há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar. Assim, não pode haver dimensão argumentativa dos discursos fora de uma situação em que duas opções, ao menos, sejam previstas. (AMOSSY, 2018, p. 42).

Nessa lógica, quem argumenta, deve saber justificar seu ponto de vista, convencendo o leitor ou o ouvinte de algo. O enunciador faz, portanto, escolhas na língua para orientar seu interlocutor, para buscar aceitabilidade, mesmo tendo consciência de que isso pode não acontecer. Além de orientar o interlocutor, essa escolha de elementos ajuda a formar a coesão e a coerência textuais.

Para Koch e Elias, “esses elementos linguísticos que destacamos contribuem para a argumentação, visto que orientam a conclusão e a organização do texto, assumindo função relevante no estabelecimento da **coesão** e da **coerência**”. (KOCH E ELIAS, 2018, p. 28, destaques das autoras).

Essas autoras acrescentam que “[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental”. (KOCH E ELIAS, 2018, p. 28).

A argumentação se constrói por meio de processos mentais. São feitas escolhas no léxico, que seguem uma organização lógica. A língua, por sua vez, possibilita um leque de opções quanto aos conectores e operadores argumentativos. Dessa maneira, o locutor, quando consciente dos mecanismos fornecidos pela língua, faz escolhas e orienta a visão do interlocutor, mostrando, desta maneira, a força argumentativa da palavra. Ressalte-se que este também procede às operações mentais no sentido de ativar seu conhecimento armazenado para a compreensão do que foi enunciado.

De acordo com Koch e Elias (2018, p. 24), Charaudeau (2008) elencou três pré-requisitos para que exista argumentação:

- i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade a essa proposta;
- iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Ainda com relação ao aspecto argumentativo, é importante entender que a argumentatividade, força característica ao emprego da língua, e, por isso, do discurso, não é exclusiva de textos considerados por natureza argumentativos. Desse modo, reconhece-se que, independentemente das situações comunicativas de que participa, o locutor produz enunciados em que usa a argumentatividade, termo cujo conceito abrange três níveis principais, os quais serão explicitados ainda nesta seção.

Como se vê, argumentar exige do falante, ou de quem escreve, estratégias que possam conduzir o interlocutor, fazendo com que a aceitabilidade aconteça. O êxito na aceitabilidade, depende da força argumentativa. À vista disso, pretende-se verificar como acontecem as escolhas dos elementos que estabelecem as ligações entre partes dos textos pelos discentes, que procedem a processos mentais.

Os processos interacionais sempre fizeram parte das práticas de linguagem e permitem ao sujeito expressar-se de modo que demonstre seus interesses e exerça sobre o outro, muitas vezes, algum tipo de influência com o intuito de conseguir, pelo

discurso, adesão. Mas vale frisar que nem todo discurso tem como prioridade conseguir a adesão do interlocutor a determinada opinião ou ideia. Por esse motivo, é indispensável entender a diferença entre argumentatividade e argumentação. Grácio (2013) explica que:

A argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada a três níveis principais:

1. Como uma *força projetiva inerente ao uso da língua* (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os *topoi*, quer os enunciados e o seu encadeamento através de *conectores*), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa.
2. Como uma *força configurativa* inerente ao *discurso* (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das *tematizações*, *vidências*, *ideias* ou *imagens esquematizadas* no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação*.
3. Como uma *força conclusiva ou ilativa* que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de inferência*. (GRÁCIO, 2013, p. 36, destaques do autor).

Prosseguindo com a explicação, Grácio conceitua argumentação, afirmando que:

A argumentação, tal como aqui a consideramos não é, contudo, algo que se reduza à argumentatividade, ou força argumentativa, nem à apresentação de argumentos vistos do ponto de vista dos mecanismos de orientação, de influência ou de inferência, mas sim como uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a) A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores).
- b) A alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes.
- c) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro. Neste sentido a fala de cada um não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas de uma forma séria, porque tidas por relevantes e de interesse (GRÁCIO, 2013, pp. 36-37).

Como se nota, a argumentação está associada aos processos interacionais e depende de posicionamentos contrários, em que um indivíduo não só opina, mas, adotando um ponto de vista, busca a adesão do outro que, por sua vez, irá manifestar-se noutra direção, por meio de um contradiscurso que também buscará aprovação.

Koch (2011) também diferencia argumentatividade de argumentação, enfatizando a intencionalidade discursiva:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH 2011, p. 17, destaques da autora).

A autora defende que a argumentatividade se diferencia da argumentação pelo fato de esta apresentar um caráter persuasivo, visando à aceitabilidade dos interlocutores.

Na próxima seção, serão abordados os elementos linguísticos que cumprem a função de orientar os enunciados no sentido de certas conclusões: os operadores argumentativos.

### 3.2 Operadores Argumentativos

Os operadores ou marcadores argumentativos são elementos textuais que direcionam os enunciados para certas conclusões, sendo, assim, condutores da orientação argumentativa no discurso. O primeiro teórico a designar o termo “operadores argumentativos” foi Ducrot (1989), criador da teoria da argumentatividade. Conforme o autor, esses operadores conferem aos enunciados de uma língua força argumentativa.

Ducrot (1989) construiu o conceito de “topos” argumentativo, um princípio através do qual os enunciados são regidos, a fim de que o interlocutor alcance uma conclusão. Nesse conceito, o teórico engloba três características: a universalidade, a generalidade e a gradualidade, e é formado por dois predicados – P e Q, os quais possibilitam comparações.

Das características inerentes aos *topoi* argumentativos, a gradualidade recebeu papel de destaque em sua teoria, visto que, a partir desse atributo, chega-se ao estudo das formas tópicas nos enunciados. A gradualidade também faz a relação

entre duas escalas, que se movimentam de forma interligada, ou seja, quando uma se movimenta, a outra também se movimenta, com valores argumentativos diferentes.

Com relação à enunciação, Ducrot (1973) incorporou certos eventos enunciativos. De acordo com ele, diversos atos de enunciação apresentam função argumentativa:

Essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção (DUCROT, 1973, p. 178).

Koch e Elias (2018, p. 61), corroboram a ideia de Ducrot acerca dos operadores argumentativos, observando que “a gramática da língua possui certos elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam”. Do ponto de vista da gramática, funcionam como operadores argumentativos os conectivos – sobretudo as conjunções, os advérbios e palavras que recebem a classificação de denotativas: *até, inclusive, também, afinal, então, é que, aliás* etc. Koch e Elias (2018, p. 76) ainda ressaltam que:

Os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em texto e determinando a orientação argumentativa, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

Na teoria da argumentatividade, há dois conceitos basilares suscitados por Ducrot (1973): classe argumentativa e escala argumentativa. Classe argumentativa diz respeito à ocorrência de enunciados argumentativos de peso igual apontando para uma mesma conclusão, deste modo, mesma força argumentativa; enquanto o conceito de escala argumentativa liga-se à existência de enunciados de pesos argumentativos diferentes, como uma modulação de força, que cresce ou decresce e que, assim como na classe argumentativa, direcionam a uma mesma conclusão.

Com base em Ducrot, Koch e Elias (2018, pp. 61-63) exemplificam classe e escala argumentativas. Primeiro, é apresentado um exemplo da classe argumentativa, por meio de enunciados. Veja-se:

A História é a bola da vez.

Por quê?

1. As grandes livrarias destinam algumas das melhores estantes e balcões a livros de História. (Argumento 1)
2. Romances históricos estão entre os *best-sellers* no mundo todo. (Argumento 2)
3. Revistas destinadas à História, sejam científicas ou de divulgação, têm cada vez mais sucesso. (Argumento 3)

Nesse exemplo, pode-se constatar que os três argumentos têm a mesma importância e conduzem o interlocutor à conclusão intencionada, a de que **a História é realmente a bola da vez**. Se esse texto fosse formulado de outras maneiras, poderiam ser empregados operadores argumentativos que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, como: *e, não só... mas também, além de, também*, e isso não faria diferença porque os argumentos apresentados têm a mesma força argumentativa.

Já na escala argumentativa, os enunciados “podem apresentar *uma gradação de força (crescente ou decrescente) no sentido de uma mesma conclusão*”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 62). A seguir, um exemplo de escala, retirado desta referência, na página 63:

Com vocês, Bucareste!

A capital romena é uma das boas pedidas do Leste europeu, com edifícios clássicos, história intrigante e até lendas sobre vampiros.

A capital romena é uma das boas pedidas do Leste europeu.

Por quê?

1. Exibe edifícios clássicos. (Argumento 1)
2. Possui história intrigante. (Argumento 2)
3. Tem lendas sobre vampiros. (Argumento 3)

Como pode ser observado no exemplo, os três argumentos orientam para uma mesma conclusão, no entanto, acontece uma gradação, que começa com o argumento mais fraco e termina com o mais forte, formando, assim, uma escala argumentativa. Dessa forma, se, respectivamente, os operadores *não apenas, como também, até mesmo/ainda* introduzissem os argumentos 1, 2 e 3, nessa ordem, faria

diferença, uma vez que os argumentos apresentados não possuiriam a mesma força argumentativa.

A respeito dos tipos de operadores argumentativos observáveis na língua, Koch e Elias (2018, p. 76) fazem a seguinte classificação:

**Quadro 09 – Operadores argumentativos, conforme Koch e Elias (2018)**

<b>Classificação dos operadores argumentativos</b>	<b>Exemplos</b>
1. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	(e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.)
2. Operadores que indicam o argumento <u>mais forte de uma escala</u> a favor de uma determinada conclusão	(até, até mesmo, inclusive)
3. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	(ao menos, pelo menos, no mínimo)
4. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	(mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).
5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	(logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.)
6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	(porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.)
7. Operadores que estabelecem relação de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	(mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto)
8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	(ou... ou, quer... quer, seja... seja)
9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	(já, ainda, agora etc.)
10. Operadores que funcionam numa escala orientada para <u>a afirmação da totalidade</u>	(um pouco, quase) ou para a negação da totalidade (pouco, apenas).

**Fonte:** (KOCH e ELIAS, 2018, p. 76, destaques das autoras).

Como já visto, os operadores estão presentes nas mais diferentes situações enunciativas. São muitas as possibilidades de uso desses elementos, que desempenham o papel de encadear os enunciados, determinando, dessa forma, a orientação argumentativa destes. Neste trabalho será abordado o uso do conectivo **mas**, operador que contrapõe argumento orientando para conclusão contrária. Nesse estudo, faz-se imprescindível a observância de relações semânticas presentes nos textos.

### 3.2.1 Operador Argumentativo *mas*

Na perspectiva da gramática, o operador argumentativo **mas** é um elemento coesivo do grupo das conjunções, classe gramatical responsável por ligar orações de um mesmo período, estabelecendo relações de sentido entre essas orações. O **mas** é um operador que introduz argumento que se contrapõe a outro, apontando para uma conclusão contrária. Tem mesmo valor semântico de *porém*, *todavia*, *embora* etc.

Koch e Elias (2018, p. 69), exemplificam a contraposição de argumentos gerada pelo emprego do **mas**:

NÃO EXISTE DIA RUIM PARA  
COMPRAR UM BMW.  
**MAS** EXISTE DIA MELHOR.

Segundo as autoras, a construção **A mas B** exprime um contraste:

A (não existe dia ruim para comprar um BMW)  
**mas**  
B (existe dia melhor para comprar um BMW)

No exemplo, **A** e **B** são empregados como argumentos a favor de duas conclusões contrárias: **C e não C**, ainda que não tenham sido formuladas de maneira explícita. Desse modo:

<b>A</b> (não existe dia ruim para comprar um BMW)	<b>mas</b>	<b>B</b> (existe dia melhor para comprar um BMW)
Argumento possível à C		Argumento decisivo a favor de não C
<b>C</b> (pode-se comprar um BMW em qualquer dia)		<b>não C</b> (não se pode comprar um BMW em qualquer dia)

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2018).

Nessa oposição de argumentos, prepondera a direção argumentativa dos enunciados introduzidos pelo “mas”, não sendo mantida a expectativa construída no primeiro enunciado. A respeito disso, Koch e Elias (2018) destacam:

Então, quando usamos **mas** informamos que **B** é mais forte como argumento a favor de **não C** do que **A** em favor de **C**. Dizendo de outro modo, a construção **A mas B** em seu todo é favorável a **não C**, conclusão para a qual **B** é argumento decisivo. Isso porque quando usamos **mas** introduzimos no discurso um argumento possível para uma conclusão e, logo em seguida, opomos um argumento decisivo para a conclusão contrária (KOCH E ELIAS, 2018, p. 69, destaques das autoras).

Adam (2011, pp. 190-191) também reconhece a existência de conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento mais forte, a exemplo de: *mas, porém, contudo, no entanto*, e de conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos, dentre os quais, incluem-se: *embora, certamente, apesar de que, ainda que*. Fazendo um comparativo entre o **mas** e o **embora**, mesmo sendo ambas marcadas pela oposição, vê-se que há diferença entre a orientação expressa por essas conjunções, visto que “nas adversativas prevalece a orientação argumentativa” (FIORIN E SAVIOLI, 2000, p. 379); já nas concessivas, pode manifestar-se um argumento direcionador de certa conclusão. Por isso, o aspecto que as distingue é a orientação argumentativa. O enunciado que emprega o **mas**, no caso, o segundo, dá sustentação ao argumento. No caso da concessiva **embora**, ocorre o contrário, o segmento que não contém esta conjunção apresentará o argumento válido.

O conectivo **mas**, como afirmam Koch e Elias (2018, p. 69), com base na metáfora da balança de Ducrot, é “o operador argumentativo por excelência: quem usa o **mas** coloca no prato **A** um argumento com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído a seu interlocutor, ou a terceiros ou ainda ao saber comum de determinada cultura.” Em seguida, “coloca no prato **B** um argumento contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção. Há, portanto, contraposição de

argumentos orientados para conclusões contrárias [...]”. Isso mostra que empregar esse operador requer conhecimento tanto sintático quanto semântico/pragmático.

Portanto, cabe uma reflexão maior em sala de aula acerca dessa conjunção adversativa, que ganha posição de operador argumentativo no enfoque enunciativo-discursivo. É válido acentuar que seu uso, além de outros encaminhamentos, segundo Koch e Elias (2018, p. 70), em consonância com o que explicita Ducrot, também “pode exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções, desejos, mesmo que implícitos, quando orientados em sentidos contrários”. A partir dessa afirmação, depreende-se que é o locutor quem encaminha os enunciados para determinadas conclusões.

Por intermédio da língua, o ser humano interage socialmente, fazendo uso de discursos naturalmente intencionais, seja em textos considerados inerentemente argumentativos seja em textos narrativos e descritivos. As intenções pretendidas conduzem a escolhas que constroem a argumentatividade, que é a própria orientação argumentativa. Tal orientação mantém um estreito vínculo com a coesão e com a coerência. Portanto, é tarefa do professor dar uma atenção maior, no contexto da sala de aula, à construção da textualidade, no intuito de tornar a produção de textos uma atividade reflexiva e consciente.

Dois fatores relativos à textualidade terão destaque neste trabalho. São eles, a coesão e a coerência, os quais serão abordados no próximo tópico. Os fatores de textualidade, aqui destacados, constituem dois fenômenos que se imbricam de modo a construir, a partir da superfície e no plano da subjacência, sequências que veiculam sentido nos textos.

### **3.3 Coesão Textual**

A coesão textual é um mecanismo de textualidade que marca as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados. Esse mecanismo atua diretamente na tessitura do texto, embora existam textos sem elementos de coesão, sendo a coerência a responsável pela textualidade.

Conforme Koch (2018, p. 18), “o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem [...]” e acrescenta que “o conceito de coesão diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável)

uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” A autora destaca que Halliday & Hasan (1976) enumeram cinco mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Neste trabalho, será apresentado o mecanismo da conjunção – com destaque para o **mas**. De acordo com Koch, esse mecanismo

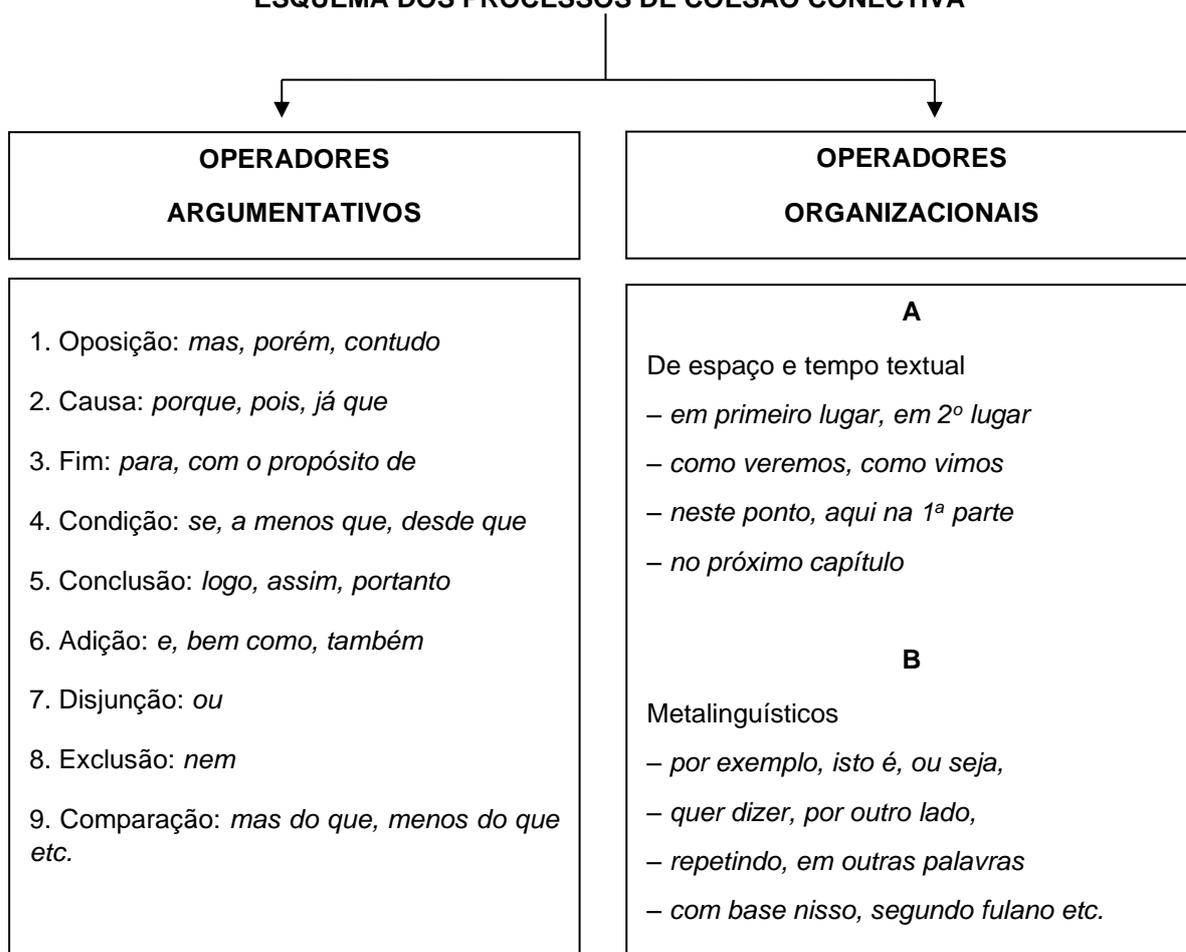
[...] permite estabelecer relações significativas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por mecanismos formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como *e*, *mas*, *depois*, *assim* etc. (KOCH, 2018, p. 21).

Como se percebe, os recursos de coesão textual são elementos essenciais da língua, uma vez que sua principal função é estabelecer as relações textuais. Cabe assim, ao professor de língua portuguesa, chamar a atenção dos alunos para a relevância dos mecanismos linguísticos no momento da produção de texto. Como estruturadores de enunciados, os recursos coesivos estabelecem relações chamadas de discursivas ou argumentativas, podendo ocorrer entre orações formadoras de um mesmo período ou entre parágrafos.

A orientação argumentativa é construída pela inserção dos conectores, que cabe chamar de operadores argumentativos, justamente por terem o papel de conduzir o leitor no sentido de captar a intenção do locutor. Entre as relações estabelecidas pelos conectores, de acordo com Koch (2018, pp. 72-73), estão a conjunção, a disjunção argumentativa, a explicação ou justificativa e a contração, sendo esta, por meio do operador “mas”, o centro da análise deste trabalho.

Marcuschi (2008, p. 118) elaborou um esquema da coesão sequencial conectiva, enumerando alguns operadores argumentativos, o qual se pode ver a seguir:

### ESQUEMA DOS PROCESSOS DE COESÃO CONECTIVA



Fonte: Marcuschi (2008).

Marcuschi (2008) e Koch (2018) reconhecem a importância da coesão textual que se constrói por meio das conjunções/operadores argumentativos, mecanismos que permitem nos textos o estabelecimento de relações explícitas, criando uma correlação entre o que será dito e o que já foi dito, estabelecendo, com isso, relações pragmáticas.

A relação entre as conjunções e as orações coordenadas, estabelecendo-se sentidos, é uma das habilidades presentes no documento da BNCC e esperadas na produção de texto. Com isso, faz-se necessário um trabalho planejado de forma a aprofundar o ensino de fatores que estão ligados à textualidade, em específico, coerência e coesão.

### 3.4 Coerência Textual

A coerência é subjacente ao texto e está ligada à capacidade que tem o receptor de compreender o sentido do texto de forma global. Acontece um processo mental quando os interlocutores participam de dada situação de interação. Fatores como a cognição e o meio sociocultural atuam para se construir a coerência. É importante destacar que os recursos coesivos atuam como pistas que vão nortear o interlocutor na construção do sentido. Segundo Koch (2018, p. 53), “a coerência se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional [...]”. Por isso, na produção de um texto, há uma sucessão de múltiplas operações – linguísticas, cognitivas e sociointeracionais.

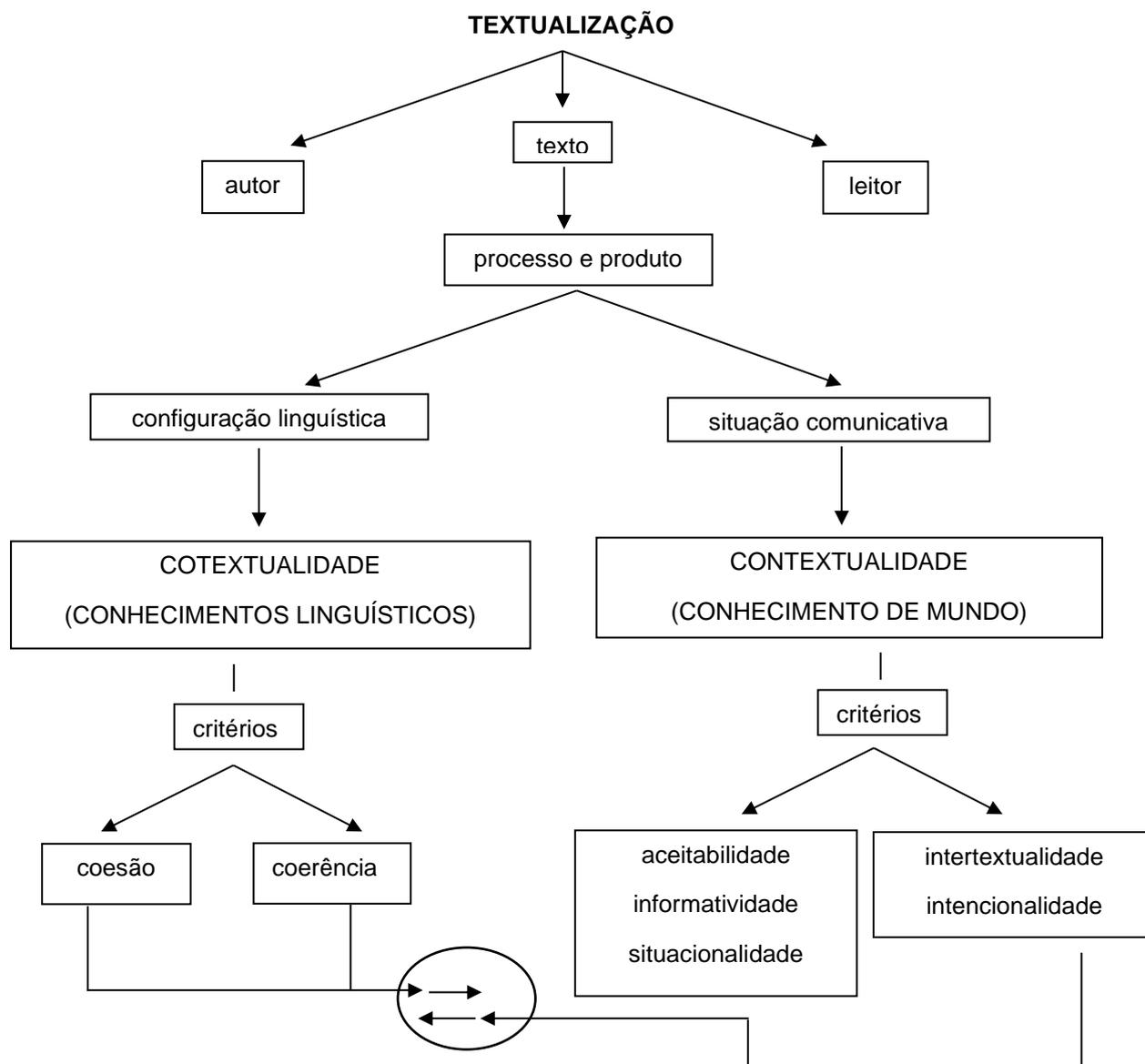
Acerca do nível semântico, Fiorin (2018, p. 36) usa a expressão **inferência semântica** e observa que se deve distinguir “significação de sentido e frase de enunciado”. Para ele, a significação é formada pelos elementos linguísticos e pela relação estabelecida entre eles; já o sentido resulta da significação somada às informações obtidas no contexto de comunicação.

Quanto à conceituação de frase e enunciado, Fiorin faz a seguinte distinção: “a frase é uma estrutura linguística caracterizada por relações sintáticas e uma significação, enquanto o enunciado é uma frase a que se adicionam informações retiradas da situação em que ela é enunciada.” Com isso, a frase pode ser o somatório de alguns enunciados porque sua enunciação permite/autoriza mais de uma informação. Para esse autor (2018, p. 37), o texto não diz apenas aquilo que se encontra na superfície; ele também permite inferências dos conteúdos implícitos.

De acordo com Beaugrande e Derssler (1981, p. 20 *apud* Marcuschi 2008, p. 133) existem alguns aspectos relativos aos critérios da textualidade. Os autores consideram que, para um texto ser considerado uma manifestação comunicacional, este deve atender a sete critérios: coerência e coesão (centrados no texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade (centrados no usuário). Dessa maneira, o evento comunicativo texto também engloba o cognitivo. Com relação à intencionalidade e à aceitabilidade, os aspectos destacados são, também, psicológicos. A seguir, tratar-se-á do fator coerência e desses dois importantes critérios de textualidade ligados a ela – a intencionalidade e a aceitabilidade.

Quem fala ou escreve, tem um porquê em dizer, leva em conta seu interlocutor, o objetivo que pretende alcançar, o lugar e o meio de circulação do texto. Para Antunes (2017, p. 75), a coerência “é construída na relação colaborativa entre

interlocutores, a partir de um contexto, de uma situação comunicativa qualquer e aliada ao conjunto de saberes já sedimentados na memória”. Por consequência, o contexto sempre estará inter-relacionado à construção da coerência. Marcuschi (2008, p. 96) produziu o seguinte esquema sobre a textualização:



**Fonte:** Marcuschi (2008).

Nessa visão, pode-se afirmar que tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade se relacionam a fatores pragmáticos e à construção de sentidos. Tal construção acontece quando, ao formular um enunciado, o autor pensa, de maneira concomitante, no efeito que será produzido, ou seja, ele imagina como o interlocutor preencherá o que está subjacente ao enunciado. Para ocorrer o preenchimento das

lacunas, o projeto textual leva em consideração o ouvinte ou o leitor, e estes ativam conhecimentos já internalizados, incluindo os socioculturais.

Nesse contexto, é relevante ter uma visão socio-pragmática, além de levar em consideração todos os outros fatores relacionados à textualidade, no ensino da leitura e da escrita de textos, uma vez que a escolha de determinados recursos disponíveis na língua, pelos aprendizes, é consequência da aplicação de estratégias e do desenvolvimento de práticas linguísticas pensadas no uso.

### 3.4.1 Coerência x intencionalidade

Na linguagem e por meio dela, o homem se relaciona com seus semelhantes, adequando-a: fazendo escolhas que levem em consideração interlocutores, situação, propósito comunicativo, dentre outros fatores. Dessa forma, adequar a linguagem a diferentes contextos é também entender que todo ato discursivo é permeado de intencionalidade.

As intenções do produtor de um texto podem ou não ser realizadas. Isso dependerá do ato de argumentar, que, para Charaudeau (2010, p. 201), trabalha com “certas operações do pensamento”, porquanto o enunciador de um texto busca, no ato da comunicação, mudar o comportamento de alguém, num apelo emotivo. O sujeito que argumenta busca valer-se de raciocínios que sustentem seu ponto de vista, uma vez que é consciente de que seu interlocutor pode aceita-lo ou refutá-lo. Com relação à finalidade de persuasão do sujeito argumentador, Koch e Elias (2016, p. 24) asseguram e, conseqüentemente, reforçam a ideia de que a argumentação constitui

[...] o resultado de uma comunicação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24)

Por isso, quem produz um discurso, de forma oral ou escrita, sabe que seu interlocutor será capaz de fazer avaliações críticas a respeito daquilo que ouve ou lê. Nessa perspectiva, Koch e Travaglia (2018) afirmam que

[...] o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a *intencionalidade* refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções [...]

A intencionalidade tem relação estrita com o que se tem chamado de *argumentatividade*. Se aceitarmos como verdade que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma “cópia” do mundo real, pois o mundo é *recriado* no texto através da *mediação* de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 97-98).

Ainda, com relação ao aspecto da persuasão, que está intimamente ligado à intenção do sujeito argumentador, Abreu (2009, p. 25) considera que persuadir é “falar à emoção do outro”, sensibilizá-lo, alcançando deste a aceitabilidade – outro importante princípio textual, intrínseco ao processo de argumentar, acerca do qual serão feitas, no próximo subtópico, algumas considerações. Mas não é tarefa fácil influenciar pessoas e guiar-lhes o pensamento no intuito de conseguir aceitação. Produzir textos escritos, objeto de análise deste trabalho, é todo um complexo de ações. Muitas são as dificuldades encontradas, principalmente, por aqueles que iniciaram tardiamente a escrita ou que não desenvolveram os “primeiros passos” em direção à visão enunciativa-discursiva da língua.

Escrever passa por pensar em um projeto de dizer, saber qual tipo de discurso será usado, fazer a articulação entre as partes do texto, construir, com consciência, as relações sintático-semânticas etc. e, ainda, tentar influir no comportamento do outro. A seguir, será feita uma breve abordagem sobre o fator aceitabilidade, que faz parte do processo de argumentar e cujo foco está no interlocutor.

#### 3.4.2 Coerência x aceitabilidade

Se quem escreve busca influir juízos de valor em seu interlocutor, a aceitabilidade é uma ação natural deste, de considerar o texto que está lendo ou ouvindo como um enunciado coerente e que assume relevância. O interlocutor é quem estabelece a coerência, procedendo à interpretação do texto. Ressalte-se que a construção de sentidos é uma ação, muitas vezes, automática, visto que existem em cada pessoa conhecimentos prévios que são ativados para o preenchimento daquilo que se busca compreender. Koch e Travaglia (2018) destacam que a aceitabilidade

[...] constitui a contraparte da intencionalidade. [...] quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. Assim, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente, [...] o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível [...] (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 97-98).

Para corroborar a importância desse fator de textualidade, Cavalcante (2018, p.32) observa:

A coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, a coerência de um texto não se manifesta apenas através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação, e variam de acordo com cada situação comunicativa.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a situação comunicativa determinará a coerência. Segundo esta autora, se houver quebras localizadas desse fator textual, a qualidade do produto do texto globalmente avaliado será prejudicada. Cavalcante (2018, pp. 33-37), sugere as metarregras formuladas por Charroles como uma ferramenta para avaliar as quebras localizadas de coerência. São elas: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

Pode-se perceber que a construção da coerência ultrapassa os limites da superfície textual. O uso de elementos expressos no texto, a propósito, as relações coesivas, determinarão o possível sentido que os interlocutores atribuirão a essas relações.

Outras estratégias de interpretação, a exemplo das inferências, e a ativação de conhecimentos socioculturalmente partilhados, também são determinantes para a construção da coerência. Proceder às devidas correções de texto, no intuito de que a coerência seja construída pelo aluno no ato de sua produção textual, é uma intervenção necessária.

### **3.5 Argumentação na Produção Textual Escolar**

Como se sabe, a escrita não é uma tarefa simples, e exige do aluno produtor uma tomada de posição frente ao que é solicitado na escola. É preciso pensar, dentre

outras pontos, nos interlocutores e na finalidade de cada texto a ser produzido. Para Geraldi (2012),

a opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como um lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos. (GERALDI, 2012, p. 45).

Na produção textual escolar, deve-se levar em consideração, como uma imprescindível estratégia de argumentação, a escolha de itens lexicais, adequando-os tanto ao tema solicitado quanto ao propósito de quem o redigirá e o destinatário do texto. Uma boa escolha de termos ajudará a construir a força argumentativa do enunciado e alcançar os efeitos que se desejam. No decurso das aulas, é pertinente ao professor ressaltar que as escolhas devem se voltar à situação comunicativa, e pressupor o grau de conhecimento de mundo do interlocutor contribui para uma adequada seleção dos itens lexicais.

Além disso, para Pasquier e Dolz (1996), no processo de produção textual, o aluno se depara com a necessidade da regulação externa e interna, por meio de instrumentos de regulação propostos por Schneuwly & Bain (1994). Além de planejar de forma global a organização do texto, contextualizando seu projeto de escrita e elegendo um tipo de discurso, esse aluno encontra dificuldades como articular as partes do texto e conectar palavras e frases, pois o produto do texto deve ser compreendido como uma unidade de sentido.

Nesse viés, Pasquier e Dolz elaboraram um artigo intitulado "Um decálogo para ensinar a escrever", em que um dos pontos é a opção de empregar a regulação acima mencionada. A primeira, externa, é feita pelo professor quando usa instrumentos didáticos que permitem antever possíveis problemas de escrita antes mesmo de os alunos a iniciarem; a segunda, é o próprio aluno que faz, sendo, dessa forma, uma regulação interna. Dentre outros desafios, o aprendiz deve saber "articular as diferentes partes do texto; conectar as palavras e as frases; assegurar a continuidade de sentido do conjunto do texto." (PASQUIER E DOLZ, 1996, p. 7). Com isso, pode tornar-se protagonista de sua aprendizagem, procedendo a uma autoavaliação, já que passa a apropriar-se das habilidades exigidas na produção de diferentes textos.

Os marcadores responsáveis por encadear os segmentos, menores ou maiores do texto, se denominam, segundo Koch e Elias (2018, p. 121), “articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos”. Quando o aluno não consegue fazer uso adequado dos marcadores, ficam comprometidos o estabelecimento da coesão, da coerência e do norteamto argumentativo.

Percebe-se que existe um problema a ser contornado em sala de aula, visto que esse lugar é, por excelência, um espaço de interação e reflexão. As aulas de gramática/análise linguística precisam enveredar mais para esse aspecto, já que é inerente ao discurso. Dada à complexidade do assunto, talvez o que falte sejam estratégias para se trabalhar as relações sintático-semânticas durante as aulas.

Para tornar o processo de produção textual mais adequado aos tipos de discurso que se quer realizar, atendendo ao contexto sociocomunicativo, é fundamental entender os mecanismos da língua, sendo os fatores de textualidade os elementos responsáveis pelo estabelecimento do sentido dos enunciados. O uso consciente dos marcadores textuais permitirá, com isso, criar uma unidade de sentido no texto.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa: caracterização, sujeitos e campo de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e, por fim, *corpus* e categorias de análise.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considera-se que a metodologia assume grande importância no desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, o objeto deste estudo apresenta adiante seus procedimentos metodológicos. Primeiramente, será feita a caracterização da pesquisa, quanto à abordagem, quanto à natureza, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos. Em seguida, serão caracterizados os sujeitos participantes da pesquisa, a escola na qual ela foi aplicada e o *corpus* a ser analisado.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

A metodologia deste trabalho é, quanto aos objetivos, uma pesquisa de cunho exploratório, uma vez que haverá a obtenção de informações acerca do objeto a ser pesquisado, com levantamento bibliográfico sobre o tema, formulação de hipóteses e diagnóstico para coletar os dados e averiguar os problemas.

É também descritiva, uma vez que serão descritas as características do objeto de estudo, proporcionando uma visão interpretativa sobre o ensino e a aprendizagem das relações sintático-semânticas dos mecanismos enunciativos e de coesão. De acordo com Gil, pesquisas dessa natureza

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2008, p. 28).

Quanto à abordagem de análise dos dados, esta pesquisa é de cunho qualitativo porque foi realizada por meio de atividades, em sua maioria, textos produzidos para análise e interpretação dos fenômenos e dados. Para Macêdo e Evangerlandy, “a opinião, a expressão, os valores, as manifestações dos sujeitos são objetos de análise. Trata-se de critérios subjetivos aos objetivos que buscam compreender os fenômenos sociais[...]”. (MACÊDO E EVANGERLANDY, 2018, p. 73).

No tocante à natureza, esta pesquisa é “aplicada”, na medida em que visa à produção de conhecimentos que tenham uma aplicação prática, com vistas a minimizar problemas específicos, no caso, possíveis dificuldades para relacionar a

conjunção “mas” às orações coordenadas com valor de oposição, formando argumentos orientados para conclusões contrárias.

Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza como de campo, na forma documental. Segundo Gil,

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos **registros cursivos**, que são persistentes e continuados (GIL, 2018, p. 14, destaque do autor).

Para a coleta de dados, houve dois momentos: primeiramente, a aplicação de uma atividade diagnóstica com propostas de produção de texto, elaboradas com base em textos/imagens extraídos da internet. No segundo momento, aplicou-se novamente os instrumentos usados na atividade diagnóstica, mas fez-se o acréscimo de mais um instrumento: uma atividade com lacunas. Outra mudança, quanto à elaboração dos instrumentos, ocorreu com relação à proposta de produção do gênero crônica, em que, apenas no primeiro momento, a professora pesquisadora sugeriu que os alunos fizessem uso de diálogo no texto a produzir.

A produção escrita serviu para observar o nível de competência linguístico-textual dos alunos em relação à argumentatividade, de acordo com a análise dos dados coletados e observação das dificuldades de uso de operadores argumentativos, em específico, o operador “mas”. A partir dessa observação e da coleta de dados, foi elaborada uma proposta de intervenção.

## 4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa

A pesquisa foi aplicada em uma escola pública de Teresina-PI, situada na zona sul da capital, funcionando, atualmente, com 25 turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular e nos turnos matutino e vespertino. Esta escola possui um total de 854 alunos, que são atendidos por uma equipe de 33 professores, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para que pudesse iniciar a pesquisa, a pesquisadora entregou uma carta de anuência à gestora responsável pela escola, que assinou o documento, permitindo a realização do

trabalho científico. A escolha do local de pesquisa é justificada por ser o mesmo ambiente de trabalho da pesquisadora.

Para a coleta de dados – realizada entre os anos de 2019 e 2020, foram escolhidas duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, do turno manhã. Estas foram denominadas, neste trabalho, de Turma 1 e Turma 2, e apresentavam um quantitativo de 32 e 36 discentes, respectivamente, com faixa etária entre 12 e 14 anos. O projeto de pesquisa deste trabalho foi apreciado e aprovado pelo CEP/UESPI – Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí, por meio do CAEE: 33585020.6.0000.5209 e do Parecer de número 4.136.796.

### **4.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados**

Para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados foram aplicadas quatro atividades em ambas as turmas objeto de estudo – Turma 1 e Turma 2. No entanto, a aplicação delas ocorreu em momentos e contextos distintos, uma vez que na Turma 1 foi antes da pandemia do novo coronavírus (2019) e em ambiente escolar, enquanto na Turma 2 foi durante a pandemia (2020) e fora do ambiente da sala de aula. Cada uma das quatro atividades será detalhada nas subseções: Detalhamento das atividades desenvolvidas na Turma 1 e Detalhamento das atividades desenvolvidas na Turma 2.

#### **4.3.1 Detalhamento das Atividades Desenvolvidas na Turma 1**

Para a realização das atividades foi proposta, a cada semana, a produção de um texto que abrangesse um dos quatro tipos textuais: narrativo e/ou dialogal, argumentativo e um de sequência expositiva.

A primeira atividade aplicada foi uma proposta de produção de texto narrativo. Os alunos receberam uma cópia da atividade com imagem motivadora (e sem exigência do gênero) e instruções para a produção do texto.

Na segunda atividade, a proposta foi uma crônica narrativa/dialogal. Os alunos receberam novamente a atividade impressa e as orientações para produzir o texto. Houve um momento para esclarecimento de dúvidas quanto à quantidade de personagens, cenário, narrador, dentre outros elementos da narrativa.

O tipo textual argumentativo, do gênero dissertação, foi a terceira atividade proposta. Esta, consistiu na leitura oral de um texto do gênero conto (motivador), feita pela pesquisadora, seguida de um questionamento acerca de um personagem, elemento da narrativa, e de uma proposta de produção de comentário crítico-analítico sobre o comportamento da personagem. A partir disso, foi observada a construção da textualidade pelos alunos, no tocante aos aspectos da coesão e da coerência, e conseqüentemente a relação sintático-semântica.

Para finalizar os procedimentos didáticos, a quarta atividade foi desenvolvida a partir um comentário crítico-analítico, de sequência expositiva-argumentativa sobre um conto lido e discutido em sala de aula, durante atividade diagnóstica, e que tem como base em um tema socialmente relevante, “Preservação ambiental: responsabilidade de todos”, o qual é de grande alcance do público em geral. O texto, que é motivador, foi extraído da internet e, a partir dele, uma proposta de produção de texto argumentativo foi elaborada e aplicada em sala de aula. Antes da realização da atividade, realizou-se uma discussão para motivação, reflexão e ativação de ideias.

Dos textos recebidos durante esta pesquisa, alguns foram escolhidos, como amostra, para serem apresentados quanto à relação de sentido estabelecida entre os enunciados, dentre outros aspectos. Os textos da amostra foram transcritos e, para preservar aspectos como grafia, acentuação gráfica e pontuação, procurou-se ser o mais fiel possível à escrita dos alunos. As atividades aplicadas nas turmas 1 e 2 constam nos apêndices.

#### 4.3.2 Detalhamento das Atividades Desenvolvidas na Turma 2

Inicialmente, a metodologia adaptou-se à situação imposta pela pandemia da COVID-19, uma vez que algumas mudanças foram necessárias, como o ensino remoto, por exemplo. Devido a esse contexto, a professora pesquisadora necessitou utilizar-se dos meios de interação dos quais a escola dispunha, quais sejam, grupos de *whatsapp* e plataforma usada pela rede municipal de ensino da cidade de Teresina para tentar que houvesse a comunicação e explicação dos procedimentos para responder às propostas de atividade. No entanto, em razão do pouco acesso por parte dos alunos a esses meios de interação, a pesquisadora buscou uma alternativa: a entrega das atividades no domicílio dos alunos com quem conseguiu contato. Isso permitiu que a explicação dos instrumentos de pesquisa fosse feita de maneira

presencial e individual. É preciso esclarecer que por conta da logística de entrega dessas atividades, elas foram entregues todas de uma vez. Porém, os discentes também foram orientados a realizá-las e enviá-las (via whatsapp/e-mail) uma por vez, semanalmente.

Houve mudanças em dois instrumentos aplicados nesta turma quando comparada à Turma 1, sendo elas: substituição da atividade de produção de texto narrativo com imagem motivadora e sem exigência do gênero por uma atividade de preenchimento de lacunas, com finalidade de perceber a consciência ortográfica e fonético-fonológica dos alunos em relação às palavras **mas/mais**, e alteração na proposta de produção do texto narrativo do gênero crônica, que passou a ser a partir de um texto motivador, neste caso, uma notícia. Assim, os dados coletados forma constituídos a partir das seguintes atividades aplicadas:

A primeira, consistiu na aplicação de uma atividade para preenchimento de lacunas que contempla o emprego do articulador **mas** – o qual expressa relação de oposição –, e do advérbio **mais**; a segunda, um texto narrativo do gênero crônica com uso de texto motivador, uma notícia veiculada na capital Teresina, cidade onde os alunos residem. Estes receberam uma cópia da atividade e instruções para a produção do texto.

Os instrumentos a partir dos quais se desenvolveu a terceira e a quarta atividades foram os mesmos aplicados na terceira e na quarta etapas da Turma 01, quais sejam, respectivamente, texto argumentativo, do gênero dissertação, com sugestão de tema, e um comentário crítico-analítico, de sequência expositiva-argumentativa, partindo da leitura de um conto, do qual, fez-se um questionamento acerca do comportamento de um personagem, elemento da narrativa.

#### 4.4 *Corpus* e Categorias de Análise

O *corpus* de análise foi construído por meio dos dados obtidos nas atividades aplicadas para verificar o emprego do operador argumentativo **mas**. Seguem as categorias de análise:

- Emprego do **mas** sem a relação de sentido prevista;
- Emprego do **mas** com a relação de sentido prevista;
- Ausência do operador **mas**;

- Substituição do **mas** por outro operador.

As análises se encontram embasadas na perspectiva enunciativo-discursiva da língua, visão que prioriza a compreensão e a reflexão sobre os conteúdos que estão sendo apresentados, visando conduzir à apropriação dos mecanismos presentes na língua, por meio do domínio de habilidades necessárias às situações de comunicação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, procede-se à análise dos dados das atividades aplicadas durante a pesquisa. Primeiro, analisaram-se as produções realizadas na Turma 1. Em seguida, procedeu-se à análise das atividades da Turma 2. Em relação aos textos recebidos, utilizou-se os códigos: T1 para Texto1, T2 para Texto 2, e assim por diante.

### 5.1 Dados das Atividades Aplicadas na Turma 1

No intuito de se observar o emprego do operador argumentativo **mas**, analisando a relação de sentido estabelecida, bem como a força argumentativa dos enunciados, nas diferentes sequências textuais, e a predominância do operador nos textos dos alunos, procedeu-se à aplicação das propostas de produção de texto. Foram produzidos dois textos narrativos, sendo o segundo com presença de diálogo, um texto dissertativo-argumentativo e um texto expositivo-argumentativo.

Foram selecionados trechos do *corpus* de análise dos quais serão observadas as categorias de análise mencionadas na subseção 4.4.

Foram recebidos 15 textos da Turma 1, dos quais foram excluídos 4, por estarem ilegíveis ou por não terem correspondido às propostas de produção apresentadas. A análise do emprego do operador **mas** foi realizada a partir dos 11 textos tomados como amostra, e estes foram divididos de acordo com as diferentes sequências tipológicas, que receberam os seguintes códigos: T1.1 para Trecho 1/Texto 1, T2.2 para Trecho 2/Texto 2, e assim por diante. Foram selecionados trechos do *corpus* de análise dos quais são observadas as categorias de análise mencionadas na seção 4.4. A seguir, apresentam-se os dados.

#### 5.1.1 Trechos das sequências textuais narrativas

*T1.1 Em um dia no meio das férias, três garotos da mesma escola, mesma turma e rua, **mas** que não eram amigos [...]*

*T2.2 Eu queria poder voltar no tempo, **mais** infelizmente não dá.*

*T3.3 [...]planejaram várias coisas, como brincadeiras, o que iam aprontar no Sítio da vó do Igo. **Mas** a viagem sua mãe adiou a via gem [...]*

**Quadro 10** – Detalhamentos 1

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trechos 1, 2 e 3
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No trecho 1, tem-se uma relação de oposição, com sentido de compensação. Aqui o(a) aluno(a) quis ressaltar que, apesar de os garotos morarem próximos, o que poderia levar a pensar que tinham certa intimidade, e de estudarem na mesma turma, não eram amigos. Quanto ao uso, ele empregou o operador de maneira adequada, coerente.

No trecho 2, há a contraposição de ideias, direcionando para sentidos contrários. O operador, neste caso, não foi registrado dentro da norma padrão, mas estabeleceu uma correta relação de sentido, expressando, ainda, um desejo inalcançável.

No trecho 3, também se constatou o emprego do operador com a relação de sentido prevista, a de oposição, expressando quebra de expectativa em relação a um planejamento feito pelas crianças.

### 5.1.2 Trechos das sequências textuais narrativo-dialogais

*T1.1 Ela coloca a xicara, a garrafa de café e o leite na mesa brutalmente, **mas** antes de tomar, ela manda eu ir comprar os pães.*

*T2.2 E o medico começa a examinar os dentes, com aquela cara de quem não viu coisa boa.*

***Mas** o verdadeiro terror do paciente é quando o dentista começa a pegar os aparelhos.*

*T3.3 Todo mundo sabe que a primeira coisa que fazemos ao acordar é abrir os olhos, **mas** lá em casa é diferente[...]*

**Quadro 11** – Detalhamentos 2

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trechos 1, 2 e 3
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No trecho 1, tem-se uma relação de oposição prevista, o operador foi empregado de maneira satisfatória, sendo acrescida a ideia de ressalva. Da mesma forma, nos trechos 2 e 3, o emprego do operador aconteceu dentro da relação de sentido prevista e, neste último trecho, a oposição trouxe um valor de restrição com relação ao fato enunciado no primeiro período do trecho.

### 5.1.3 Trechos das sequências textuais dissertativo-argumentativas

*T1.1 Em todo o nosso planeta 30% das pessoas ajudam a preservar o nosso planeta, enquanto os 70% só desmatam, cortam e destrói esse beleza que Deus nos deu.*

**Mas** no mínimo 10% dessas pessoas que prejudicam o meio ambiente mudam.

*T2.2 [...]se não cuidarmos uma hora tudo isso irá acabar, e não vai afetar somente a nós, **\*mas também** as gerações seguintes, animais...*

*T3.3 um dias nossos recursos vão acabar **mais** se nos cuidarmos bem deles nós podemos viver um pouco mais[...]*

#### **Quadro 12** – Detalhamentos 3

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	Trecho *2
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trechos 1 e 3
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	Trecho 3

➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	
--	--

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No trecho 1, mesmo que o aluno não tenha tido a certeza dos percentuais que informou, demonstrou certa coerência na construção do enunciado. No trecho 2, o aluno não empregou o operador com a relação de sentido prevista, mas soube empregar *de, de maneira coerente, outro operador* que soma argumentos a favor da mesma conclusão. No trecho 3, o operador **mas**, apesar de ter sido escrito ortograficamente incorreto, estabeleceu uma correta relação de sentido, a oposição, contrapondo argumentos para conclusões contrárias. Vê-se que o operador estabelece uma posição do enunciador com relação ao perigo que as futuras gerações correm por não se cuidar agora do meio ambiente. Cabe ressaltar que o operador, mesmo atendendo à relação prevista, não foi empregado dentro da norma padrão da língua escrita. Cabe ao professor fazer essa observação em sala de aula, uma vez que, em determinadas situações, será exigido o padrão formal na escrita.

#### 5.1.4 Trechos das sequências textuais expositivo-argumentativas

*T1.1 O narrador do texto “Apelo” é homem preguiçoso **mas** que só pensava em diversão[...]*

*T2.2 Ele aproveita a ausência da esposa para poder tentar se divertir, **mas** percebe que sem a esposa tudo ficou mais difícil.*

#### Quadro 13 – Detalhamentos 4

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trechos 1 e 2
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nos trechos 1 e 2, verificou-se o emprego do operador com a relação de sentido prevista, direcionando para conclusões contrárias. No primeiro caso, há uma oposição com ideia de ressalva: o homem tinha preguiça para ajudar nas tarefas domésticas, mas mostrava-se disposto para divertir-se com os amigos; no segundo caso, existe uma quebra de expectativa em relação à possibilidade de ele poder divertir-se longe da companhia.

Observou-se a presença do operador argumentativo **mas** nas diferentes sequências textuais produzidas, demonstrando que o emprego desse elemento textual não se aplica apenas a textos com sequência tipicamente argumentativa. Em apenas um dos textos da amostra, não ocorreu o emprego do operador; em outro, percebeu-se a presença do **mas** associado a **também**, não apresentando, por isso, relação de oposição, mas, sim, de adição. Neste caso, apesar de não ter feito uso do **mas**, o(a) aluno(a) soube empregar satisfatoriamente outro operador argumentativo.

Como se vê, a argumentatividade não é algo dissociado do cotidiano social nem está restrita a grupos específicos. Para construí-la, no entanto, é preciso apropriar-se dos mecanismos linguísticos, conhecendo os operadores argumentativos e fazendo uso consciente deles, alcançando, também, a intencionalidade de quem produz o texto.

Portanto, ratifica-se a necessidade, sobretudo na escola, de incorporar à prática docente o desenvolvimento de competências, como a discursivo-argumentativa, com textos os mais variados, a fim de estimular o posicionamento crítico e tornar os alunos proficientes na produção de textos em que tenham que expressar seu pensamento, sabendo fazer seleções e relações no intuito de defender ideias.

## 5.2 Dados das Atividades Aplicadas na Turma 2

Nesta turma, foram recebidas 32 atividades. Destas, apenas 29 puderam ser reproduzidas. Ressalta-se que a devolução das atividades não foi satisfatória porquanto alguns alunos não conseguiram entender todas as atividades e, conseqüentemente, não as responderam da forma esperada. Outros, não as devolveram. Devido a tudo isso, os dados obtidos ficaram reduzidos. o que pode ser justificado pelo fato de os alunos estarem distantes do ambiente escolar e terem perdido o estímulo aos estudos.

Os textos tomados como amostra também foram analisados de acordo com as mesmas categorias escolhidas para a Turma 1 e, assim como esta, os trechos selecionados para análise receberam os mesmos códigos definidos anteriormente.

### 5.2.1 Atividade 1 – Emprego de **mas/mais** pelos alunos em lacunas de enunciados.

**Tabela 01** - Ocorrências de emprego ortográfico, adequado ou não, das palavras **mas/mais** nos enunciados de 1 a 10 da atividade 1

Adequado %		Não adequado %	
Enunciado 1 → 3	42,86%	Enunciado 1 → 4	57,14%
Enunciado 2 → 4	57,14%	Enunciado 2 → 3	42,86%
Enunciado 3 → 5	71,43%	Enunciado 3 → 2	28,57%
Enunciado 4 → 5	71,43%	Enunciado 4 → 2	28,57%
Enunciado 5 → 5	71,43%	Enunciado 5 → 2	28,57%
Enunciado 6 → 2	28,57%	Enunciado 6 → 5	71,43%
Enunciado 7 → 4	57,14%	Enunciado 7 → 3	42,86%
Enunciado 8 → 4	57,14%	Enunciado 8 → 3	42,86%
Enunciado 9 → 4	57,14%	Enunciado 9 → 3	42,86%
Enunciado 10 → 4	57,14%	Enunciado 10 → 3	42,86%

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo não sendo o foco principal da pesquisa, os dados da atividade 1, aplicada na segunda pesquisa, mostram que se faz necessário um trabalho voltado também à consciência fonético-fonológica e ortográfica das palavras **mas/mais**, que são, inclusive, contempladas em uma das habilidades previstas na BNCC.

### 5.2.2 Atividade 2 – Produção de texto narrativo (crônica)

*T1.1 - E maria começou a grita e sua vó escutou e correu quando chegou até onde maria ficou assustada com a cena e tentou ajuda a maria **mais** não conseguiu...*

*T2.2 – Ausência do operador*

*T3.3 - Então la vai Ana tenta fazer a receita de sua vó, o bolo de Amor, ela tentou varias vezes, ficou bom **mas** não ao ponto certo...*

*T4.4 - Procurou o hospital para tira **mais** não deu serto ela vai procura o corpo de bombeiro para tira **mais** eles fizeram os procedimento e conseguirão tira a panela da*

cabeça da criança foi um susto **mais** deu certo... ela ficou muito feliz depois que retirou a panela a sua cabeça **mais** ela não largou sua panela.

T5.5 - Um certo dia uma garotinha que se chamava Gabriela ela era muito impressionada em um desenho do menino maluquinho **mais** teve um certo dia que a menina teve uma ideia brilhante de colocar uma panela na cabeça e no momento ela não sabia o que fazer ela ficou um pouco apavorada **mais** aí os pais dela chegando do trabalho aí eles foram ver o que estava acontecendo **mais** quando eles chegaram perto ela estava tranquila com a panela na cabeça brincando... **mais** como ela não sabia que podia ficar com a panela (?) na cabeça teve que ir na urgência... **mais** o mais impressionante e o comportamento dela...

T6.6 - Foi uma situação seria **porém**, engraçada depois daquela tarde nunca que a menina quis saber de mais uma vez brincar com panela...

T7.7 - Criança é realmente imprevisível, basta um simples descuido e nos deparamos com as situações **mas** inusitadas possíveis. Um exemplo disso foi o que aconteceu com a menina Anna Luiza de 5 anos que estava brincando no quintal da casa avó em Nazaré e acabou prendendo a cabeça na panela. sua mãe **porém** resolveu levar a brincadeira da criança na esportiva não se desesperando.

T8.8 [...] o sonho dela era ser conzinheira. **mais** é claro que a panela devia ir ao fogo e não na cabeça da menina. **mais** foi um sufoco só ao pronto socorro **mais** conseguiram [...]

**Quadro 14** – Detalhamentos 5

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	Trechos 3 (2ª ocorrência), 4 (1ª ocorrência), 7 (2ª ocorrência), 5 (1ª, 2ª, 4ª ocorrências)
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trechos 1, 3, 4
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	Trecho 2
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	Trechos 6 e 7

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No trecho 1, vê-se uma relação de oposição, ressaltando a frustração da avó por não conseguir ajudar a neta. No trecho, o operador **mas**, mesmo tendo sido escrito, ortograficamente, de modo incorreto, estabeleceu uma correta relação de sentido, a oposição, orientando para conclusões contrárias. Cabe, mais uma vez, destacar que o operador, mesmo atendendo à relação prevista, foi empregado fora da norma padrão da língua escrita. Assim, o professor deve fazer essa observação em sala de aula.

No trecho 3, há contraposição de ideias, direcionando para sentidos contrários. O operador, neste caso, foi registrado dentro da norma padrão, estabelecendo uma correta relação de sentido e, ainda, exprimindo um certo desapontamento em relação ao resultado do bolo, cuja receita foi repassada pela avó.

No trecho 4, há quatro ocorrências do operador, e ainda que não tenham sido grafados de modo correto, apenas a segunda ocorrência não estabeleceu a relação de sentido adequada, já que não caberia um operador que contrapõe ideias. Chama a atenção a observação que o(a) aluno (a) fez sobre o fato de, depois de todo o desespero vivenciado, a criança ainda não querer largar o objeto.

O trecho 5 apresenta cinco ocorrências do operador **mas**. Em apenas uma das ocorrências não foi estabelecida uma correta relação de sentido, embora registrados em desacordo com a norma padrão da língua. O(a) aluno(a) ressalta que, mesmo estando passando por um momento de tensão, a criança lidou tranquilamente com a situação.

Em T6 e T7, o **mas** foi substituído por **porém**, não causando alteração nem prejuízo ao sentido esperado. Uma importante observação foi a troca da palavra **mais**, advérbio de intensidade, pelo operador **mas** no trecho 6. Esse emprego demonstra que o(a) aluno(a) não sabe diferenciar o sentido das duas palavras.

Por fim, em T8, tem-se o emprego adequado do operador **mas** na primeira e na terceira ocorrências, e emprego inadequado na segunda ocorrência. Caberia, nesta, o emprego de um operador que marcasse uma conclusão.

Dos textos narrativos recebidos, apenas um teve ausência do operador **mas**.

### 5.2.3 Atividade 3 – Produção de texto dissertativo-argumentativo

*T1.1 - O meio ambiente e para ser reutilizar as coisas **mais** tem que te controle no que você ta fazendo polezembro despedisa a agua do solo uso de copustive...*

T2.2 - (...) *por conta disso, as pessoas havia se comportando com o ambiente do nosso planeta **mais** tem muitas pessoas que não se importa mais então o meio ambiente ta se desenvolvendo pelas pessoa que ajuda o meio ambiente ainda **mais** isso ta acontecendo **mais** logo logo as pessoas tão tendo consciência pelo ambiente **mais** espero que isso aconteça.*

**Quadro 15** – Detalhamentos 6

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	Trecho 2 (2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> ocorrências)
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trecho 2 (1 <sup>a</sup> ocorrência)
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O trecho 1 apresenta uma única ocorrência do operador **mas** na qual se estabelece adequada relação de sentido, ainda que não obedeça à norma padrão da língua. O(a) aluno(a) enfatiza, no enunciado introduzido pelo operador em análise, que as pessoas precisam controlar o consumo dos recursos disponíveis no meio ambiente, evitando o desperdício da água do solo e o uso exagerado de combustíveis.

Em T2, observa-se quatro ocorrências do operador **mas**. Apenas na primeira, o operador foi utilizado de maneira adequada, com um correto estabelecimento da relação de sentido, ainda que em desacordo com a escrita padrão da língua. A ideia defendida no enunciado introduzido pelo operador **mas**, na primeira ocorrência, é de que muitas pessoas não se importam mais com o meio ambiente.

#### 5.2.4 Atividade 4 – Produção de comentário crítico

T1.1 - *O homem veio a se recordar de que senti falta **mas** que aprendeu a viver longe, e se recordou de que ao lado daquela senhora sentia se bem e que tudo era diferente **mais** ainda assim tinha com quem tomar o leite, e ver jornais...*

*E que talvez aquela senhora por mais um mês talvez não **\*mas** voltaria.*

T2.2 - ... ele se apegou a ela **mas** ela partiu deixou ele sozinho, ai ele se sentiu solitário sozinho **mais** quando ela partiu ele fez uma homenagem pra ela com essas pequenas frases tipo ele guardou todas as lembranças dele com ela falou tudo oque eles passaram juntos e fez um a pelo pra ela **mais** no pensamento dele tava so nela ele amava muito ela **mais** tipo ele hoje ate ...

[...] ele gostava muito dela e não queria perde ela **mais** ela teve que partir **mais** ele acredita que vai ver ela **mais** em quanto ele não ver ela **mais** quando ele ver ela ele vai matar a saudades que ele tava dela ai ele vai poder matar a saudade dela **mais** ele so vai poder tocar nela vai ser diferente...

T3.3 - ele não sentia saudade dela **mais** ele pessor nais coisas que ela faziar para ela pricar com eles eras tomais um molho de tomate com um sal ai ele não lebrava **mais** ele ser lempro porque ele tava relembrando o momento que ela palavra com ela ai ele...

**Quadro 16** - Detalhamentos 7

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
➤ Emprego do <b>mas</b> sem a relação de sentido prevista;	Trecho 2 (3ª ocorrência)
➤ Emprego do <b>mas</b> com a relação de sentido prevista;	Trecho 2 (1ª, 2ª, 5ª, 6ª e 9ª ocorrências) Trecho 3
➤ Ausência do operador <b>mas</b>	
➤ Substituição do <b>mas</b> por outro operador.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O trecho 1 apresenta duas ocorrências, primeira e segunda, com emprego adequado do operador, a segunda, apresentando, no entanto, escrita em desacordo com a norma padrão. Nessas ocorrências, é defendida a ideia de que o homem aprendeu a viver sem a mulher, em outras companhias, distraíndo-se até com a leitura de jornais, mesmo que viesse a recordar-se dela e sentisse sua falta. Na terceira ocorrência, não há relação de oposição, e sim, circunstância de tempo. O **mais**, advérbio, devia ter sido empregado no lugar do **mas**, ao lado da forma verbal.

No trecho 2, aparecem nove ocorrências do operador **mas**, sendo que, apenas na primeira ocorrência, o operador teve o registro escrito de acordo com o padrão

normativo da língua. Em dois momentos, quarta e sétima ocorrências, a compreensão do texto ficou comprometida porque os enunciados introduzidos pelo operador ficaram truncados, prejudicando, inclusive, o enunciado da oitava ocorrência. Quanto à última ocorrência, o sentido estabelecido foi o de oposição, estando, por isso, adequado.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção deste trabalho pauta-se nos resultados obtidos por meio das análises dos dados da pesquisa. As limitações encontradas, no que concerne aos posicionamentos argumentativos ou à falta de conhecimento com relação a aspectos ligados à textualidade, como a coerência – nível semântico, e a coesão, foram importantes para a elaboração da proposta, que tem como objetivo minimizar as limitações concernentes à linguagem argumentativa e agregar estratégias discursivas às já existentes nos materiais didáticos disponíveis no contexto de ensino, que, muitas vezes, se resumem aos livros didáticos.

Percebe-se que somente o livro não dá conta de tratar da esfera discursiva da linguagem, que foi o foco da pesquisa, de modo mais amplo. A abordagem nele adotada mostra-se um pouco vaga, em alguns momentos, não permitindo aprofundar as discussões no âmbito do discurso, que inclui intencionalidade do enunciador, condições de produção dos textos, aspectos pragmáticos etc. A falta de um trabalho voltado para esses aspectos linguísticos dificulta a apropriação da linguagem argumentativa, indispensável aos campos de atuação da vida social.

Dentre as competências específicas de Língua portuguesa, enumeradas pela BNCC para o ensino de Língua portuguesa no Ensino Fundamental, algumas se fazem mais importantes no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, análise de argumentos e opiniões, produção autônoma de textos, apreciações diante do posicionamento do outro e do reconhecimento do texto “como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BNCC, 2017, p. 87), interagir diante da cultura letrada com autonomia e protagonismo – é isso que a segunda competência específica propõe –, requer um conhecimento que vai além de reconhecer nomenclaturas gramaticais, por exemplo. Para isso, faz-se imprescindível conhecer e dominar os diversos mecanismos de que a língua dispõe.

Diante da importância que têm os mecanismos da língua para o domínio das habilidades linguísticas que constam na BNCC, sobretudo daquelas ligadas à argumentação, elaborou-se um conjunto de planos de aula com questões que visam reforçar os conteúdos disponíveis no Livro Didático acerca das conjunções, especificamente, a conjunção **mas**, que deveria ser trabalhada com mais aprofundamento, num enfoque da enunciação e do discurso, podendo, com isso, receber no livro a nomenclatura de operador argumentativo. A intenção não é

substituir a abordagem do livro, mas inserir estratégias que podem reforçar o ensino desses mecanismos – tão importantes às práticas de linguagem –, e favorecer o alcance das habilidades necessárias para isso. Nessa direção, escolheu-se seguir as orientações acima mencionadas. No entanto, o material constitui apenas uma alternativa para o trabalho voltado ao que se propõe, que é a exploração dos sentidos do texto, da linguagem discursiva.

Os planos elaborados são compostos de 12 aulas, agrupadas de duas em duas. Cada aula tem duração de 1 hora. A elaboração das aulas tomou como diretriz as habilidades constantes no documento da BNCC, que também contemplam o ensino da linguagem argumentativa e, por isso, os mecanismos linguísticos a ela inerentes, como o ensino das conjunções, abordando sua função discursiva nos enunciados. Destaca-se que, em um dos planos, é contemplada uma habilidade que trata da utilização adequada das palavras **mas/mais**. Esse é um aspecto ortográfico e fonético-fonológico que, mesmo não estando ligado ao enfoque enunciativo-discursivo, é significativo para a escrita em acordo com a norma padrão da língua.

Com base nos planos, desenvolveu-se, também, um *E-book*, que contém um jogo, na forma de Quiz, disponível na plataforma Kahoot. Essa plataforma foi desenvolvida para atender a demandas educacionais que optam por utilizar a tecnologia da gamificação como complemento das estratégias de aprendizagem. O jogo pode ser acessado de forma gratuita, sendo necessário, para isso, baixar o aplicativo no celular ou fazer a inscrição e criar uma conta.

A seguir, são apresentados os planos de aula, em formato que pode ser editado e impresso para uso em sala de aula. Depois da apresentação da proposta das últimas aulas, há o *link* de acesso ao *E-book* e ao jogo.

#### Quadro 17 – Aulas 1 e 2

##### **AULAS 1 e 2 - Operadores argumentativos e funcionalidade**

**Duração da aula:** 1 hora

**Ano escolar:** 8º

**Disciplina:** Língua portuguesa

**Prática de linguagem:** análise linguística / Semiótica

**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Quadro 18 - Conhecendo os operadores discursivo-argumentativos**

Classificação dos operadores argumentativos	Exemplos
1 Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	(e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.)
2 Operadores que indicam o argumento <u>mais forte</u> de uma <u>escala</u> a favor de uma determinada conclusão	(até, até mesmo, inclusive)
3 Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	(ao menos, pelo menos, no mínimo)
4 Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	(mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).
5 Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	(logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.)
6 Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	(porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.)
7 Operadores que estabelecem relação de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	(mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto)
8 Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	(ou... ou, quer... quer, seja... seja)
9 Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	(já, ainda, agora etc.)

10 Operadores que funcionam numa escala orientada para <u>a afirmação da totalidade</u>	(um pouco, quase) ou para a negação da totalidade (pouco, apenas)
---	---

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2018, p. 76, destaques das autoras).

**Gênero:** Poema

**HABILIDADE DA BNCC:**

**EF08LP13:** Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Nesta aula, os alunos ficarão em seu devido lugar.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Quadro de acrílico, pincel, *Datashow*.

**INTRODUÇÃO:** Apresentação do objetivo e do conteúdo da aula (tipos de operadores).

**DESENVOLVIMENTO:** Projeção de tabela para visualização dos operadores discursivo-argumentativos e explicação sobre a conexão que se faz por meio de palavras como conectivos, elementos linguísticos responsáveis por indicar a argumentatividade do enunciado; construção, no quadro, de enunciados empregando os operadores; perguntas acerca das relações estabelecidas pelos operadores argumentativos.

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Entrega de um texto do **gênero poema**, contendo um operador para identificação do sentido. Essa atividade será corrigida na aula seguinte.

Leia o poema a seguir para responder às questões.

**O mundo é grande**  
 O mundo é grande e cabe  
 Nesta janela sobre o mar.  
 O mar é grande e cabe  
 Na cama e no colchão de amar.  
 O amor é grande e cabe  
 No breve espaço de beijar.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983)

01. Para o eu-lírico, o mundo, o mar e o amor são grandes e, ao mesmo tempo, cabem em pequenos espaços, objetos ou atos realizados em breve intervalo de tempo. Como se explica essa visão plural sobre o tamanho do mundo, do mar e do amor?

---



---



---

02. No poema, há o emprego e a repetição do mesmo operador argumentativo que orientar o enunciado para determinada conclusão, estabelecendo uma relação entre os enunciados. Esse operador **estabelece**, entre as ideias relacionadas, **qual sentido**? Ele poderia ser substituído por outro operador sem alterar o sentido do enunciado? Se for possível fazer essa substituição, escolha um operador e faça-a.

---

O intuito dessa atividade é mostrar que o contexto em que as palavras aparecem, no caso os operadores, é que determinará seu sentido.

#### Quadro 19 – Aulas 3 e 4

<b>AULAS 3 e 4 - De olho na ortografia e no sentido</b>
<b>Duração da aula:</b> 1 hora
<b>Ano escolar:</b> 8º
<b>Disciplina:</b> Língua portuguesa
<b>Prática de linguagem:</b> análise linguística / Semiótica

Fonte: Dados da pesquisa.

### **APREENDENDO A DIFERENÇA**

#### **Mas e Mais: qual devo empregar?!**

**Gêneros:** Fragmentos de conto e de reportagem / Letra de música

#### **HABILIDADE DO CURRÍCULO DE TERESINA/SEMEC:**

**EF07LP45:** Utilizar adequadamente as palavras **mas/más/mais**; **a/ah/há**; **afim/a fim**.

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Os alunos permanecerão em seu devido lugar.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Quadro de acrílico, pincel e material impresso.

**INTRODUÇÃO:** Correção comentada da atividade proposta na aula anterior, apresentação do conteúdo da aula.

**DESENVOLVIMENTO:** Explicação do conteúdo e entrega de atividade.

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Correção da atividade feita na sala de aula.

**Primeiro, observe a grafia e a pronúncia, e também o sentido que as palavras estabelecem.**

**Mas** indica oposição, ideia contrária. É equivalente a **porém**.

Juliana gosta de viajar, **mas** não tem tempo.

**Mais** é advérbio e indica quantidade (+) ou intensidade. É o contrário de **menos** (-).

Comprei **mais** livros para meus filhos.

➤ Agora, complete as lacunas com *mas* ou *mais*:

### Texto 1

Os filhos de Anna eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. \_\_\_\_\_ o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas.

LISPECTOR, C. Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

### Texto 2

Dados apontam que desde o começo da pandemia da covid-19 o percentual de brasileiros que vivem em extrema pobreza quase triplicou – de 4,5% para 12,8%. No final de 2020, \_\_\_\_\_ da metade da população – 116 milhões de pessoas – enfrentava algum nível de insegurança alimentar, das quais quase 20 milhões passavam fome.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/inseguranca-alimentar-no-mundo-aumenta-cinco-vezes-aponta-oxfam/>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

### Texto 3

#### **Eduardo e Mônica**

(Legião Urbana)

[...]

Eu não tô legal, não aguento \_\_\_\_\_ birita

E a Mônica riu e quis saber um pouco \_\_\_\_\_

Sobre o boyzinho que tentava impressionar

[...]

Eduardo e Mônica trocaram telefone

Depois telefonaram e decidiram se encontrar

O Eduardo sugeriu uma lanchonete

\_\_\_\_\_ a Mônica queria ver um filme do Godard

Se encontraram então no Parque da Cidade

A Mônica de moto e o Eduardo de camelo

O Eduardo achou estranho e melhor não comentar

\_\_\_\_\_ a menina tinha tinta no cabelo

Construíram uma casa uns dois anos atrás

\_\_\_\_\_ ou menos quando os gêmeos vieram

Batalharam grana e seguraram legal  
A barra \_\_\_\_\_ pesada que tiveram

[...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22497/>

**Quadro 20** – Aulas 5 e 6

**AULAS 5 e 6 - Operadores argumentativos na ligação de ideias**

**Duração da aula:** 1 hora

**Ano escolar:** 8º

**Disciplina:** Língua portuguesa

**Prática de linguagem:** análise linguística / Semiótica

Fonte: Dados da pesquisa.

### CAPTANDO O SENTIDO

**Gênero:** Crônica reflexiva

**HABILIDADE DA BNCC:**

**EF08LP13:** Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** os alunos formarão duplas.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Quadro de acrílico, pincel, atividade impressa.

**INTRODUÇÃO:** Apresentação e explicação do conteúdo da aula.

**DESENVOLVIMENTO:** Explicação sobre a importância de se fazer a conexão entre as partes do texto.

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Entrega de cópia do texto com atividade a ser respondida em sala de aula.

Leia o texto para responder às questões de 1 a 3.

**O cajueiro**  
Rubem Braga



Fonte: Veredas da língua.

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em setembro. Estava carregado de flores.

Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/rubem-braga-o-cajueiro/> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

01. O cajueiro tem um valor afetivo muito grande para o eu-lírico, faz lembrar a época em que subia na árvore para “ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.” Qual passagem do texto melhor representa essa afetividade?

- a) “estava como sempre carregado de frutos amarelos [...]”.
- b) “A carta [...] diz que ele caiu numa tarde de ventania [...]”.
- c) “Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância.”

d) “Foi agora, em setembro. Estava carregado de flores.”

02. No intuito de enobrecer o cajueiro, o narrador emprega uma figura de linguagem que atribui sentimentos ou ações, próprias dos seres humanos, a objetos inanimados ou seres irracionais, chamada de personificação. Dessa forma, ele aproxima o cajueiro à condição humana. Releia o penúltimo parágrafo do texto e aponte o trecho em que podemos perceber o emprego dessa figura de linguagem.

---



---

Leia novamente este trecho da crônica:

Tudo sumira; **mas** o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

03. Observe que, mesmo diante do fato de os canteiros de flores, a tamareira, a parreira e outros arbustos terem desaparecido com o tempo, o narrador apresenta, em seguida, um argumento introduzido pelo operador destacado no trecho, imprimindo ao enunciado uma força argumentativa e orientando-o na direção de uma conclusão; há uma intenção por parte do enunciador. Qual seria essa intenção, o que ele pretendeu destacar ao fazer uso do operador **mas**?

---



---



---

**Quadro 21 – Aulas 7 e 8**

**AULAS 7 e 8 - Operadores argumentativos na defesa de ideias**

**Duração da aula:** 1 hora

**Ano escolar:** 8º

**Disciplina:** Língua portuguesa

**Prática de linguagem:** análise linguística / Semiótica

**Fonte:** Dados da pesquisa.

**ANALISANDO O EMPREGO DOS OPERADORES NOS TEXTOS**

**Gêneros:** Anúncio / Propaganda

**HABILIDADE DA BNCC:**

**EF89LP14:** Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, **avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.**

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Os alunos permanecerão sentados individualmente.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Quadro de acrílico, pincel e cópias de material.

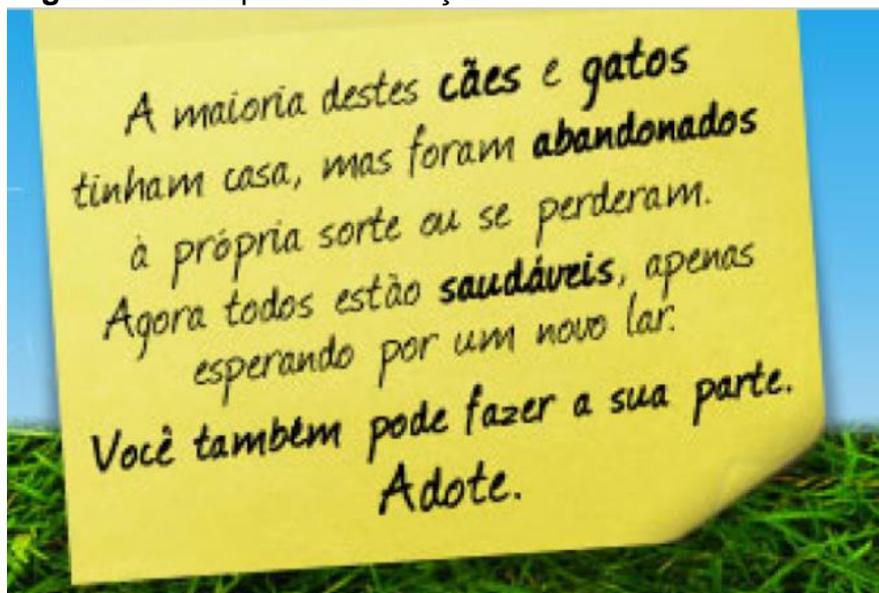
**INTRODUÇÃO:** Apresentação do conteúdo.

**DESENVOLVIMENTO:** Explicação sobre as estratégias usadas pelas empresas para divulgar anúncio (produto, serviço) ou uma propaganda (ideia).

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Entrega de material para responder em sala de aula. Em seguida, correção e comentários observando a habilidade da aula.

**Observe os anúncios a seguir para responder às questões.**

**Figura 2** – Campanha de adoção



Fonte: Disponível em: <http://www.caopanheirocuritiba.com.br/>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

Em: “A maioria destes cães e gatos tinham casa, mas foram abandonados à própria sorte ou se perderam”. Quanto aos enunciados ligados pelo operador argumentativo mas, qual deles empregou o argumento mais forte: o primeiro ou o que foi introduzido pelo **mas**? Você acha que isso foi feito para destacar um problema sério, algo importante?

- 
- 
- Observe o anúncio a seguir para responder às questões.

Figura 3 – Propaganda



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/79657487142647381/>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

01. A palavra *cavalo* pode assumir sentidos diferentes, dependendo do contexto em que é empregada. A marca de carros Nissan empregou essa palavra, no plural, com que sentido?

---

---

02. O enunciado: “Os cachorros que nos perdoem, mas os melhores amigos do homem são os cavalos.” lembra algum ditado popular? Qual? Analisando as orações ligadas pelo mas, pode-se afirmar que o enunciador quis defender uma ideia ao dar destaque a um dos enunciados. Qual seria a ideia e a intenção dele ao fazer isso?

---

---

---

---

Figura 4 – Propaganda: O Boticário



Fonte: Disponível em: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

01. Na propaganda, foi utilizado um recurso linguístico bastante conhecido, a intertextualidade. Esse recurso permite fazer o diálogo entre dois ou mais textos e vale-se de um texto principal como referência. Com qual obra literária a propaganda de O Boticário faz intertextualidade?

---

02. No texto, percebe-se que há a intenção de apresentar as consultoras do Boticário como seres superiores às fadas. Para convencer o leitor, foi utilizado um argumento introduzido por um **operador argumentativo**. Que operador é esse e qual foi o **argumento** usado?

---



---



---

#### Quadro 22 – Aulas 9 e 10

##### AULAS 9 e 10 - Operadores argumentativos e intencionalidade

Duração da aula: 1 hora

Ano escolar: 8º

Disciplina: Língua portuguesa

Prática de linguagem: análise linguística / Semiótica

Fonte: Dados da pesquisa.

### COMPREENDENDO RELAÇÕES DE SENTIDO E POSICIONANDO-SE

Gênero: Artigo de opinião

HABILIDADES DA BNCC:

**EF08LP13:** Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

**EF89LP03: Analisar textos de opinião** (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

**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 nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Nesta aula, os alunos formarão duplas.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Cópias de material, pincel, quadro de acrílico.

**INTRODUÇÃO:** Apresentação do conteúdo.

**DESENVOLVIMENTO:** Explicação sobre a importância da inferência para interpretar textos diversos e analisar textos, e sobre a função dos recursos linguísticos empregados na linguagem para construção da textualidade e da argumentatividade.

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Entrega de material contendo o texto para leitura compartilhada e a atividade a ser respondida em sala de aula.

### **TATUAGEM: SIM OU NÃO? A OPINIÃO EM FOCO.**

Jornal Acontece Aqui

SÁBADO Mogi Guaçu, 08 de Novembro de 2019. Ano 16 Nº 187 | 2ª edição, 17 h

ARTIGOS

08/11/2019 - 17h40min.

Leia o texto a seguir para responder às questões propostas.

### **TATUAGEM... LIBERDADE DE EXPRESSÃO, APENAS?**

Professora Marina Salete Martin

Século XXI – ser moderno é correr riscos, é quebrar tabus, é expressão da nossa liberdade de ser, de sentir, de “causar”, abalando alicerces tão *demodês*. É querer deixar nossa marca no mundo. E como realizar tal desejo?

[...]

Quando o tema é tatuagem, por exemplo, o maior problema é o fato de o jovem (menor de idade) realizá-la sem o consentimento dos pais. O que é proibido por lei.

É interessante acrescentar ainda que uma boa conversa sobre o assunto vale muito mais que um simples sim ou não entoadado pelo responsável. Esclarecimento é essencial à criança e ao adolescente, a fim de que eles compreendam que as escolhas implicam arrependimento ou maturidade para assumir a consequência das próprias atitudes comportamentais, num futuro próximo.

Note, **entretanto**, que o problema não é a tatuagem e, sim, o que essa marca representa: símbolos que podem exteriorizar elementos preconceituosos, religiosos, racistas, extremistas, ligados às drogas, ao álcool, à declaração de amor etc.

Segundo o velho clichê, o que realmente importa não é a aparência, **mas** a essência, conhecer a nós mesmos e o nosso papel na sociedade é fundamental para que não sejamos fantoches da moda ou de um grupo entregue ao *nonsense*. Procurar informações, conversar com os adultos, com especialistas, antes de tomar qualquer atitude não é dependência, é aprendizado.

(Texto adaptado)

Agora, responda às questões de 01 a 05.

01. A autora do texto se posiciona quanto à interferência dos pais ou responsáveis pelos menores de idade, ressaltando que não se trata de dizer “sim” ou “não” e estes. Qual é o posicionamento da autora em relação à tatuagem em pessoas que não atingiram a maioridade?

02. A autora cita, no último parágrafo do texto, o que ela chama de clichê para usar um argumento que é introduzido pelo operador **mas**.

a) Qual ponto de vista ela defende?

---



---

b) Você concorda ou discorda do ponto de vista defendido? Elabore um pequeno texto expressando sua opinião a respeito. Lembre-se de que devemos nos posicionar de forma respeitosa frente às opiniões alheias.

---



---



---



---

Leia novamente o penúltimo parágrafo do texto e observe a palavra destacada no trecho:

Note, **entretanto**, que o problema não é a tatuagem e, sim, o que essa marca representa: símbolos que podem exteriorizar elementos preconceituosos, religiosos, racistas [...].

03. Observe que há um operador argumentativo que marca a relação de sentido entre os parágrafos do texto – a ideia que vem antes e a que vem depois desse operador. A relação de sentido estabelecida pelo operador em destaque no trecho acima

- a) soma argumentos a favor de uma mesma conclusão.
- b) introduz argumento alternativo conduzindo a conclusões diferentes.
- c) contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias.
- d) introduz uma conclusão com relação a argumentos antes apresentados.

04. O enunciado introduzido pelo operador **entretanto**, além de expressar sentido de oposição, traz uma ideia defendida pela autora do texto. Que ideia é essa?

---

---

05. Faça a substituição do operador *entretanto* pelo operador *mas* – que também contrapõe argumentos direcionados para conclusões contrárias –, e proceda às alterações necessárias para que o sentido seja mantido.

---

---

**Quadro 23** – Aulas 11 e 12

**AULAS 11 e 12 - Operadores argumentativos e textualização**

**Duração da aula:** 1 hora

**Ano escolar:** 8º

**Disciplina:** Língua portuguesa

**Prática de linguagem:** Produção de texto

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### EMPREGANDO OS OPERADORES NO TEXTO

Quando defendemos opiniões, precisamos, dentro do texto, “amarrar” os argumentos para alcançarmos o objetivo intencionado previamente. Para isso, é importante planejar o discurso e saber empregar os elementos linguísticos para conectar os argumentos. Em aula anterior, já estudamos esses elementos. Agora, vamos empregá-los!

**Gêneros:** Debate regrado e artigo de opinião

#### HABILIDADES DA BNCC:

**EF69LP13:** Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

**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 nesses textos (“primeiramente, *mas*, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

**EF89LP12:** Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações

e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

**EF89LP15:** Utilizar, nos debates, **operadores argumentativos** que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

**EF08LP03:** Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção de dados, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Nesta aula, os alunos formarão duplas e ficarão atentos aos comandos que serão repassados.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Data show, quadro de acrílico, pincel e folhas para a produção do artigo de opinião.

**INTRODUÇÃO:** Primeiramente, explicar aos alunos que as aulas destinadas ao debate servirão para aprofundar os conhecimentos sobre determinada questão e facilitar a tomada de posição.

**DESENVOLVIMENTO:** Apresentação do conceito e das características do debate e do artigo de opinião. A partir disso, serão expostas as orientações, por meio de um *Datashow*, sobre as regras para funcionamento de um debate.

**CONCLUSÃO / ATIVIDADE:** Proposta de produção de um Artigo de opinião a ser produzido em casa e devolvido na aula seguinte.

**AValiação:** O texto produzido será avaliado nos aspectos da textualidade: coerência e coesão e pelo nível de argumentatividade.

### **Escrita de texto argumentativo – Artigo de opinião**

A partir de um debate regrado, será produzido um artigo de opinião. Primeiramente, o professor/a professora explicará o conceito de debate regrado, explicando a diferença entre opinar e debater, o estabelecimento de regras e como ele é organizado. É preciso deixar claro que é uma discussão coletiva e colaborativa, sobre um assunto do interesse da comunidade local ou mesmo da sociedade em geral, que pode contribuir para o enriquecimento das ideias acerca da questão discutida.

O(a) docente, além de atuar como orientador da formulação da tese em sala de aula e posteriormente como mediador do debate, tem o papel de esclarecer todas as regras para funcionamento deste, instruindo sobre sua organização – divisão da turma em grupos, que depois se tornarão subgrupos, divisão de turnos (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>) e como funcionam e duração do debate. O tipo de linguagem a ser empregada também deve ser explicitada, bem como os atos de réplica e tréplica, que podem ou não ser concedidos aos debatedores. Mas, um dos aspectos mais importantes do trabalho com o gênero são as estratégias argumentativas usadas no debate. Argumentar é também justificar um posicionamento, e assim, assumi-lo.

Depois da fase do debate, vem a produção do artigo de opinião com tema polêmico que será escolhido previamente pelo(a) docente. O objetivo maior dessa atividade é desenvolver a linguagem argumentativa nos alunos.

Link para acesso ao *E-book* e ao jogo:

[https://drive.google.com/file/d/1Urox\\_EDvLmt5zcOGOzkowjyjs\\_rw3xXF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Urox_EDvLmt5zcOGOzkowjyjs_rw3xXF/view?usp=sharing).

## 7 CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a analisar a competência linguístico-discursiva dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, no que diz respeito ao emprego do operador argumentativo **mas** na produção de textos. A motivação para a pesquisa surgiu da constatação de que boa parte dos alunos ingressa no ensino médio sem dominar uma das habilidades presentes no documento da BNCC, que é a de 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 nesses textos.

Para atingir a habilidade mencionada, não basta que o aluno aprenda categorias gramaticais, por exemplo, mas que este saiba que essas categorias exercem funções no processo de expressão dos sentidos do texto (ANTUNES, 2017). Nesse sentido, é o uso da língua, numa perspectiva pragmática, o que deve impulsionar o ensino-aprendizagem, que vai além da construção da frase ou de seu significado, uma vez que o foco maior do estudo da língua em sala de aula precisa ser os objetivos da comunicação.

A argumentação constitui, sem dúvida, um importante recurso de inserção social, visto que saber expressar-se, de forma oral ou ao produzir textos escritos, exige o conhecimento de mecanismos linguísticos, o que nem sempre é desenvolvido em sala de aula. Diante de certas situações, em campos de atuação determinados, os discursos precisam adequar-se de modo que informações, ideias e opiniões sejam compartilhadas, interpretadas, analisadas e compreendidas por parte dos interlocutores. Desse modo, o trabalho com os textos de cunho argumentativo é uma necessidade que não deve ficar para um segundo plano.

Além do mais, há um considerável problema que também precisa de observação: grande parte dos alunos, senão a maioria, demonstra não ter a consciência fonético-fonológica, com relação à utilização das palavras *mas/mais*, conhecimento básico e, ao mesmo tempo, necessário a situações de escrita em que se exige o registro da norma padrão da língua.

Para a análise aqui realizada, tomou-se como base alguns conceitos, como o de discurso, enunciação e análise linguística. Com a análise dos dados, percebeu-se

que, como bem atesta Bagno (2013), as crianças, com pouco tempo depois que desenvolvem a linguagem, já sabem falar a gramática da língua nativa e são usuárias desta. No entanto, desenvolver o discurso e tornar o aluno apto para atuar com autonomia nas práticas languageiras diversas, presentes no meio social, demanda ações voltadas para o aperfeiçoamento linguístico e cognitivo. Entende-se, então, que o estímulo, no ambiente escolar, ao pensamento crítico e reflexivo deve ser uma das prioridades do ensino, já que a escola é o lugar onde se formam cidadãos que devem estar preparados para atuar em diversos campos de atuação social.

Pôde-se constatar que a maior parte dos alunos consegue expressar ideias e tem capacidade nata para fazê-lo. Mas, para que os discentes se apropriem melhor dos mecanismos linguísticos presentes na linguagem argumentativa, imprimindo a esta mais força, devem ser questionados sobre aspectos que os farão observar, investigar e descobrir esses mecanismos para ampliar seu conhecimento e dominar efetivamente as habilidades necessárias às situações de comunicação. As práticas limitadoras do raciocínio interferem diretamente na argumentatividade presente nos textos, visto que enfraquecem a intencionalidade pretendida. Por isso, é pertinente que o aluno seja estimulado a observar os usos de recursos linguísticos, para organizar sua escrita, de modo que seu discurso alcance os efeitos de sentido intencionados no processo comunicativo.

Nota-se também que o emprego do operador **mas** na produção de texto dos alunos pode ser melhorado ao passo que metodologias integradas à funcionalidade da gramática forem inseridas na prática docente. Não se está falando em abandonar o ensino da escrita normativa, tão necessário em determinadas circunstâncias e instâncias sociais. No entanto, a aprendizagem da língua com foco na enunciação abrirá caminho para o emprego consciente não apenas do operador *mas*, mas também, de outros elementos disponíveis na língua, mecanismos que, se bem trabalhados, facilitarão a progressiva apropriação da linguagem argumentativa.

Mas isso só será uma realidade possível se o professor não tomar como apoio pedagógico apenas o livro didático, limitado pela abordagem e pelo espaço destinado a cada conteúdo, e projetar estratégias para uma aprendizagem significativa, que enseje a construção de um conhecimento condizente com as demandas que serão encontradas nas séries seguintes e nas esferas sociais. A diversidade discursiva – incluindo o discurso argumentativo –, é uma forma de ampliar as habilidades e

competências, o que poderá atender às necessidades de emprego da língua, em situações mais simples ou mais complexas.

Nessa perspectiva, o ensino em espiral, termo usado pelos autores acima mencionados, proporcionará mais cedo o domínio das variadas linguagens. Entende-se que, por isso, o trabalho mais aprofundado com os operadores argumentativos, em específico, o **mas**, foco deste trabalho, pode despertar os alunos para o emprego consciente dos demais operadores e, por conseguinte, alcançar uma progressiva apropriação da linguagem argumentativa.

Os diagnósticos realizados em sala de aula e de forma remota serviram como base para a elaboração da proposta de intervenção: um conjunto de planos de aula e um jogo em forma de Quiz, pensados para minimizar as dificuldades de construção de enunciados com linguagem argumentativa, e avaliar os aspectos da coesão e da coerência no emprego do operador **mas** em produções de textos. Com isso, pretende-se abrir uma possibilidade de trabalho para a aprendizagem mais reflexiva e condizente com as práticas discursivas. A Intervenção contempla habilidades requeridas para o 8º ano – algumas, inclusive, já vistas em anos anteriores e que precisam ser reforçadas –, incorporando direcionamentos do documento da BNCC e do Currículo do Município de Teresina, cidade onde foi aplicada a pesquisa, e estratégias voltadas aos propósitos comunicativos.

Dessa maneira, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o espaço destinado ao aspecto semântico e discursivo do operador argumentativo que foi o foco da pesquisa, mas também, desperte para o trabalho com os demais operadores, fazendo da prática discursiva da linguagem uma prioridade, dada à importância desse saber para a inserção das pessoas nas mais variadas esferas sociais. As atividades se pautaram no funcionamento da língua e no domínio da linguagem argumentativa, que leva em conta o enunciador, o enunciatário, as esferas de circulação dos textos, os aspectos pragmáticos, dentre outros, para que os alunos reflitam sobre o que leem e possam, dessa forma, captar os sentidos dos textos, sabendo posteriormente usar os elementos disponíveis na língua para a tessitura de seus próprios textos.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. de Maria das Graças Soares et al. Revisão técnica de João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **A Argumentação no Discurso**. Tradução de Angela M. S. Corrêa [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. (Org.); Trad e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRANDÃO, S. F, VIEIRA, S. R. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os Sentidos do Texto**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: modos de organização. Trad. e org. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos (org.). **Língua Portuguesa em Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laís B. de. **Português: conexão e uso**, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva: 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004a. p. 41-70.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DUCROT, Oswald. Escalas argumentativas. In: DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**. São Paulo: Global, 1981. p. 178-228. Edição original: 1973.

DUCROT, Oswald. Argumentação e *topoi* argumentativos, In: GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 2008. p. 13-38. Edição original: 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl Zilles.; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GUIMARÃES, Eduardo R. J. **Aquele que diz o que não diz** – uma bibliografia de Oswald Ducrot, Entremeios [Revista de Estudos do Discurso], Seção Perfil biobibliográfico, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 167-178, jul. - dez. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MACÊDO, F. C. S. e EVANGERLANDY, G. M. **Pesquisa: passo a passo para elaboração de trabalhos científicos**. Teresina: MACÊDO, F.C.S, 2018.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio De Janeiro: Lucerna, 2010. p 19 a 38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C;\_\_\_(Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 3. ed. junho de 2009.

MORESI, Eduardo (Org). – **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escribir**. In CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em 02 de fev. de 2020.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTAROTH, Desirée (orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROCHA, Regina Braz. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13771/1/Regina%20Braz%20da%20Silva%20Santos%20Rocha.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

ROCHA, Regina Braz. Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (2): 155-175, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/34996/25426>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

SEMEC. **Currículo de Teresina**. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

SILVA, Alessandro & MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão. (Orgs.) – **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1.ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUASSUNA, Livia. **Avaliação e Reescrita de Textos Escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.) – **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



**ESTADO DO PIAUÍ**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC**  
**E. M. PROFª MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA**  
**Res. Esplanada, Rua 04, nº 4276 – CEP: 64040-780 – Angelim**  
**CNPJ: 06.306683/0001-961 INEP: 22134972 Código 44224**

## DECLARAÇÃO

Eu, Ariane Gonçalves Cavalcante da Costa, na qualidade de responsável pela **E. M. PROFª MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **O OPERADOR ARGUMENTATIVO “MAS” EM DIFERENTES SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: uma análise da competência discursiva na produção de texto de alunos do 8º ano**, a ser conduzida sob responsabilidade da pesquisadora **JOANÍZIA IZIDORIO MOURA**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da instituição proponente – UESPI, para a pesquisa supracitada.

Teresina, 28 de abril de 2020.

  
Ariane Gonçalves Cavalcante da Costa  
Diretora ATPISEMEC Nº 929/2020  
E. M. Mª do Socorro P. da Silva

## APÊNDICE B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA - CEP/UESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O OPERADOR ARGUMENTATIVO “MAS” EM DIFERENTES SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: uma análise da competência discursiva na produção de texto de alunos do 8º ano

**Pesquisador:** JOANÍZIA IZIDORIO MOURA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33585020.6.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.136.796

#### Apresentação do Projeto:

O presente trabalho busca investigar a competência linguístico-discursiva com o uso do operador argumentativo “mas” entre alunos do 8º ano na produção de diferentes sequências textuais. Far-se-á uma pesquisa descritiva como análise dos dados de cunho qualitativo e quantitativo. No tocante à natureza, esta pesquisa é “aplicada”. Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa será de campo, na forma documental. Para a coleta de dados, haverá a aplicação de propostas de produção de textos, elaboradas pelo professor pesquisador, a partir de textos extraídos de livro didático e/ou da internet e atividades com questões lacunadas, contemplando os articuladores discursivo-argumentativos. A produção escrita servirá para analisar o nível de competência linguístico-textual dos alunos em relação à argumentatividade, de acordo com a análise da compreensão e do uso do operador “mas”. A partir dessa observação e da coleta de dados, será elaborada uma proposta de intervenção, visando possibilitar o protagonismo discente na produção escrita de diferentes sequências textuais. A coleta de dados será realizada no ano de 2020 em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Teresina/PI, em uma turma de 8º ano, do turno matutino, composta por 36 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, numa faixa etária entre 12 e 14 anos. A escola está situada na zona sul da capital. Este trabalho tratará de alguns conceitos ligados à argumentatividade.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 4.136.796

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

\* Identificar as dificuldades de produção textual, relacionando a conjunção "mas" em períodos coordenados, a partir da análise de respostas de atividades aplicadas e direcionadas a esse propósito;

Objetivos Secundários:

\* Verificar o conhecimento dos alunos sobre a relação sintático-semântica, com o emprego do operador argumentativo "mas", analisando o sentido que provoca nos enunciados de cunho argumentativo;

\* Constatar em qual tipologia o aluno emprega com maior frequência a conjunção "mas" nos períodos coordenados;

\* Desenvolver uma proposta de atividade de produção de textos argumentativos centrada no uso do conectivo "mas", observando os aspectos da coesão e da coerência na produção dos alunos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considera-se que toda pesquisa que envolva seres humanos acarreta riscos, mesmo que mínimos, como desconforto, incômodo ou constrangimento. Assim, respeitando os preceitos éticos, conforme cita a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), caso haja qualquer risco ao participante da pesquisa, a pesquisa será imediatamente interrompida pela pesquisadora responsável.

Visando minimizar os riscos e contribuindo para o bem estar físico e mental no momento da aplicação dos questionários, estes serão aplicados apenas pela pesquisadora responsável, que estará disponível durante todo o tempo para mais esclarecimentos e dúvidas dos participantes. Os instrumentos não terão qualquer identificação dos participantes e todo o TALE será lido, antes da aplicação dos instrumentos, ressaltando todos os direitos e garantias aos participantes da pesquisa.

Benefícios:

Acredita-se que, mesmo com a possibilidade de riscos, esta pesquisa possa trazer benefícios para estudantes acadêmicos e professores, tendo em vista que ela venha a elaborar dados importantes que possam servir de base para que seja feito um melhor trabalho em relação à apropriação da competência discursivo-argumentativa, no que diz respeito ao uso de operadores argumentativos.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 4.136.796

É provável também que a pesquisa possa contribuir como fonte para outras pesquisas posteriores, ao levantar novas reflexões que serão relevantes para a colaboração com um referencial que servirá para a construção do conhecimento.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance educacional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro).

**Recomendações:**

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96), nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes. Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335		
Bairro: Centro/Sul		CEP: 64.001-280
UF: PI	Município: TERESINA	
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749	E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.136.796

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1567104.pdf	02/06/2020 22:59:50		Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.docx	02/06/2020 22:58:22	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPB.docx	02/06/2020 22:57:57	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Folha de Rosto	folhaassinada.pdf	02/06/2020 22:44:20	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Outros	curriculum.pdf	01/06/2020 23:51:31	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Outros	instrumentos.docx	01/06/2020 23:43:04	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	01/06/2020 13:25:20	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.docx	01/06/2020 00:02:52	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	31/05/2020 16:30:37	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	31/05/2020 16:29:01	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	31/05/2020 00:24:31	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Outros	CONFIDENCIAKIDADE.pdf	31/05/2020 00:24:01	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Outros	carta.pdf	31/05/2020 00:22:55	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	31/05/2020 00:22:20	JOANIZIA IZIDORIO MOURA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comiteedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 4.138.798

TERESINA, 06 de Julho de 2020

---

Assinado por:  
LUCIANA SARAIVA E SILVA  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br)

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE – PAIS OU RESPONSÁVEIS

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O OPERADOR ARGUMENTATIVO “MAS” EM DIFERENTES SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: uma análise da competência discursiva na produção de texto de alunos do 8º ano”**, da pesquisadora **JOANÍZIA IZIDORIO MOURA**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: verificar a competência linguístico-discursiva com o uso do operador argumentativo “mas” para, a partir dos dados obtidos, possibilitar o protagonismo discente na produção escrita de diferentes sequências textuais.

Entendendo que a escola tem o papel preparar o aluno para atuar nas mais diferentes situações, desenvolvendo habilidades de linguagem e de comunicação, fez-se a escolha de trabalhar com produção de texto para analisar como os alunos estão desenvolvendo a competência de fazer uso de elementos que fazem parte da nossa língua e estão presentes em diferentes tipos de texto, em particular, um elemento que tem a função de ligar as frases e os parágrafos, estabelecendo um sentido entre estes. Por isso, o interesse em pesquisar esse tema surgiu da necessidade de verificar se o aluno está conseguindo compreender os conteúdos para mobilizar os conhecimentos e as habilidades ensinadas na escola. Estes conhecimentos e habilidades são importantes para comunicar-se de forma plena e resolver os desafios do dia a dia, atuando no futuro como cidadão consciente, que sabe expressar-se por meio da escrita, participando ativamente da vida social e do mundo do trabalho.

Os riscos da participação do seu(a) filho(a) nesse estudo são mínimos, uma vez que o menor terá que fazer apenas textos espontâneos, de maneira tranquila, sem nenhuma imposição. O objetivo é apenas verificar o nível de aprendizagem de seu(a)

filho(a). Para minimizar os riscos mínimos, como constrangimento, incômodo ou desconforto, que podem vir a surgir, a pesquisadora responsável será a única a aplicar o instrumento e estará disponível durante todo o tempo, para qualquer dúvida ou esclarecimentos. Visando ainda minimizar os possíveis riscos citados, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa, e o TALE com todos os direitos e garantias será lido no momento da aplicação do instrumento. Apesar disso, caso seja identificado qualquer desconforto ou constrangimento no momento da aplicação dos instrumentos, a pesquisadora, imediatamente, interromperá a pesquisa.

Esta pesquisa trará benefícios para estudantes acadêmicos e professores, tendo em vista que ela venha a elaborar dados importantes que possam servir de base para que seja feito um melhor trabalho em relação à apropriação da competência discursivo-argumentativa, no que diz respeito ao uso de operadores argumentativos. É provável também que a pesquisa possa contribuir como fonte para outras pesquisas posteriores, ao levantar novas reflexões que serão relevantes para a colaboração com um referencial que servirá para a construção do conhecimento

Para a aplicação dos instrumentos, após o encontro prévio como o responsável pela instituição, dividiremos nossa pesquisa em quatro etapas distintas, que serão separadas por meses, para que possamos assegurar aos participantes o menor nível de estresse, em decorrência da aplicação dos instrumentos e principalmente para que os participantes não sejam prejudicados em suas atividades regulares junto a escola. Será definido previamente com o responsável pela instituição um local adequado, na própria escola, e em horários que não atrapalhem o ensino-aprendizagem.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação e em nenhum instrumento de coleta de dados

Vale ressaltar que, comprovados danos provenientes desta pesquisa, seu filho(a) tem assegurada a garantia do direito à indenização. Esse estudo não

acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante, caso venha a existir qualquer despesa, é assegurada ao participante a garantia de ressarcimento conforme determinam a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – CNS/MS. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada esta pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias de igual teor, que deverão ser assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo responsável pelo menor e pela pesquisadora responsável, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo  
menor \_\_\_\_\_,  
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e  
esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas  
informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar,  
se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e  
esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Se surgir alguma dúvida e você queria entrar em contato com a pesquisadora responsável por esse estudo, você poderá entrar em contato, através do endereço ou ligações, inclusive a cobrar:

*Contato da Pesquisadora:*  
*Nome: Joanízia Izidorio Moura*

*Endereço: Rua Humberto de Campos, 2203 Bairro: Lourival Parente  
Teresina – PI Cep: 64.023-600  
Telefone: 086 98818-9846 – Recebimento de ligações a cobrar  
E-mail: joani.izim@hotmail.com*

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

**Caso você necessite entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa(CEP) ao qual essa pesquisa foi submetida, seguem abaixo as informações necessárias para o seu contato:**

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

*COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UESPI*

*RUA OLAVO BILAC, 2335*

*TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

*FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE



PROFLETRAS

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **O OPERADOR ARGUMENTATIVO “MAS” EM DIFERENTES SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: uma análise da competência discursiva na produção de texto de alunos do 8º ano**, sob a responsabilidade da pesquisadora Joanízia Izidorio Moura.

Seus Pais ou Responsáveis já autorizaram a sua participação nessa pesquisa.

Nesta pesquisa, pretende-se investigar se a relação entre a conjunção “mas” em orações de valor oposto é feita de maneira adequada, com o uso consciente desse operador argumentativo.

Para analisar o objetivo proposto, esta pesquisa aplicará alguns testes de produção de texto junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Teresina-PI, entre os quais você está incluído.

Os testes de produção serão aplicados para avaliar a habilidade da competência discursiva, no que diz respeito ao emprego da conjunção “mas” na produção do texto. Você participará, desta pesquisa, desenvolvendo as propostas de produção textual, as quais lhe serão entregues em sala de aula, em horário a ser otimizado pela pesquisadora e escola, a fim de não interferir em seus horários de aula, devendo os textos serem produzidos na própria sala e depositados em uma caixa coletora. A pesquisadora estará na sala de aula no momento em que você estiver respondendo às propostas de produção de texto, e, posteriormente, analisará suas produções a fim de identificar o uso que você faz da conjunção ‘mas’.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas com finalidade acadêmica e, ainda assim, a sua identidade

será preservada. Convém ressaltar que a proposta de produção de texto a ser desenvolvida por você não consiste em atividade avaliativa, ou seja, não conta como requisito para a obtenção de nota em qualquer disciplina.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em, por conta da saída da rotina, ocasionar algum incômodo ou desconforto pelo tempo destinado a responder às propostas de produção de texto. Porém, ressaltamos que você poderá solicitar, em qualquer tempo, a interrupção desses processos caso se sinta indisposto, incomodado ou constrangido em participar. Também será providenciado na sala de aula um ambiente tranquilo e prazeroso, a fim de que você se sinta confortável e concentrado para responder a atividade proposta por esta pesquisa. Pensando no seu bem estar e minimizando qualquer risco, dividiremos nossa pesquisa em etapas, o que significa que iremos nos encontrar mais vezes.

Os benefícios que esta pesquisa lhe trará serão os seguintes: tornar-se um escritor mais competente e consciente do uso da língua, que sabe refletir sobre o uso das palavras, podendo atuar melhor nas situações de comunicação, capaz de defender suas ideias e de reagir diante da realidade na qual está inserido. Por isso, é importante ficar mais atento à construção dos textos para compreender e empregar corretamente nos textos as palavras que fazem parte da nossa língua. Saber escrever é também saber decidir sobre o vocabulário que deve ser empregado, afinal, a compreensão no momento da comunicação entre você e as outras pessoas depende muito das escolhas vocabulares que cada um faz.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar se não desejar, ou seja, você é livre para recusar ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você, devidamente assinado e rubricado em todas as páginas, a fim de garantir a posse das informações e das suas garantias.

No caso de eventuais danos acarretados pela sua participação no presente estudo, você terá direito à garantia de indenização conforme determina a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – CNS/MS. Seus pais já foram informados dos seus direitos, riscos e benefícios desta pesquisa, mas caso você tenha alguma dúvida, poderá perguntar a pesquisadora em qualquer momento.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você ou seu responsável poderão entrar em contato com a pesquisadora: Joanízia Izidorio Moura, através do telefone (86) 98818 9846. Também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – CEP UESPI, ao qual essa pesquisa foi submetida que esta localizado à rua Olavo Bilac, 2335 - Centro, Teresina - PI, ou ainda através do telefone (86) 3221 4749 e e-mail: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

TERESINA- PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assim, eu aceito participar da pesquisa apresentada no texto acima e explicada pela pesquisadora. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer **sim** e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer **não** e desistir que ninguém vai ficar com raiva por isso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meus pais/responsáveis.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento que li e concordo em participar da pesquisa assinando este documento:

Eu aceito participar do projeto citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa



---

---

PRODUÇÃO DE TEXTO - GÊNERO: CRÔNICA

---

---

5

---

---

10

---

---

15

---

---

20

---

---

25

---

---

30

---

---

35

---

---

40

---

---

---

---

---

---

---

---

---

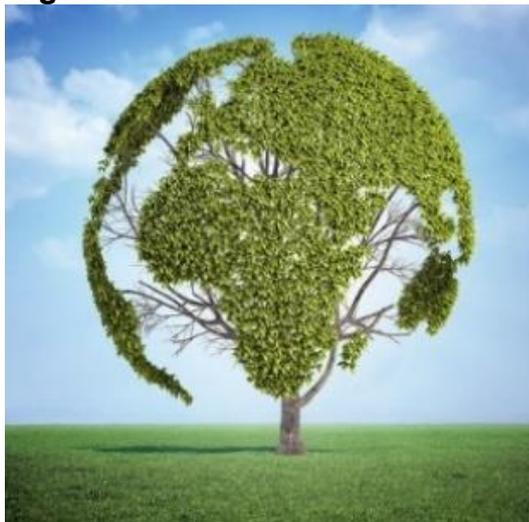
---

## PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO

05 de junho – Dia Mundial do Meio Ambiente

O Dia Mundial do Meio Ambiente foi estabelecido na conhecida Conferência de Estocolmo e passou a ser comemorado todo dia 05 de junho.

**Figura 6** – Meio ambiente



Fonte: Google fotos.

Em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o **Dia Mundial do Meio Ambiente**, que passou a ser comemorado todo **dia 05 de junho**. Essa data, que foi escolhida para coincidir com a data de realização dessa conferência, tem como objetivo principal chamar a atenção de todas as esferas da população para os problemas ambientais e para a importância da preservação dos recursos naturais, que até então eram considerados, por muitos, inesgotáveis.

Nessa Conferência, que ficou conhecida como Conferência de Estocolmo, iniciou-se uma mudança no modo de ver e tratar as questões ambientais ao redor do mundo, além de serem estabelecidos princípios para orientar a política ambiental em todo o planeta. Apesar do grande avanço que a Conferência representou, não podemos afirmar, no entanto, que todos os problemas foram resolvidos a partir daí.

**Atualmente existe uma grande preocupação em torno do meio ambiente e dos impactos negativos da ação do homem sobre ele.** A destruição constante de habitat e a poluição de grandes áreas, por exemplo, são alguns dos pontos que exercem maior influência na sobrevivência de diversas espécies.

Tendo em vista o acentuado crescimento dos problemas ambientais, muitos pontos merecem ser revistos tanto pelos governantes quanto pela população para que os impactos sejam diminuídos. Se nada for feito, o consumo exagerado dos recursos e a perda constante de biodiversidade poderão alterar consideravelmente o modo como vivemos atualmente, comprometendo, inclusive, nossa sobrevivência.

Dentre os principais problemas que afetam o meio ambiente, podemos destacar o descarte inadequado de lixo, a falta de coleta seletiva e de projetos de reciclagem, consumo exagerado de recursos naturais, desmatamento, inserção de espécies exóticas, uso de combustíveis fósseis, desperdício de água e esgotamento do solo. Esses problemas e outros poderiam ser evitados se os **governantes e a população se conscientizassem da importância do uso correto e moderado dos nossos recursos naturais.**

Em razão da importância da conscientização e da dimensão do impacto gerado pelo homem, o **Dia Mundial do Meio Ambiente** é uma data que merece bastante destaque no calendário mundial. Entretanto, não basta apenas plantar uma árvore ou separar o lixo nesse dia, é necessário que sejam feitas campanhas de grande impacto que mostrem a necessidade de mudanças imediatas nos nossos hábitos de vida diários.

Apesar de muitos acreditarem que a mudança deve acontecer em escala mundial e que apenas uma pessoa não consegue mudar o mundo, **é fundamental que cada um faça a sua parte** e que toda a sociedade reivindique o cumprimento das leis ambientais. Todos devemos assumir uma postura de responsabilidade ambiental, pois só assim conseguiremos mudar o quadro atual.

*“A proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos.”*

**(Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano - 1972)**

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "05 de Junho — Dia Mundial do Meio Ambiente"; *Brasil Escola*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-mundial-do-meio-ambiente-ecologia.htm>. Acesso em 18/09/2021.



---

---

---

**Produção de Texto - Gênero: Comentário crítico****Leitura – Conto****Apelo**

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor. (Dalton Trevisan)

**Atividade**

No texto, há a presença de um personagem que escreve uma carta a uma “Senhora”. A partir da imagem formada dele, que diz sentir falta da senhora, teça um comentário no caderno, expondo seu ponto de vista sobre o personagem. Na sua opinião, o homem que escreve a carta sente falta da mulher porque realmente a ama?

---

---

---

---

### Atividade 1 - emprego de palavras

Como vimos, durante as aulas, as **conjunções** são palavras que têm a função de ligar orações ou termos de mesma função sintática. Assim, são consideradas conectivos que estabelecem relações lógicas na construção de textos coerentes e coesos. Estudamos o emprego de uma conjunção que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias, o operador argumentativo “mas”, e vimos também a diferença entre o emprego das palavras “mas” e “mais”.

- Agora, empregue as palavras **mas** ou **mais** nas lacunas dos enunciados a seguir, de acordo com o sentido ou a função que cada uma estabelece.

- 1) A mulher correu, \_\_\_\_\_ não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, \_\_\_\_\_ não faz isso.
- 3) Estude \_\_\_\_\_ e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, \_\_\_\_\_ não é educada.
- 5) O perfume francês é \_\_\_\_\_ concentrado que o nacional.
- 6) Quanto \_\_\_\_\_ estudamos, \_\_\_\_\_ conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, \_\_\_\_\_ devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, \_\_\_\_\_ é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe \_\_\_\_\_ árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser \_\_\_\_\_ racionais.

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

**Gênero:** crônica narrativa

Vimos que a crônica é um gênero textual narrativo, que pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa, e é baseado em fatos ocorridos no cotidiano. O texto é curto e tem uma linguagem simples. Dessa forma, traz uma leitura agradável. O autor da crônica apresenta sua percepção sobre determinado assunto, transmitindo ao leitor sua visão de mundo e permitindo mais proximidade com este.

Leia, abaixo, a manchete de uma notícia. Em seguida, e com base na manchete lida, produza uma crônica. Se preferir, você pode empregar diálogo e explorar o humor. Dê nome às personagens e use sua criatividade! O texto será publicado no mural da escola e será lido pelos alunos.

Menina de 5 anos prende a cabeça em panela de pressão e é salva por bombeiros: 'queria ser cozinheira'

O caso ganhou repercussão neste fim de semana após a mãe da criança publicar nas redes sociais os vídeos da filha sendo socorrida pelo Corpo de Bombeiros em Teresina.

Por Catarina Costa, G1<sup>2</sup> PI

14/11/2020 19h22. Atualizado há 2 dias

---

(Título)

---

---

---

---

---

5

---

---

---

---

---

10

---

---

---

---

---

15

---

---

---

---

---

20

---

---

---

---

---

25

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/11/14/menina-de-5-anos-prende-a-cabeca-em-panela-de-pressao-e-e-salva-por-bombeiros-queria-ser-cozinheira.ghtml> Acesso em 18/09/2021.

30

---

---

---

---

35

---

---

---

---

---

Como já informado no detalhamento das atividades desenvolvidas na turma 2, os instrumentos a partir dos quais foram desenvolvidas a terceira e a quarta atividades correspondem aos mesmos instrumentos aplicados na terceira e na quarta etapas da turma 1.

## ANEXOS

### Textos produzidos na Pesquisa da Turma 1

#### Narrativos

##### Texto 1

### AMIZADES

Em um dia no meio das férias, três garotos da mesma escola, mesma turma e rua, mas que não eram amigos, estavam em suas casas, entediados e sozinhos, sem nada para fazer.

Então, seus pais, que eram amigos, perceberam que eles não estavam contentes, apresentando-os um para o outro, para que brincassem juntos.

No começo os meninos não se gostavam, porque já haviam se envolvido em uma briga entre eles. Os pais observaram esse bloqueio, então arrumaram suas mochilas e mandaram eles se divertirem ao ar livre, juntos.

Isso aproximou eles, pois passaram por um sufoco tentando se livrar de homens querendo roubar deles. Depois de conseguirem se livrar, eles riram e viraram amigos.

##### Texto 2

### O passeio maravilhoso durante minhas férias

Bom foi dia 14 de julho, nas minhas férias, foi um dia maravilhoso, meu pais resolveram ir ao interior , agente não tava tão animados, então resolvemos sair pra descontrair, nesta hora, eu pedi pra irmos a pé, então peguei a minha bicicleta, mais meus pais desistiram.

Então chamei uns amigos pra ir comigo, ai nós fomos, cada eu andando de bicicleta, o caio andando de skat e o Gabriel de cavalo. foi o melhor dia da minha vida. por que nois jogamos bola, andamos de cavalo. entre tudo isso eu fiquei com minha familia.

No dia seguinte fizemos um almoço pra comemorar, o aniversario da minha avó, teve tudo de Bom, lasanha, creme de galinha, bolo, refrigerante e etc, minha familia reunida, foi muito bom reviver isso tudo. e principalmente ver minha avó feliz daquele jeito. Eu queria poder voltar no tempo, mais infelizmente não dá.

Mais foi bom lembrar isso tudo, valeu muito apenas.

### Texto 3 (sem título)

Finalmente chegou as férias, os meninos não paravam de pensar o que iam fazer nas férias. Mas para as férias eles tinham que ser aprovados nas provas de final de ano.

Os meninos muito ansiosos estudaram bastante para ter suas férias garantidas. Chegou o grande dia que todos eles estavam esperando; “o dia das férias”, Nesse mesmo dia eles foram um na casa do outro e planejaram o que eles iam fazer nas Férias de final de ano, então Igo e os seus dois melhores amigos planejaram várias coisas, como brincadeiras, o que iam aprontar no Sítio da vó do Igo. Mas a viagem sua mãe adiou a via gem pois sua irmã tinha se acidentado e então seus planos tinham ido por água abaixo.

Igo então foi para casa de seus amigos, pois teve uma grande ideia de eles fazerem um passeio entre eles três. Então Igo falou com sua mãe para ver se ela concordava com a ideia

Sua mãe permitiu e então eles foram se divertir aproveitando as férias que eles tanto esperavam.

### **Narrativos/dialogais – crônica**

#### Texto 1

#### **Manhã de cão**

Me levantando para ir para a escola, com o barulho do despertador, vou para o banheiro, me banho, escovo meus dentes, volto para o quarto, enquanto me vestia procurava meus livros pelo quarto e colocava na mochila, me calçava e avistava meu estojo que no chão estava, pego e junto aos livros que estavam dentro da mochila, saio de lá indo em direção da cozinha, onde minha mãe fazia o café e dizia:

– Atrasado de novo!!! José Carlos do céu! – reclamava ela num tom alto e agressivo.

E respondia eu ainda sonolento:

– ah mãe, foi sem querer... eu até fui rápido

Ela coloca a xicara, a garrafa de café e o leite na mesa brutalmente, mas antes de tomar, ela manda eu ir comprar os pães

Saio correndo para ela não se estressar mais e não nos atrasarmos. Chego na padaria e peço ao Seu João 4 pães de sal e doce, demonstrando uma certa pressa no rosto.

Ele pega os pães, coloca na sacola e põe no balcão e vai procurar o troco, que demorou mais que o previsto e faz eu reclamar:

– Tem como o senhor ir mais rápido, estou atrasado!

– Espera ai rapaz, falta só mais, 50 centavos... e achei! – ele me entrega o dinheiro e vou correndo para casa.

Enquanto seguia correndo, o cachorro da vizinha insistiu em me perseguir, me deixando um pouco nervoso.

– Tobias... para... eu... – ele corre mais e mais.

Fico dando várias voltas no quarteirão para ele cansar, até que a dona chama-o e pega na coleira, deixando eu finalmente entrar em casa Abro o portão e lá estava minha mãe, arrumada com a casa fechada, a mochila no braço e um olhar decepcionante e fala:

– Vamos! Pega a garrafa que está na sua mochila que tem café com leite, pega um pão na sacola e vamos andando para não perdermos o ônibus!

## Texto 2

### **Dentista**

No dentista, não é difícil de identificar aqueles pacientes se tremendo de medo. São aqueles que nunca tira o olho da porta de saída, que já entra no consultório se tremendo. Até o bom dia do médico é apavorante para ele.

– Bom dia

– Que! Já sou eu?

Quando entra no consultório do médico, começa a suar, e se treme. Entra todo desconfiado perguntando:

– E aí? Já acabo?

Ele faz questão de sentar perto da porta do consultório caso de alguma coisa da errado, e fica o máximo de tempo com a boca fechada.

Até um momento que o médico faz pergunta sobre sua higiene pessoal.

– Você escova seus dentes todos os dias?

Com rapidez ele responde:

– Sim. Faço tudo direitinho.

O dentista pede pra ele sentar na cadeira. Com o corpo se tremendo ele senta na cadeira dizendo:

– Ave Maria, me proteja.

E o medico começa a examinar os dentes, com aquela cara de quem não viu coisa boa.

Mas o verdadeiro terror do paciente é quando o dentista começa a pegar os aparelhos.

– Não precisa doutor.

– Calma! – o dentista responde.

– Eu to calmo.

– Não se mexa por que pode machuca.

Mas ele não parava de se mexer. Quanto mais o aparelho se aproximava de sua boca, mais ele se mexia. Quanto mais demorava, mais ele rezava para que a consulta terminasse.

Até que finalmente a consulta terminou e sentiu um alivio

– Ufa!

Com a felicidade no rosto do paciente o dentista pergunta:

– Por que você tem medo do dentista?

– Mas eu não tenho medo do dentista.

– A não então do que?

– Da conta que ele pode me dar.

### Texto 3

#### **A labuta do dia**

Todo mundo sabe que a primeira coisa que fazemos ao acordar é abrir os olhos, mas lá em casa é diferente meu irmãozinho já acorda nos berros, e o pior é que ele só cala quando alguém dá exatamente um urso de chocolate, por isso minha mãe se prepara e eu me do bem, até porque melhor prevenir do que remediar. Depois que meu irmão para, o papagaio Claudio começa a falar coisas nada a ver coisas que agente

nem encina, e o que posso fazer fica esperando, percepi que tudo estava calmo, coloquei o pé no chão e ... escorreguei no meu próprio SKATE!! Então, aí vai uma dica, nunca comeci com o pé esquerdo. Com o barulho o meu irmãozinho começou a chorar de novo e o papagaio a gritar. Minha mãe e meu pai já estavam muito estressados, e ainda tinha que trabalhar, e eu ir a escola, o que é muito chato.

Minha mãe deixa meu irmão com a babá coitado. Para você ter uma noção toda semana é uma diferente, eu pelo menos já me acostumo meu irmãozinho não.

– Hora de ir – Gritou meu pai.

Eu praticamente me arrastando, entrei no carro, claro que bateu aquele chororo, mas não vamos entrar em detalhes né? He! He!. A melhor parte ir para escola é ir embora de lá. Hoje a minha vó tá indo lá para casa o que é ótimo, porque ela vai fazer aquela deliciosa lasanha de sempre, mas quando cheguei meu papagaio defecaram no meu cabelo que eu lavei ontem, mas nada podia me atrapalhar de degustar aquela deliciosa lasanha ou será que sim.

– Você só vai aumuchar quando arrumar seu quarto e lavar as louças incluindo as de alumínio – Gritou minha mãe. Isso é muito chato toda vez é assim.

Bom depois de todo esse dia vou precisar dormir para recomeçar tudo de novo. Mas quando cheguei me deparei com algo desagradável, o cachorro da minha vó que eu nem sabia que ela tinha mijou toda a minha e eu tive que dormir no chão do quarto.

## **Textos dissertativo-argumentativos**

### Texto 1

#### **Preservação do meio Ambiente**

Muitas pessoas ajudam no meio ambiente com reservas ambientais que ajudam a preservar e salvar animais, reciclam o lixo, coletam o lixo em praias e diminui o gasto de água.

Em todo o nosso planeta 30% das pessoas ajudam a preservar o nosso planeta, enquanto os 70% só desmatam, cortam e destrói esse beleza que Deus nos deu.

Mas no mínimo 10% dessas pessoas que prejudicam o meio ambiente mudam. Mas na verdade é muito difícil o ser humano muda por causa da sua ambição de ter mais, e não se importa com o que destrói pra te o que quer.

Mas todos podem mudar e Fazer sua parte, todos podem ajuda a preservar o meio ambiente, diminuindo o consumo de luz, reciclando, diminui o consumo de agua etc...

Todos podemos salva nosso planeta, se cada um Fizer sua parte tem uma boa chance de salvamos nosso planeta. Bote a mão na sua consciencia pra muda, por que o nosso planeta não tem sete vidas.

## Texto 2

### **A destruição do meio Ambiente**

bom, todos nos sabemos que o nosso lar está sendo destruído, e devemos fazer com que isso mude. Para que isso aconteça é necessário a compreensão de todos para a melhora do ambiente.

Para isso é importante que não fassamos por onde acabe, alguns exemplos que possa ser dado é que paremos de jogar lixo no chão porque dele quando vir uma chuva esse lixo, é carregado para esgotos e de esgotos vão para rios e mares, sabemos que neles moram os animais marinhos, e também parar com as queimada...

Nos devemos cuidar dele porque é nele que conseguimos oxigênio e muitas outras coisas, ele tem uma grande importância, para a nossa alimentação, para animais ...

Você Já parou para pensar que nada é infinito, além de números, palavras, pensamentos... se nós pensarmos que a água, plantas é infinito estaremos pensando errado, se não cuidarmos uma hora tudo isso irá acabar, e não vai afetar somente a nós, **mas também** as gerações seguintes, animais...

Então vamos diminuir a quantidade de lixo, e pararmos de jogar lixos em qualquer lugar, e vamos transformar o nosso planeta em um lugar melhor.

## Texto 3

**O meio ambiente**

A maioria das pessoas jogam lixo no chão sem saber que esse lixo que ela jogou no chão pode prejudicar a elas mesmas.

por isso serve a reutilização das coisas por exemplo: plástico, papel, vidro e alumínio.

o dia mundial do meio ambiente serve para que as pessoas tenham consciencia e parem de jogar lixo no chão

a (ONU) instituiu o dia mundial de meio ambiente que passou a ser comemorado todo dia 5 de Junho.

um dias nossos recursos vão acabar **mais** se nos cuidarmos bem deles nós podemos viver um pouco mais, por exemplo: as queimadas e os desmatamentos que piora ainda mais o meio ambiente.

**Textos expositivo-argumentativos**

## Texto 1

O narrador do texto “Apelo” é homem preguiçoso mas que só pensava em diversão, aquele tipo de pessoa que deixa todo o trabalho para a mulher. No começo do texto ele não demonstra afeto, na verdade ele demonstra ter liberdade do qual podia fazer o que quisesse, e foi o que ele fez, saia com os amigos para beber e voltava tarde da noite. Depois de algum tempo ele demonstra está sendo afetado pela ausência de sua mulher, tanto que não fazia uma tarefa doméstica sequer. Ele demonstra sentir muita falta e quer que ela volte.

## Texto 2

O narrador do texto “Apelo” demonstra no texto que não ajudava a esposa nas tarefas de casa, e deixa transparecer que está arrependido por não cuidar com amor e como realmente a esposa merecia.

Ele aproveita a ausência da esposa para poder tentar se divertir, mas percebe que sem a esposa tudo ficou mais difícil.

## Texto 3

O narrador-personagem do texto “Apelo” parece ser não tão responsável dentro de casa, não parecia ajudar nas tarefas, não tinha liberdade para chegar tarde, ficar com os amigos na esquina, não se preocupava com essa mulher, de modo que quando se foi (ela), sentiu a falta pela responsabilidade que teve que carregar.

**Atividades recebidas – Turma 2**ATIVIDADE 1 – EMPREGO DAS PALAVRAS *MAS/MAIS* NOS ENUNCIADOS DE 1 A 10

## ALUNO 1

- 1) A mulher correu, mas não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mais não faz isso.
- 3) Estude mais e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mais não é educada.
- 5) O perfume francês é mais concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mais estudamos, mas conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mais devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mais é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mais árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mas racionais.

## ALUNO 2

- 1) A mulher correu, mais não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mais não faz isso.
- 3) Estude mas e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mas não é educada.
- 5) O perfume francês é mais concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mas estudamos, mais conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mais devemos respeitar a do próximo.

- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mais é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mas árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mais racionais.

#### ALUNO 3

- 1) A mulher correu, mas não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mas não faz isso.
- 3) Estude mais e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mas não é educada.
- 5) O perfume francês é mas concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mais estudamos, mas conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mas devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mas é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mas árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mais racionais.

#### ALUNO 4

- 1) A mulher correu, mais não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mais não faz isso.
- 3) Estude mas e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mais não é educada.
- 5) O perfume francês é mas concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mas estudamos, mais conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mas devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mais é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mas árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mais racionais.

## ALUNO 5

- 1) A mulher correu, mais não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mas não faz isso.
- 3) Estude mais e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mas não é educada.
- 5) O perfume francês é mais concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mais estudamos, mais conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mas devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mas é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mais árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mas racionais.

## ALUNO 6

- 1) A mulher correu, mais não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mas não faz isso.
- 3) Estude mais e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mas não é educada.
- 5) O perfume francês é mais concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mais estudamos, mas conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mais devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mas é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mais árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mas racionais.

## ALUNO 7

- 1) A mulher correu, mas não alcançou o ônibus.
- 2) O ser humano precisa cuidar do meio ambiente, mas não faz isso.
- 3) Estude mais e será aprovado neste ano letivo.
- 4) Carla é inteligente, mas não é educada.

- 5) O perfume francês é mais concentrado que o nacional.
- 6) Quanto mais estudamos, mais conhecimento temos.
- 7) Podemos expressar nossa opinião, mas devemos respeitar a do próximo.
- 8) As aulas não estão sendo presenciais, mas é importante manter a rotina de estudos.
- 9) Uma melhor qualidade do ar, pressupõe mais árvores plantadas.
- 10) Em algumas situações, precisamos ser mais racionais.

## TEXTOS NARRATIVOS (CRÔNICA)

### TEXTO 1

#### Uma menina

Uma menina chamada maria no dia 6 de novembro maria estava Brincando de ser cozinheira apenas com uma panela de pressão ela inventou de colocar a cabeça na panela e o plano não deu certo

E maria começou a grita e sua vó escutou e correu quando chegou até onde maria ficou assustada com a cena e tentou ajuda a maria mais não conseguiu e logo chamou o bombeiro e graças aos bombeiro ela se salvou e o caso repercucão

### TEXTO 2

#### A menina e a panela de pressão

Era uma vez uma menina de 5 anos, Tava brincando com as panela da mãe de fica batucando com umaprima, ai po outro lados os irmãos da menina de 5 anos estavam jogando bola ai menina de 5 anos tava com a panela de pressão na cabeça ai a bola pegou na panela de pressão e a cabeça dela ficou presa na panela, ai tiveram que serra a panela de pressão para parti no meio, ai deu certo de conseguirem tira a panela da cabeça dela.

### TEXTO 3

#### Cronica de uma confeitadeira

Ana era uma menina que fazia bolos para sustentar a sua família, que era muito pobre, ela tinha sempre a mesma rotina ir a escola e fazer bolos, para vender na feira.

Então lá vai Ana fazer as propagandas de seus bolos, ela já era conhecida na feirinha pois morava em cidade pequena, ao fim do dia arrumava as suas coisas e ia embora pra casa, no dia seguinte: quando ela chegou da escola estava muito feliz, então seus pais perguntaram o que havia acontecido na escola.

Ana falou que aconteceria um concurso de confeitaria na cidade, e o ganhador levaria um grande prêmio para casa.

Então lá vai Ana tenta fazer a receita de sua vó, o bolo do Amor, ela tentou várias vezes, ficou bom mas não ao ponto certo

Chegou o grande dia do concurso e por um milagre o bolo chegou ao ponto certo e ela o fez no evento, ganhando em 1º lugar e sempre lembrando do que sua vó falava “tente, tente, até conseguir” ela abriu o prêmio e era uma quantidade de dinheiro de 50.000,00 ela ficou muito feliz.

#### TEXTO 4

##### A menina sem noção

Um certo dia uma garotinha que se chamava Gabriela era ela muito imprecisa em um desenho do menino maluquino mais teve um certo dia que a menina teve uma ideia brilhante de colocar uma panela na cabeça e nesse momento ela não sabia o que fazer ela ficou apavorada mais aí os pais dela tava chegando do trabalho aí eles foram ver o que tava acontecendo mais quando eles chegaram perto ela estava tranquila com a panela na cabeça brincando... mais como ela não sabia que podia ficar com a panela na cabeça presa teve que ir na urgência mais próxima para ver se conseguiam tirar a panela da cabeça dela mais o mais impreciso nante e o comportamento dela, por que ela, não estava desesperada tava achando graça com aquela situação Ela ficou rindo por que ela não sabia o que tava acontecendo mais aí ela pegou foi para o hospital chamaram os bombeiros e ficou tudo bem e assim ela ficou feliz por que ? está feliz assistindo o menino maluquinho

#### TEXTO 5

##### menina de 4 anos coloca panela de pressão na cabeça

Maria de 4 anos tinha uma panela de pressão ela gostava muito de brincar com a sua panela de pressão certo dia quando tava brincando com a panela

ela colocou na sua cabeça e ficou presa na cabeça sua mãe ficou muito apavorada com essa situação tentou tira a panela mas não conseguiu

Procurou o hospital para tira mais não deu certo ela vai procura o corpo de bombeiro para tira mais eles fizeram os procedimento e conseguirão tira a panela da cabeça da criança Foi um susto mais deu tudo certo a menina ficou aliviada a criança ficou alegre mais ela falou que não vai deixa de brincar com a panela ela gosta muito dessa panela essa panela e de sua vó logo esse pesadelo Foi para na redes sociais porque Foi espalhando e as mesmas tem a para que as crianças não tenha nosão de coisas que devemos Fica de olho nelas.

## TEXTO 6

### A menina maluquinha e titan (dog)

Era uma vez uma menina que era muito travessa que levava com ela uma panela, sempre acompanhada de titan seu dog.

em uma bela tarde aproveitando que sua mãe saiu ela ficou brincar de casinha e foi nessa brincadeira que veio a acontecer algo inesperado, a menina brincou, brincou, tanto que nem viu quando sua mãe chegou.

a menina colocou várias coisas na panela, e sempre do lado do seu dog chamado titan.

e logo foi ate a cozinha tomar água aí se deparou com uma situação a panela prendeu na cabeça da menina; nesse dia ela chorou, chorou que os vizinhos foram em sua casa saber o que tinha acontecido com a menina, queriam saber a razão o motivo e a causa para tanto choro os vizinhos foram na casa da menina e abrindo a porta se depararam com uma cena rara que foi a menina com a panela enganchada na cabeça; e logo depois veio os bombeiros para socorrer a menina e assim tentar tirar a panela da cabeça da pobre menina.

E enfim com tanta luta os bombeiros conseguiram ajudar e tiraram a panela da cabeça da menina maluquinha e que ficou conhecida por a menina maluquinha.

foi uma situação seria porém engraçada depois daquela tarde nunca que a menina quis saber de mais uma vez brincar com a panela. , ela aprendeu a lição, depois do susto que veio a passar.

## TEXTO 7

## Cozinhando ideias

Criança é realmente imprevisível, basta um simples descuido e nos deparamos com as situações mais inusitadas possíveis.

Um exemplo disso foi o que aconteceu com a menina Anna Luiza de 5 anos que estava brincando no quintal da casa avó em Nazaria e acabou prendendo a cabeça na panela. Sua mãe porém resolveu levar a brincadeira da criança na esportiva não se desesperando.

Ela gravou a saga da pequena Anna até a panela ser retirado pelo corpo de bombeiros.

Anna Luiza estava brincando de cozinheira e de certa forma cozinhou suas ideias, fritou seus pensamentos; no lugar de nervosismo houve um momento engraçado que arrancou algumas risadas depois de tudo solucionado.

Uma lição Anna Luiza pôde tirar: panela de pressão não se coloca na cabeça!

## TEXTO 8

## Menina cabeça de panela

Uma garotinha prendeu a cabeça com a panela de pressão, porque o sonho dela era ser cozinheira. **mais** é claro que a panela devia ir ao fogo e não na cabeça da menina. **mais** foi um sufoco só ao pronto socorro **mais** conseguiram aí foram ao bombeiro até que fim conseguiram tirar a panela da cabeça da garotinha que queria ser a cozinheira.

## TEXTOS ARGUMENTATIVOS (COMENTÁRIO CRÍTICO)

## TEXTO 1

Ele é sujeito que só pensa em si mesmo. no primeiro momento se sentiu leve e conforme o tempo foi passando e a casa foi ficando bagunçada ele sente a falta da mulher que cuidava de todos os afazeres, portanto ele sente falta da mulher que limpava, cozinhava e fazia tudo e não da esposa

## TEXTO 2

Sim porque tipo ele gostava muito dela, tipo ele se apegou a ela mas ela partiu deixou ele sozinho, aí ele se sentiu solitário sozinho mais quando ela partiu ele fez uma homenagem pra ela com essas pequenas frases tipo ele guardou todas as lembranças dele com ela ele falou tudo o que eles passaram juntos e fez um a pelo pra ela mais no pensamento dele tava so nela ele amava muito ela mais tipo ele hoje ate ...

Amor dele é mais que um amor comum ele gostava muito dela e não queria perde ela mais ela teve que partir mais ele acredita que vai ver ela mais enquanto ele não ver ela mais quando ele ver ela ele vai mostrar a saudades que ele tava dela ai ele vai poder matar a Saudade dela mais ele so vai poder tocar nela vai ser diferente mais enfi vai ser lindo o reencontro deles.

### TEXTO 3

ele não sentia saudade dela mais ele pessor nais coisas que ela fazear para ela pricar com eles eras tanais um molho de tomate com un sal ai ele não lebrava mais ele ser lenpro porque ele tava relenbrando um momento que ela palavra com ela ai ele se lebro que ele não tinha mais ninguen para ser diverti ai ele tisse para ela chegar logo para ser tivertir novo com ela.

### TEXTO 4

Ele não a ama porque ele deix ela e foi embora e ele não sente falta dela e nem as amigas nem ate o canario ficou mudo

### TEXTO 5

ele esta realmete sentido faltar da mulhe ele se queixa dela ter indo en bora de casa o amor dele e realmete vedadeiro

### TEXTO 6

Sim esse homem que mandou a carta sente muita saudades da mulher por que a mulher ta muito longe ai ele resolveu manda mensagem para a mulher ele sente muitas saudades dos conselhos dela.

## TEXTO 7

O homem sente falta de alguém pra conversa sim ele parece amala pois sentia se muito sozinho.

Sei a solidão era mais grande do que o proprio sentimento.

No texto fala, da ausencia que o homen tinha ao perder a senhora. falta do jeito de querer bem, e se perguntando se a caso seria saudade aquilo que ele sentia por aquela senhora.

o homen veio a se recordar de que senti falta mas que aprendeu a viver longe, e se recordou de que ao lado daquela senhora sentia se bem e que tudo era diferente mais ainda assim tinha com quem tomar o leite, e ver jornais, e sem a senhora conversar com os outros não tinha o mesmo sentido. mesmo ao lado de muitas pessoas sentia muita a falta da senhora.

E que talvez aquela senhora por mais um mês talvez não mas voltaria.

## TEXTOS DISSERTATIVOS – ARGUMENTATIVOS

### TEXTO 1

#### Preservação ambiental: Responsabilidade de todos

O Dia mundial do meio ambiente é comemorado no dia 05 de junho. Esta data foi estabelecida pela Assémbleia geral das nações unidas no ano de 1972 durante a conferencia de Estolcomo, que tratou do tema ambiente.

O Dia mundial do meio ambiente deveria ser todos os dias e preservá-lo deve ser a nossa maior obrigação, pois sua preservação e muito importante para desenvolvimento desta e das futuras gerações;

E nossa responsabilidade preservar e conscientizar toda a sociedade sobre a importância do meio ambiente, promovendo reflercão profunda a cerca do assunto já que somos nós os maiores destruidores e o ate de preservar pode ser mais simples do que imaginamos; semples atitudes como separar o material que pode ser reciclado

do nosso lixo (vidros, plásticos, papéis e metais) fazem uma diferença enorme; com pequenas atitudes podemos salvar o mundo!

portanto temos que repensar nossos atos, cuidar do meio ambiente é um compromisso diário, focamos nossa parte e teremos um lugar melhor para se viver!

## TEXTO 2

### A IMPORTÂNCIA DO MEIO AMBIENTE

É importante a Preservação do meio Ambiente por conta dos seres vivos e do ser humano no planeta terra. a terra tem um monte Funções por conta do meio ambiente os seres vivos respiram no hoje

Do meio ambiental e o ser humano precisa respirar por conta do ar isso ? provocam ressecamento nos humanos e nos seres vivos o ar fica fraco e quanto por conta do desmatamento da mata da floresta do meio ambiental.

Isso provoca falta de ar puro para nós humanos e para os seres vivos no mundo que não importa com o meio ambiente eles acham que o meio ambiente é uma espécie de brinquedo que se usa.

Por isso que as pessoas em séculos passados fizeram o dia da preservação de meio ambiente por conta disso as pessoas havia se importado com o ambiental de nosso planeta mais tem muitas pessoas que não importam.

Mais então o meio ambiente tá se desenvolvendo pelas pessoas que ajudam o meio ambiente ainda mais isso tá acontecendo pelas ? que botaram mais logo logo as pessoas terão tido consciência pelo ambiente mais espero que isso aconteça.

## TEXTO 3

### Preservação Ambiental

A preservação ambiental é a prática de proteger o ambiente natural, em níveis individuais [ isto tem sido reconhecido e os governos começaram a colocar restrições sobre as atividades que causam degradação ambiental.

A proteção do meio ambiente, é necessária devido as várias atividades humanas. A produção de resíduos a poluição do ar e perda de biodiversidade. São algumas das questões relacionadas com a proteção ambiental.

Essa proteção é influenciada por três fatores: legislação, ética e educação ambiental.

desisões ambientais a nível pessoal para Que a proteção do meio ambiente se torne uma realidade, é importante Que as sociedades desenvolvam cada uma dessas áreas que, em conjunto irão informar e conduzir sobre desisões ligada ao meio ambiente, toda planata bem cuidada, regando todos os dias vai ter uma boa imagem e dessa forma fica facil a sua preservação ambiental.

#### TEXTO 4

##### O Dia mundial do meio Ambiente

o Dia mundial do Ambiente comemorado no dia 5 de junho, foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), tem como objetivo principal chamar a atenção de todas as esferas da população para os problemas ambientais e para a importância de preservação dos recursos naturais que até então eram considerados por muitos inesgotáveis. Atualmente existe uma grande preocupação em torno do meio ambiente e dos impactos negativos da ação do homem sobre a destruição constante do habitat e a poluição de grandes áreas por exemplo são alguns dos pontos que maior influência na sobrevivência de diversas espécies. Preservar o meio ambiente sem esses recursos, todas as formas de vida no planeta poderão acabar.

#### TEXTO 5

##### O dia mundial do meio ambiente

O meio ambiente e para ser reutilizada as coisas mais tem que ter controle no que você está fazendo por exemplo tipo água do solo e uso comum você tem que ler com atenção para não errar, e uma atividade muito boa um pouco difícil mais e assim que o agente aprende

#### TEXTO 6

##### O dia mundial do meio ambiente

O meio ambiente e para ser reutilizar as coisas mais tem que ter controle no que você está fazendo por exemplo água do solo usa de compostivo você tem que ter

mais controle com o fato de água e por causa de desperdício de água que você também fazer mais tem que ter mais controle com isso e mais temos que coisa do meio ambiente para nós sobreviver no mundo que nós vivemos

## TEXTO 7

### Meio Ambiente

O ser humano precisa se conscientizar de que não pode desmatar as árvores, poluir rios, os lagos, também os mares provocar as queimadas nas matas e desperdiçar a água. A água, um bem precioso. Ela está quase acabando em todas as regiões do mundo e necessário economizá-la, pois há chances dela continuar existindo, fornecendo vida para os seres humanos e os animais

Portanto a educação da população deve acontecer com a intenção de preservar o meio ambiente e é importantíssimo que tenhamos belas atitudes em benefício dele, a fim de evitar sérias consequências futuras no nosso planeta