

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS**

Thaynara Nascimento Santos

**O uso de conectivos e o papel da reescrita no
ensino da produção textual: um estudo de caso**

**Belo Horizonte
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS**

Thaynara Nascimento Santos

O uso de conectivos e o papel da reescrita no ensino da produção textual: um estudo de caso

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Gramática da Língua Portuguesa

Orientação: Prof.^a Leandra Antunes

**Belo Horizonte
2016**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Monografia intitulada “O uso de conectivos e o papel da reescrita no ensino da produção textual: um estudo de caso”, de autoria de Thaynara Nascimento Santos, defendida em 29 de julho de 2016 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Leandra Antunes
(Orientadora)

Prof.^a Márcia Rumeu

Prof. Lorenzo Vitral

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Quadro Sinótico dos Conectivos	7
Fig. 2	Esquema da textualidade	13
Fig. 3	Esquema dos processos de coesão conectiva	14
Fig. 4	1ª versão do texto de um aluno do 9º	27
Fig. 5	2ª versão do texto de um aluno do 9º ano	28
Fig. 6	1ª versão do texto de um aluno do 3º ano	30
Fig. 7	1ª versão do texto de um aluno do 3º ano	31
Fig. 8	1ª versão do texto de um aluno do 3º ano	32
Fig. 9	2ª versão do texto de um aluno do 3º ano	33
Fig. 10	2ª versão do texto de um aluno do 3º ano	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 - Ensino de conectivos - abordagens da Gramática Tradicional e da Gramática Descritiva	7
2.2 Ensino de conectivos - a perspectiva da linguística textual	11
2.3 Reescrita e seu papel no ensino do texto e dos conectivos.....	20
3 METODOLOGIA DO TRABALHO.....	23
3.1- O <i>corpus</i> deste trabalho	23
3.2 – Análise do uso dos conectivos na primeira produção textual.....	24
3.3- Reescrita.....	25
3.4 – Análise dos textos reescritos e comparação com a primeira versão do texto.....	26
4 RESULTADOS.....	27
4.1 O nono ano e a primeira versão do texto.....	27
4.2 A reescrita do nono ano.....	29
4.3 O terceiro ano e a primeira versão dos textos	30
4.4 A reescrita do terceiro ano	34
5 CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A experiência com a correção e a reescrita de textos no ensino de Língua Portuguesa tornou possível identificar um sério problema quanto ao ensino dos conectivos. Frequentemente, no ensino tradicional, os conectivos estão relacionados ao ensino dos períodos simples e compostos, no domínio da sintaxe, ou à classe de palavras das conjunções, no domínio da morfologia. Assim, o trabalho que será apresentado é fruto de uma inquietação a respeito do uso desses elementos nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma instituição particular.

Essa ligação dos conectivos com a coordenação e a subordinação pauta-se nos preceitos da gramática normativa e faz com que eles sejam abordados de uma maneira reducionista. Tal abordagem reflete nas produções textuais feitas pelos alunos que, muitas vezes, acabam por elaborar textos confusos e sem encadeamento, pois desconhecem as relações de sentido produzidas pelos conectivos.

Sabe-se que esses elementos são primordiais para o estabelecimento de elos e criação de relação entre os segmentos do texto. Visto que os conectores são ferramentas essenciais para produção e recepção textual e que o ensino de gramática na escola objetiva não somente os conhecimentos epilinguístico ou metalinguístico, mas também deve servir à produção e à recepção textual (PCN, 1998), este trabalho tem por objetivo discutir o ensino de conectivos segundo as perspectivas da gramática (tradicional e descritiva) e da linguística textual e também discutir a relevância da reescrita, ressaltando o seu papel de promover o progresso e o aprimoramento do texto, inclusive quanto ao uso dos conectivos.

Dessa forma, serão analisados alguns textos produzidos por alunos do nono e do terceiro ano de uma instituição privada de ensino. Tais produções, aqui chamadas de primeira versão, foram reescritas e deram origem a uma segunda versão dos textos, que também será estudada neste trabalho. Com o intuito de identificar todas as mudanças, regressos ou progressos textuais no que se refere aos conectivos, haverá uma confrontação entre essas produções. Essa comparação, além de explicitar todas as transformações pelas quais o texto passa, possibilitará comprovar a eficácia do processo de refacção para a evolução da escrita e para o alcance dos princípios da textualidade,

sobretudo o da coesão que está intimamente ligado ao uso dos conectivos. Por fim, serão apresentados os resultados obtidos com esse estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 - Ensino de conectivos - abordagens da Gramática Tradicional e da Gramática Descritiva

Sabe-se que algumas práticas docentes na disciplina de Língua Portuguesa ainda são ancoradas exclusivamente nos preceitos da gramática tradicional, que prescreve as normas para uso linguístico de forma pura e totalmente distinta da língua usada pelos falantes. Antunes (2010), Geraldi (1991), Ruiz (2010) e Travaglia (2005) são alguns dos autores que confirmam tal tese. Sobre essa questão, Travaglia diz:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa [...]. Tais regras e exemplos são repetidos por anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos. (TRAVAGLIA, 2005, p. 101)

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no médio fica evidente a presença de uma gramática normativa, que possui regras estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica. Essa abordagem, centrada na análise das palavras e da frase, não vê o texto como objeto de ensino e por isso trabalha, mesmo ensino dos conectivos apenas associando tais palavras ao estudo do período composto, fazendo com que somente o papel sintático frasal desses elementos seja valorizado.

Objetivando compreender essa abordagem, procuramos observar como os conectivos são tratados pelas gramáticas tradicionais e também pelas gramáticas descritivas, que são de cunho científico e baseiam-se na realidade linguística.

Cegalla (2008), ao trabalhar esse conteúdo sob o ponto de vista sintático, relaciona-o com a formação do período composto que acontece por meio dos processos de coordenação e/ou subordinação.

Primeiramente esse gramático trata do período composto por coordenação que, segundo ele, “é constituído de orações independentes. Estas ou vêm ligadas pelas conjunções coordenativas ou estão simplesmente justapostas”. (CEGALLA, 2008, p. 370). O autor classifica o tipo de oração justaposta como assindética, não ligada por conjunções; já as orações que aparecem com as conjunções são chamadas de sindéticas. Essas orações que aparecem com as conjunções se subdividem em aditivas,

adversativas, alternativas, conclusivas ou explicativas. Segundo o autor, o nome dado às orações coordenadas sindéticas refere-se às conjunções que dão início a cada uma delas.

Já sobre o período composto por subordinação, Cegalla diz que ele “consta de uma ou mais de uma oração principal e de uma ou mais orações dependentes ou subordinadas.” (CEGALLA, 2008, p. 370). O autor classifica essas orações subordinadas em substantivas, adjetivas e adverbiais e afirma que, quanto à sua conexão, elas podem ser sindéticas, ou seja, com conectivos, ou assindéticas, sem conectivos.

Em outra parte de sua obra o gramático trata das conjunções considerando seu aspecto morfológico. Neste ponto, Cegalla define os conectivos como elementos de ligação que unem palavras ou orações e que se dividem em coordenativos e subordinativos. Com o intuito de ilustrar essa divisão, o autor propõe o seguinte quadro sinótico (CEGALLA, 2008, p. 304):

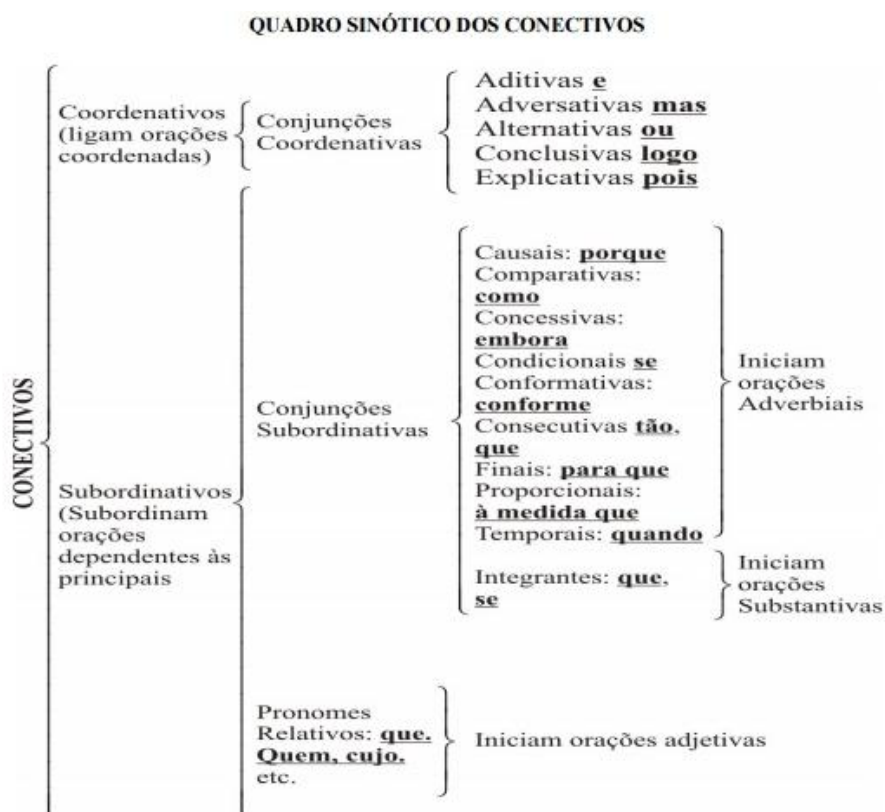


Figura 1 – Quadro Sinótico dos Conectivos. Fonte: CEGALLA, 2008, p. 304.

É possível perceber, ao observarmos a imagem, que o gramático leva em consideração a coordenação e a subordinação para estabelecer as divisões propostas

nesse quadro. Ademais, é apresentado apenas um conectivo para cada classificação, desconsiderando, assim, as demais possibilidades que existem nos usos linguísticos e que são igualmente válidas. Essa exemplificação simplória faz parecer que somente o conector escolhido pelo autor deva ser usado, como se fosse um protótipo, o exemplar mais exato, de maior perfeição. O ensino por meio dessa lista também leva a crer que o uso dos conectivos em função textual será aprendido se a classificação for aprendida.

Outro gramático, Rocha Lima (2014), em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, utiliza o critério sintático para explorar os conectores, estudando-os dentro do período composto. Ele define a coordenação como uma sucessão de orações independentes do ponto de vista gramatical e caracteriza a subordinação como sendo uma oração principal que traz como dependente uma ou mais orações presas à principal.

Já no capítulo treze, intitulado conjunção, Rocha Lima faz uso do critério morfológico e trata o assunto de modo similar a Cegalla (2008), ao dizer que as conjunções são palavras responsáveis por relacionarem “dois elementos da mesma natureza” ou “duas orações de natureza diversa” (ROCHA LIMA, 2014, p. 234). Além disso, a divisão das conjunções entre coordenativas e subordinativas é mostrada por Rocha Lima, assim como ocorre em Cegalla (2008).

Já a autora Neves (2000), em *Gramática de Usos do Português*, apesar de manter a divisão existente nas gramáticas normativas entre a coordenação e a subordinação, apresenta uma análise mais minuciosa de cada um dos conectivos estudados, explorando, inclusive, o valor semântico das construções utilizadas na obra e a ordem em que essas expressões aparecem: se na primeira oração, se na oração seguinte. Para ilustrar melhor essa questão, a autora analisa a conjunção ‘ou’ e faz uma série de apontamentos a propósito desse articulador.

Segundo Neves, em termos funcionais, há momentos em que as construções com a conjunção ‘ou’ se comportam de forma simétrica, ou seja, elas podem facilmente mudar de posição sem que haja comprometimento do sentido, diferindo apenas no ponto de vista da distribuição da informação. Para reforçar essa tese, a autora exemplifica:

Assim, num enunciado como *Os andaimes estendem-se até o teto, criando uma impressão em todo o apartamento de poleiros OU de esqueleto de uma imensa favela*, tem-se uma construção basicamente equivalente a *Os andaimes estendem-se até o teto, criando uma impressão em todo o apartamento de esqueleto de uma imensa favela*

OU de poleiros. Em qualquer dos dois enunciado, o falante oferece duas alternativas, ambas possíveis (e não-excludentes entre si) para definir a impressão causada pelos andaimes.(NEVES, 2000, p. 782)

Ela salienta ainda que, embora o sentido não seja comprometido pela ordem, o efeito comunicativo obtido é diferente, a partir da escolha da posição de um ou de outro dos elementos coordenados.

Cabe dizer ainda que Neves, no que se refere à subclassificação das orações, também mantém a divisão prevista na gramática normativa. A única diferença, neste ponto, é que autora explora uma nova classificação no âmbito das orações subordinadas adverbiais, propondo a existência das conjunções modais. Para a autora, a construção modal é expressa por um período composto e constitui-se “pelo conjunto de uma oração nuclear, ou principal, e uma modal.” (NEVES, 2000, p. 929). Neves reconhece também que a expressão da relação adverbial modal por meio de uma oração não é muito comum, ocorrendo especialmente com a conjunção ‘sem que’ e com o verbo no subjuntivo.

Dessa forma, fica evidente, em todas essas gramáticas, principalmente nas tradicionais, que os conectivos são relacionados, muitas das vezes, apenas ao estudo dos períodos simples e compostos. Essa constatação revela um problema muito corriqueiro das escolas atuais: o estudo do período composto tem se restringido ao âmbito da classificação de orações, do reconhecimento e função do tipo de conectivos que as constituem. Paralelamente, em uma prática obsoleta, fornece-se ao aluno uma lista de conjunções coordenativas e subordinativas, divididas em subtipos (aditivas, conclusivas, temporais, causais, condicionais, etc.), que é utilizada apenas para o estudo desse conteúdo. Ademais, não é explicitado para os discentes que esses nomes de subtipos identificam relações que se estabelecem entre as proposições e que elas podem ser do tipo lógico-discursivas. Assim, isso faz com que os discentes não reconheçam e não usem produtivamente em seus textos essas mesmas palavras criando relações, gerando, assim, redações confusas e incoerentes. Diversos autores, em especial Antunes (2010), corroboram com essas afirmações.

Essa deficiência presente nas gramáticas tradicionais também pode ser vista nos livros didáticos e em muitas gramáticas de cunho pedagógico que, assim como as demais obras mencionadas, restringem o âmbito dos conectivos à classe das conjunções,

sempre dividindo-as em coordenativas e subordinativas. Sobre essa constatação, Antunes afirma:

Na tradição do trabalho escolar, essa classe de palavras tem sido vista, preferencialmente, na sua dimensão sintática, submetida, quase exhaustivamente, aos famosos esquemas que culminam com a classificação das orações. Esse viés marcadamente sintático de exploração das palavras de conexão obscureceu seu teor semântico e, sobretudo, sua função textual, que passou assim a um segundo plano, mais ainda pelo fato de tais classificações incidirem sobre orações criadas a propósito ou retiradas de textos, perdendo assim muito de sua função em relação ao todo de que eram partes. (ANTUNES, 2010, p. 136)

Sendo assim, fica evidente que essas expressões estão sendo abordadas de modo totalmente insatisfatório, pois além de ser privilegiado um ensino primordialmente prescritivo dos conectivos, exclui-se a enorme e importante função, que eles possuem dentro do texto, de promover os princípios da textualidade.

2.2 Ensino de conectivos - a perspectiva da linguística textual

Sabe-se que um texto bem construído irá pautar-se nos princípios da textualidade e apresentará, se adequado a seu gênero, diversos conectivos. Entretanto, o que se tem notado é uma carência quanto ao uso desses elementos e ainda, em alguns casos, um desconhecimento do seu sentido e da sua relevância para a construção de uma produção textual. Antunes (2010), ao tratar do texto e das suas propriedades, apresenta várias teorias sobre a textualidade e sugere uma pequena reordenação do que é proposto por alguns teóricos, tratando como propriedades textuais “a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade.” (ANTUNES, 2010, p. 34). Segundo a autora, para um texto ser considerado como um texto, e não apenas como um conjunto aleatório de palavras ou frases, é preciso que tais propriedades sejam consideradas e, sobretudo, utilizadas pelos alunos na prática.

Para que seja possível compreender a relevância desses conceitos na construção de um texto, Antunes define cada um deles. “A coesão concerne nos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos [...] do texto.” (ANTUNES, 2010, p. 35). A autora diz ainda que só é

possível promover a continuidade do texto por meio da coesão e que essa continuidade é umas das condições da unidade textual.

Sobre a coerência, a autora ressalta que ela vai além do componente propriamente linguístico da comunicação verbal, isto é, depende de outros fatores, além dos estritamente linguísticos, que se referem à situação em que ocorre a atuação verbal. Dessa maneira, “a coerência concerne a um outro tipo de encadeamento, o encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquele que confere ao texto *interpretabilidade* [...] e lhe dá a *unidade de sentido*.” (ANTUNES, 2010, p. 35, grifo no original). Já a informatividade decorre da ruptura do que é previsível e esperado para uma determinada situação de comunicação. Portanto, ela diz respeito ao grau de novidade e de imprevisibilidade que o texto possui. Por último, Antunes define a intertextualidade como um recurso que adentra e se insere em outro texto já em circulação, ou seja, é a influência de um texto sobre o outro.

Vale salientar, neste ponto, a importância que os conectivos têm em articular os vários segmentos do texto, tornando-se fundamentais para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática. É por meio desses conectivos que os princípios da textualidade tornam-se possíveis. Assim, a continuidade que se instaura por meio da coesão e, conseqüentemente, dos conectivos, expressa, no geral, as relações de reiteração, associação e conexão. Para que essas relações se concretizem, são necessários vários procedimentos e recursos que são descritos por Antunes no quadro a seguir (2005, p.51):

A COESÃO DO TEXTO				
Relações textuais	Procedimentos	Recursos		
1.reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase		
		1.1.2. paralelismo		
		1.1.3 Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • De unidade do léxico • De unidade da gramática 	
	1.2 substituição	1.2.1 substituição gramatical	Retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • pronomes ou • advérbios
		1.2.2 substituição Lexical	Retomada por:	<ul style="list-style-type: none"> • sinônimo • hiperônimos • caracterizadores situacionais
		1.2.3 Elipse		<ul style="list-style-type: none"> • retomada por elipse

2. Associação	2.1 Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
3. Conexão	3.1 estabelecimento de relações sintático-semânticas ente termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes Conectores: <ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios e respectivas locuções 	

Quadro 1: A propriedade da coesão no texto - relações, procedimentos e recursos. Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

Com base nos itens do quadro acima, é possível observar que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de vários procedimentos que se efetivam por meio das ações de repetir, de substituir usando anáforas e catáforas ou palavras semanticamente equivalentes, de associar palavras de acordo com o sentido e de promover a ligação entre as orações e períodos fazendo uso dos conectores.

Koch (2004), ao tratar dos princípios de construção textual do sentido, trabalha com os sete critérios de textualidade apresentados por Beaugrande&Dressler (1981), sendo dois deles centralizados no texto, a coesão e a coerência, e cinco voltados ao usuário, que são a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e, por fim, a aceitabilidade.

Similarmente ao que diz Antunes (2010), Koch (2015) acredita que a coesão é uma das formas capazes de ligar os elementos presentes na superfície textual, formando uma espécie de tessitura. Contudo, essa última autora aprofunda-se na questão e classifica os recursos coesivos em dois grupos responsáveis pelos movimentos de construção do texto. O primeiro deles diz respeito à remissão a elementos anteriores, o que pode ser nomeado como coesão remissiva e/ou referencial; o segundo refere-se à coesão sequencial, que ocorre de modo a assegurar a continuidade do sentido.

A coesão sequencial é aquela por meio da qual se faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade, mas, ao mesmo tempo, a progressão dos sentidos. Essa progressão do texto, em português, pode ser feita através da recorrência de termos, de estruturas, de tempo verbal, bem como através de conectores de diversos tipos, como: *então*, *também*, *além disso*, entre outros. Pode se dar, também, através da justaposição, com ou sem a presença de conectores.

Já a coesão por remissão pode, segundo Koch, desempenhar, quer a função de reativação de referentes, quer a de sinalização textual. A remissão efetua-se por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, numerais, advérbios e artigos definidos, ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele e ainda pela elipse.

Marcuschi (2008) também considera a textualidade como um fator primordial para a construção de um bom texto. Para explicitar as relações envolvidas no texto, o autor elabora o esquema a seguir (2008, p. 96):

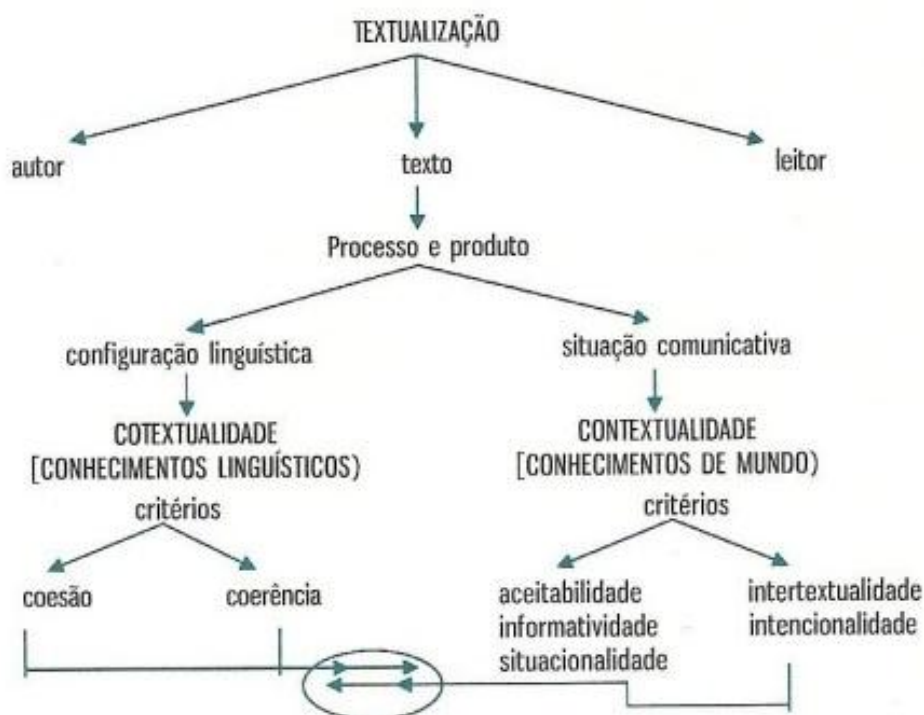


Figura 2 – Esquema da textualidade. Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 96.

Em seguida, o teórico apresenta uma análise do que é proposto nesse esquema afirmando que nele estão presentes os três grandes pilares da textualidade: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento).

Além disso, Marcuschi faz outras observações pertinentes para o entendimento do que é proposto (2008, p. 96),

Analisando esse esquema encontramos [...] o acesso cognitivo pelo aspecto mais estritamente linguístico representado pelos critérios da cotextualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidos no sistema, bem como sua operacionalidade e [...] o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos).

Por fim, ele reitera que, apesar dos critérios de textualização serem dispostos em dois conjuntos, todos estão imbricados e devem ser tratados em uma noção de contexto mais dinâmica e rica.

O autor aborda, ainda, de forma semelhante à Koch, a questão da coesão e do uso dos conectivos, mencionando os mecanismos de referência e sequenciação como estratégias responsáveis pela organização do texto. Entretanto, ao fazer uma análise sobre a coesão sequencial, o autor constata que “este tipo de coesividade, muito trabalhado em sala de aula, funda-se de modo especial no estudo dos conectivos, mas ele é muito mais rico do que isso.” (MARCUSCHI, 2008, p. 118). Ao perceber essa maneira superficial de lidar com a sequenciação, o estudioso sugere um novo modo de tratamento para a questão e propõe o esquema a seguir:

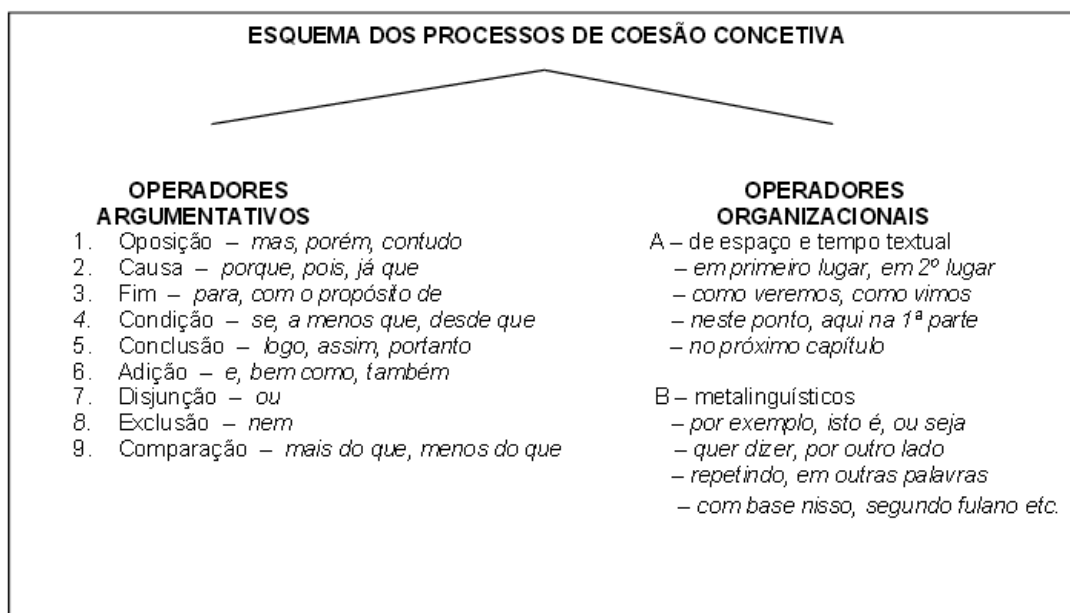


Figura 3 – Esquema dos processos de coesão conectiva. Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 118.

Como exposto, é possível perceber que os mecanismos de coesão não são simplesmente princípios sintáticos, eles estruturam a sequenciação superficial do texto funcionando como “uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 119)

É preciso salientar ainda que os conectivos também possuem uma relação com as pretensões argumentativas do texto. Isso porque, enquanto ligam diversos elementos textuais, vão indicando a orientação que a argumentação seguirá. Diante disso, Antunes (2010) sugere uma divisão inovadora entre os conectivos, distribuindo-os em argumentativos e em organizadores.

Os conectores argumentativos exercem a função de orientar a argumentação dos enunciados, “conforme seja pretendido exprimir uma oposição, uma concessão, um contra-argumento, uma explicação, uma justificativa, uma hipótese, o acréscimo de um argumento, entre outros.” (ANTUNES, 2010, p.137). Eles são considerados essenciais para a interpretação dos textos, especialmente naqueles gêneros que possuem um propósito prioritariamente persuasivo.

Os conectores organizadores, por sua vez, encarregam-se do papel de instaurar e de indicar a ordem dos diferentes segmentos do texto, seja essa “ordenação de natureza espacial (*em cima, embaixo, mais adiantem anteriormente, na base, em segundo nível, no próximo capítulo* etc.) ou de natureza temporal (*antes, depois, em seguida, após, na véspera, no dia seguinte* etc.)” (ANTUNES, 2010, p. 137, grifos no original). A autora afirma ainda que outros tipos de organizadores podem ser citados neste grupo, como os enumerativos, os de tópico, os de digressão, os de exemplificação, entre outros.

Diante dessa dificuldade em lidar com os conectivos, em especial quando eles estão relacionados à organização textual e à produção de textos coesos e coerentes, Antunes organiza um quadro que foge do tradicionalismo presente em boa parte dos textos tradicionais de ensino, como as gramáticas normativas e os livros didáticos. Tal quadro visa a destacar a função geral dos conectores, que é a de apontar as operações ou procedimentos textuais que ocorrem e sinalizar para o interlocutor as intenções presente em um determinado texto. Por uma questão didática, a autora reuniu todas as expressões em um mesmo grupo, sejam elas conectores argumentativos ou marcadores textuais (ANTUNES, 2010, p. 138):

<i>Expressões conectivas: do tipo argumentativo ou marcadores/ organizadores textuais</i>	<i>Valores semânticos</i>
em primeiro lugar, primeiramente, notadamente, mormente, antes de mais nada, antes de tudo, acima de tudo, em particular, principalmente, sobretudo, primordialmente, prioritariamente;	<i>prioridade ou relevância</i>
em cima, acima, abaixo, adiante, na base, mais acima, em segundo nível;	<i>distribuição espacial</i>
Assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira, isto é, quer dizer, a saber, por exemplo, pois, que;	<i>confirmação, ilustração, justificação</i>
e, ainda, assim como, aliás, além disso, além do mais, além de tudo, não só (...) mas também, não apenas (...) mas ainda, enfim, nem (para adição de segmentos negativos ou privativos);	<i>acréscimo de um dado novo, de um argumento, adição, enumeração de itens</i>
quanto a, em relação a, no que concerne a, a propósito;	<i>abertura ou mudança de tópico</i>
Ou	<i>alternância ou disjunção</i>
isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo;	<i>Exemplificação</i>
ou, ou melhor, ou antes, dito de outro modo, em outras palavras, mais precisamente;	<i>reformulação, precisão, correção ou retificação do que foi dito antes</i>
de fato, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, afinal, com certeza;	<i>confirmação, admissão</i>
mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, por outro lado, em compensação, enquanto que, ao passo que;	<i>oposição, contraste, restrição</i>
mesmo, até, até mesmo, no máximo (situam no topo da escala); ao menos, pelo menos, no mínimo (situam no plano mais baixo da escala);	<i>Gradação</i>
Porque, como, pois, porquanto, por causa de, em virtude de, uma vez que, já que, em vista de, dado que, desde que, visto que, visto como;	<i>Causalidade</i>
de modo que, de maneira que, de sorte que, de forma que, a tal ponto que, por conseguinte, por isso, conseqüentemente, em consequência disso, daí, em decorrência disso, com isso, tanto (assim) que (é possível um cruzamento semântico entre as relações de consequência, de causa e de conclusão);	<i>consequência</i>
a fim de que, para que, com o propósito de, com a pretensão de, com a intenção de, com o objetivo de, com a finalidade de, com o intuito de;	<i>Finalidade</i>
embora, conquanto, ainda que, apesar de que, ainda assim, mesmo que, a despeito de, não obstante, malgrado, em que pese, se bem que, por mais que, por muito que;	<i>Concessão</i>
logo, portanto, então, assim, em conclusão, desse modo, dessa forma, enfim, com base em ..., posto isso;	<i>Conclusão</i>
como, tanto quanto, tanto como, mais que, menos que, tal qual, tal como, do mesmo modo que, na mesma medida em que;	<i>Comparação</i>
provavelmente, talvez, quem sabe, será que;	<i>Eventualidade</i>
conforme, segundo, consoante, de acordo com, como;	<i>aceitação, conformidade</i>
Se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, contanto que, desde que, sem que (é sinônimo de “se não”), (a preposição ‘sem’ seguida de um infinitivo tem valor de condicional negativo);	<i>condicionalidade, formulação de hipótese</i>
por esta categoria pode-se indicar: <i>tempo anterior</i> (antes que, primeiro que, desde que); <i>tempo posterior</i> (depois, a seguir, após, em seguida, daqui a pouco, mais tarde, até que); <i>tempo imediatamente posterior</i> (logo que, mal, apenas, nem bem); <i>tempo simultâneo</i> (quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, durante o tempo em que); <i>tempo proporcional</i> (à medida que, à proporção que, enquanto); <i>tempo inicial</i> (logo que, assim que, desde que, desde quando, mal, apenas); <i>tempo terminal</i> (até que, até quando); <i>tempo pontual</i> (agora, hoje, agora que, hoje que, atualmente, nesse momento); <i>ações reiteradas</i> (cada vez que, toda vez que, sempre que); <i>ações</i>	<i>Temporalidade</i>

<i>frequentes</i> (às vezes, por vezes, de vez em quando, com frequência, frequentemente, habitualmente, assiduamente, regularmente, normalmente, sempre); <i>ações raras</i> (raras vezes, nem sempre, uma vez ou outra, poucas vezes); <i>ações casuais</i> (esporadicamente, eventualmente, casualmente, por acaso); <i>ações pontuais</i> (agora, já, nesse instante); <i>ações durativas</i> (enquanto, todo o dia, o mês inteiro, a tarde toda).	
--	--

Quadro 2 – Expressões conectivas do tipo argumentativo ou do tipo marcadores/ organizadores textuais.
Fonte: ANTUNES, 2010, p. 138

Fica evidente, ao observar esse quadro, que há possibilidade de os valores semânticos das relações expressas, como oposição, causalidade, consequência e etc., serem expressos por outros recursos que não as expressões conectoras. Um exemplo disso, é que “uma relação de causa e efeito pode estar significada por um verbo, como ‘decorrer’, ‘resultar’, ‘provir’ etc.” (ANTUNES, 2010, p.141). Além do mais, os conectivos expostos acima são apenas uma amostra de como é possível explorar esse material, evidenciando, portanto, suas funções na estruturação do texto.

Outro fato importante sobre essa tabela diz respeito à presença inusitada do item ‘daí’, considerado por Antunes como uma expressão conectiva que expressa consequência. Esse item, por relacionar-se à linguagem oral informal, é comumente tratado com descaso pelas gramáticas tradicionais e, por isso, também é menosprezado nas aulas de língua portuguesa.

Santos (2010), por meio dos postulados do Modelo de Análise Modular, faz um minucioso estudo sobre o papel discursivo do conector ‘daí’ em textos do gênero artigo de opinião. A autora conclui o seguinte:

Ao analisar a atuação do *daí* em contextos argumentativos, confirmamos a hipótese proposta neste trabalho de que ele atua como conector e como advérbio pronominal anafórico, visto que ele indica uma relação no discurso e se refere a uma informação dada anteriormente. Assim, com base na análise realizada, concluímos que este conector estabelece relações diferentes, embora com uma semelhança instrucional: indicar a informação introduzida pelo conector como uma decorrência, um efeito ou uma conclusão. (SANTOS, 2010, p. 81)

Desse modo, Santos (2010) apresenta uma inovação no que se refere ao tratamento do item ‘daí’, comprovando que, de fato, ele funciona como um conectivo, não sendo usado apenas na oralidade como um marcador discursivo.

Outras maneiras para se alcançar a coesão, que não sejam por meio dos conectivos, também devem ser consideradas e colocadas em destaque, pois podem contribuir para a construção de uma boa produção textual. Antunes (2012) mostra que o

vocabulário possui uma função estruturante no texto, tornando-se um importante mecanismo de textualização. Para comprovar tal fato, a autora explora os recursos da repetição e da variação lexical.

Sobre a repetição lexical, Irandé Antunes afirma que as palavras recorrentes em um texto são responsáveis por representarem o tema central ou o tópico com maior significância, isto é, elas “*não cumprem apenas a função de “significar”, elas não são relevantes, apenas, porque carregam determinado significado*. São parte constitutiva de uma armação que dá sustentação à unidade do texto” (ANTUNES, 2012, p. 66, grifo no original). Diante disso, fica claro que a repetição acontece sempre com um objetivo de engendrar algum efeito no âmbito discursivo, como dar continuidade ao tema, enfatizar uma ideia, iniciar uma explicação, uma enumeração, uma reformulação, uma correção ou ainda para explicitar o final de um texto.

Neste ponto, vale ressaltar que, frequentemente, a repetição lexical tem sido tratada como um erro lesivo na produção de textos. Boa parte dos docentes acreditam que esse mecanismo, em vez de ter alguma funcionalidade dentro do texto, apenas serve para comprometer os princípios da textualidade, em especial o da coesão. O que pode ter sido usado pelo aluno com o propósito de provocar algum efeito na produção passa a ser tratado de maneira reducionista.

Quanto ao recurso da variação lexical, Antunes afirma considerá-lo não como uma maneira de escapar da repetição, mas sim como “uma operação cognitivo-discursiva derivada de avaliar, conforme as determinações do contexto, a possibilidade de reconhecer um tipo qualquer de equivalência ou de grande aproximação” (ANTUNES, 2012, p. 75), que ocorra tanto na esfera da continuidade referencial, quanto na continuidade predicativa do texto. Logo, a coesão por meio da variação lexical pode ser representada pelos processos de sinonímia e de hiperonímia.

Nota-se, portanto, que existem diversas formas de alcançar a coesão textual e os demais princípios da textualidade. Neste trabalho, contudo, será privilegiado o uso dos conectivos, visto que na produção e na recepção textuais eles são de grande importância.

2.3 Reescrita e seu papel no ensino do texto e dos conectivos

Por fim, para lidar com todas essas questões, sobretudo no que se refere ao uso de conectivos e à coesão, torna-se necessária a apropriação de novos conceitos e práticas que auxiliem os alunos a alcançarem o êxito em suas produções textuais. Nesse ponto, é interessante investir também na aplicação da reescrita, tanto no ensino de nível fundamental, como no de nível médio. Isso porque o ato de reescrever é um componente essencial no processo da escrita, fato já comprovado por diversos teóricos, como Ruiz (2010), Suassuna (2011), Jesus (2004), entre outros. O aluno que reescreve o seu texto desenvolve o senso crítico e aprende mais sobre as possibilidades da língua.

Cabe dizer, nesse ponto, que a reescrita surge a partir de uma primeira versão do texto que, obviamente, também merece atenção e precisa ser bem direcionada para o aluno, com o intuito de que ele obtenha êxito ao elaborar a sua produção. Geraldi (1991), ao considerar a produção de textos como ponto de partida de todo processo de ensino e aprendizagem da língua, estabelece algumas condições para que um texto seja produzido (1991, p. 137):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

O autor salienta ainda que o papel do professor para a efetivação dessas condições é importantíssimo, especialmente no que se refere à condição (e). Isso porque é nesse tópico que o docente, não sendo apenas o destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se um interlocutor que questiona, sugere, orienta e testa o texto do aluno como leitor, tornando-se, dessa forma, um coautor.

Somente por meio dessa primeira versão do texto é que será possível realizar o processo de reescrita de uma produção. Assim, a reescrita surge e possibilita ao professor a identificação das dificuldades que o aluno possui. Por isso, o ideal é que o docente faça uma correção da produção textual do aluno que vá além da pura higienização, isto é, que não seja apenas uma "operação limpeza" que elimina as "impurezas", no nível da transgressão de regras de ortografia, concordância e

pontuação, resultando unicamente num texto linguisticamente correto. Ruiz, após realizar um estudo sobre como as redações são corrigidas na escola, chega à seguinte conclusão:

A prática de correção, tal como aqui defendo, nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva. Nesta perspectiva, entendo que não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim (também e principalmente), como negociação de sentidos, em face dos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores. A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto de leitura que deve ter [...].(RUIZ, 2010, p. 181)

Percebe-se, dessa forma, que o professor deve incorporar ao cotidiano escolar a reescrita, pois, se ela não acontece, a correção se limita à exposição dos problemas, sem que o aluno seja convocado a resolvê-los e, principalmente, a compreendê-los.

Jesus (2004), também ao realizar um estudo sobre como ocorria a reescrita em algumas escolas da rede pública de São Paulo, constata que boa parte dos trabalhos “partem do pressuposto de que a gramática deve se sobrepor aos outros aspectos do texto. Logo, a ortografia, a pontuação e a concordância ocupam o primeiro plano do trabalho e o texto passa a ser o espaço de uma instituição reguladora”. (JESUS, 2004, p.112). A autora diz ainda que essa atitude normativa não mobiliza o potencial semântico da produção e nem possibilita que o autor/enunciador tenha plenitude ao escrever o seu texto. A reescrita, nesse caso, deixa de cumprir a sua função e transforma-se em um mero processo de higienização.

Percebe-se, assim, que a forma como o professor intervém no texto do aluno é extremamente importante e pode influenciar na qualidade daquilo que é reescrito. Suassuna reconhece como fundamental a mediação do docente nos processos de avaliação e reescritura dos textos (SUASSUNA, 2011, p.119):

Cumprir destacar, em todo esse processo, o papel do professor, o qual, mais do que um identificador de problemas textuais, é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como o seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída.

Logo, os resultados de aprendizagem serão melhores quando, no momento de reconstrução, aluno e professor estejam num movimento completamente dialógico.

Portanto, o uso adequado dos conectivos, juntamente com outras práticas tratadas neste trabalho, podem, de fato, aperfeiçoar a capacidade redacional do aluno, fazendo com que ele produza bons textos. O professor, que também é responsável por tornar essa empreitada possível, precisa assumir o seu papel de mediador, buscando sempre sanar as deficiências presentes nas produções. Além disso, ele deve agregar sua rotina a essas práticas que tanto enriquecem as aulas de língua portuguesa.

3 METODOLOGIA DO TRABALHO

3.1- O *corpus* deste trabalho

Com o intuito de realizar uma análise sobre como os conectivos estão sendo usados em textos escolares e, posteriormente, elaborar uma proposta de reescrita para sanar os problemas quanto ao uso desses elementos, foi definido como *corpus* deste trabalho um conjunto de produções textuais de duas turmas de uma escola particular localizada na região metropolitana de Belo Horizonte.

Vale ressaltar que, por razões éticas, os nomes da escola e dos alunos serão omitidos. Além disso, para que a realização desta monografia fosse possível, foi apresentado à escola um projeto explicando o modo como o trabalho seria desenvolvido. A direção, após analisar o que foi proposto, autorizou, prontamente, o uso dos textos para análise, desde que não houvesse identificação, para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

A instituição em que a pesquisa foi feita, fundada há 45 anos, caracteriza-se pelo seu tradicionalismo e por trabalhar com todos os segmentos do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As turmas escolhidas, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, são relativamente pequenas, possuem poucos alunos. O nono ano conta com 20 discentes e o terceiro com 10. Além disso, as disciplinas de Português e Redação são tratadas separadamente nessas turmas, ou seja, há um professor para cada um desses conteúdos.

É importante frisar, neste ponto, que a escola possui um projeto dedicado ao aprimoramento das produções textuais dos alunos. Assim, além dos professores de redação e de língua portuguesa, há também um profissional que se dedica exclusivamente às correções dos textos e à realização de reescritas. Dessa forma, quando o aluno necessita rever e melhorar alguns aspectos de sua redação, esse profissional o convoca para a reescrita, que é feita individualmente em um horário extraclasse.

A coleta dos textos foi realizada pelos próprios professores de redação que, após explicarem as características do gênero que seria trabalhado e darem orientações sobre

como a proposta deveria ser feita, estabeleceram o tempo máximo de 50 minutos para a realização dos trabalhos.

No nono ano foi solicitada a produção de uma crônica esportiva. O assunto poderia ser da preferência do aluno, como um jogo, uma corrida, uma luta, um torneio, etc. Já na terceira série do ensino médio foi escolhida a tipologia que habitualmente é trabalhada nessa série, a dissertativa-argumentativa. O tema da proposta, elaborada pelo professor, foi “A herança da escravidão na sociedade brasileira do século XXI” e as instruções basearam-se no que é solicitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

3.2 – Análise do uso dos conectivos na primeira produção textual

Sabe-se que os conectivos colaboram para a construção de um texto coeso, tendo como principal função estabelecer uma relação entre os elementos do discurso, formando uma espécie de elo que permite o encadeamento lógico das ideias. Assim, para que seja possível fazer uma análise de como esses elementos estão sendo utilizados na primeira versão dos textos coletados, é necessário determinar alguns critérios que nortearão esta parte do trabalho.

Primeiramente, será observado se há ou não a presença de conectores no texto e com que frequência eles estão sendo utilizados. Isso porque é bastante comum que ocorra, em algumas produções textuais, problemas relacionados à deficiência e até mesmo a ausência total desses elementos conectores.

Feito esse primeiro levantamento, caberá analisar o modo como os conectivos são empregados. Tal análise torna-se relevante, pois, além de mostrar se o aluno compreende as relações de sentido e os valores semânticos transmitidos por cada tipo de conjunção, revelará também quais são as dificuldades existentes quanto ao uso dessas expressões.

Visto que o objetivo deste trabalho é fazer um estudo sobre os conectivos e a sua importância para a construção de um texto coeso que respeite os princípios da textualidade, a análise das redações que aqui serão expostas não se voltará para problemas de outras ordens gramaticais ou de domínio da norma-padrão. Ademais, o julgamento quanto ao uso dos conectores será pautado nos pressupostos teóricos já

mencionados anteriormente (item 2.2), baseando-se, portanto, nas novas perspectivas de ensino desses elementos.

3.3- Reescrita

O momento da reescrita caracteriza-se como imprescindível para o aprimoramento das produções textuais, pois faz com que o aluno reflita sobre o que foi produzido e descubra novas possibilidades de refazer o seu texto. Assim, para que esse momento se torne ainda mais produtivo, é preciso que haja um planejamento de como o trabalho será orientado.

Logo que o aluno chega para reescrever a sua produção, após uma leitura conjunta do texto, são ressaltados todos os aspectos positivos presentes na primeira versão. Essa conduta serve não apenas para motivar o aluno, mas também para convencê-lo de que um texto, mesmo que apresente qualidades, pode sempre ser revisto e aperfeiçoado. Ademais, exaltar tais aspectos é uma forma de desmitificar a falsa ideia de que a reescrita seria um castigo ou uma punição.

Após isso, faz-se uma breve explanação sobre os princípios da textualidade, esclarecendo para o aluno, de forma didática, o que são e como podem ser utilizados na construção de um texto. Essa explicação sobre a textualização é muito válida e sempre é feita de modo a ressaltar o fato de que um texto não é simplesmente um emaranhado de palavras soltas e desconexas, mas sim um conjunto organizado, harmônico, capaz de transmitir uma mensagem de sentido completo. Vale dizer ainda que é adotada a abordagem proposta por Antunes (2010), pois, dentre outras já expostas neste trabalho, parece ser a mais clara e a mais fácil de ser compreendida pelos discentes.

É por meio dessas considerações que se torna possível chegar ao uso dos conectivos, questão central da reescrita. Ao reler o texto, junto com o professor que orienta essa reescritura, o próprio aluno consegue identificar trechos passíveis de serem melhorados, uma vez que a ausência ou o uso inadequado dos conectores gera problemas visíveis de coesão. Logo, os problemas da falta de coesão são também uma maneira de trabalhar com os conectivos.

Depois dessa identificação, é apresentado ao aluno o quadro de expressões conectivas produzido por Antunes (2010) para que ele o utilize e faça as mudanças que julgar necessárias nos trechos que precisam ser revistos. É evidente que o professor está presente para orientar esta tarefa, esclarecendo dúvidas, opinando e, sobretudo, estimulando o trabalho.

Por fim, o aluno, após ter feito todas essas alterações, passa o texto a limpo e entrega para o professor duas versões: a primeira, produzida em sala no momento da aula, e a segunda, denominada reescrita, feita em um horário extraclasse, de modo individual e com a exclusiva supervisão do professor.

3.4 – Análise dos textos reescritos e comparação com a primeira versão do texto

A avaliação da reescrita é feita por meio da comparação entre as duas versões do texto produzido pelo aluno. Desse modo, para saber se houve na reescrita alguma evolução em relação à primeira versão e se houve aprendizagem sobre o uso dos conectores, é fundamental que ocorra uma confrontação minuciosa entre as produções textuais.

Três critérios de análise serão estipulados para essa acareação. O primeiro deles consistirá em observar se o aluno conseguiu vencer, por meio da reescrita, os problemas causados pela falta ou pelo mau uso dos conectivos. Em seguida, será identificada a maneira como o aluno resolveu tal problemática, se por inclusão de algum conector, por substituição, por reorganização das sentenças ou ainda por uso de pontuação, como vírgula e ponto final. Por último, será verificado se o discente de fato aperfeiçoou a sua produção ou se simplesmente optou por criar um novo texto, fazendo com que o trabalho de reescritura fosse desconsiderado.

4 RESULTADOS

Com o intuito de organizar a exposição dos resultados de forma clara e compreensível, será apresentada a versão inicial dos textos que tiveram problemas quanto ao uso dos conectivos para que, em seguida, seja exibida a reescrita. Os textos produzidos pelo nono ano do ensino fundamental serão os primeiros a passarem por essa análise. Posteriormente, será feita a apreciação das produções textuais elaboradas pelo terceiro ano do ensino médio. Cabe dizer ainda que toda menção feita às produções ocorrerá por meio de números, preservando, assim, a identidade dos alunos. Ademais, é preciso esclarecer que alguns dos textos aqui expostos já tinham passado pela correção do professor responsável e que, por isso, apresentam marcações e comentários feitos a caneta.

4.1 O nono ano e a primeira versão do texto

Como já mencionado, os alunos do nono ano precisavam produzir uma crônica esportiva. A turma é composta por vinte alunos e, desse total, quatro não fizeram a produção. Assim, dos dezesseis que realizaram o texto, somente um foi convocado para a reescrita.

É evidente que houve, nas demais produções, problemas mais gerais quanto à textualidade e também quanto ao domínio da norma-padrão. Porém, como o objetivo deste trabalho é fazer uma análise sobre o uso dos conectivos, os textos que apresentaram esses outros desvios não serão estudados aqui.

O aluno que precisou fazer a reescrita escolheu escrever sobre um evento esportivo que ocorre dentro da escola e, por essa razão, todas as referências feitas à instituição foram apagadas, ficando assim, um espaço em branco quando ocorre qualquer tipo de alusão à instituição.

Assim, o aluno apresentou esta primeira versão do texto:

1 As olimpíadas do _____ nasceram para mim
 2 em 2017, ^{quando} ~~onde~~ aconteceu a primeira olimpíadas do _____ e
 3 aconteceu até hoje, eu participei e acho que uniu as
 4 turmas, onde gerou uma competitividade, mas com
 5 muito respeito, houve muita preocupação para a orga-
 6 nização dos times da Turcida. Este evento (acontece) uma
 7 vez ao ano. E todos os alunos (adoraram) e (tinham) e
 8 têm expectativas, porque gera felicidade, união e harmonia.
 9 Eu e minha turma percebemos que essa olimpíadas fez
 10 as turmas serem mais unidas. ^{sempre usava}
 11 Mas, pensando bem, na última olimpíadas que
 12 teve percebemos que apenas nossa turma se
 13 preocupou e esforçou para ter o melhor desempenho
 14 nos jogos e buscar solidariedade das pessoas, os
 15 outros turmas apenas buscou o título de ganhar,
 16 compararam alimentos para ganhar pontos em
 17 vez de buscar solidariedade nas pessoas.
 18 Espero que este ano todos os turmas busquem
 19 solidariedade e se organizarem para os jogos,
 20 não só pensar em ganhar, mas em saber que
 21 buscar ser solidário, irá gerar solidariedade.

Fig. 4. 1ª versão do texto de um aluno do 9º ano.

Observa-se que, logo no primeiro parágrafo, há problemas de coesão textual. Isso porque, o período inicial da crônica, da primeira à sexta linha, está muito extenso e não apresenta elementos capazes de articular as ideias com clareza. Além disso, o aluno faz o uso indiscriminado do pronome relativo ‘onde’, usando-o tanto para retomar algo que foi dito anteriormente, como para dar continuidade ao que será colocado em seguida.

Os conectivos usados nessa parte da produção também não são suficientes para fazer com que haja uma progressão harmônica entre as orações. O discente emprega conectores como ‘mas’ e ‘até’ e exagera no uso da conjunção ‘e’. O uso excessivo dessa conjunção, que poderia auxiliar no estabelecimento da unidade textual, acaba por prolongar a argumentação, deixando o trecho ainda mais desordenado.

Já no segundo parágrafo o aluno não tem dificuldades em expressar sua opinião e é possível compreender o que é dito. No entanto, ele encerra esse tópico de maneira abrupta e, logo em seguida, cria um novo parágrafo. Ocorre, dessa forma, uma fragmentação na continuidade das ideias, visto que não há necessidade de dar início

à uma nova fase do texto. Sabe-se que um parágrafo é uma sequência de frases em que o fluxo de discurso está encadeado, portanto, não se deve interromper esse fluxo.

O quarto parágrafo também não apresenta problemas quanto ao uso dos conectivos. Apesar de fazer somente o uso do ‘mas’ e do ‘e’, o aluno consegue concluir essa parte sem prejudicar o entendimento do que é exposto. No quinto e último parágrafo, porém, o discente utiliza, na vigésima linha, a conjunção ‘não só (...) mas’ para expressar a adição de uma ideia. Essa conjunção, para que fosse melhor empregada, deveria conter o conectivo ‘também’, formando, assim, a expressão conectora ‘não só (...) mas também’.

4.2 A reescrita do nono ano

Após ser convocado para reescrever o texto e ter recebido algumas orientações sobre como aprimorá-lo, o aluno apresentou a seguinte reescrita:

1 As olimpíadas do _____ nasceram
 2 para mim em 2012, quando aconteceram pela
 3 primeira vez. Ela aconteceu até hoje e eu par-
 4 ticipo sempre. Achei que esse evento uniu as
 5 turmas, gerando uma competitividade, mas com
 6 muito respeito. Houve também preocupação para
 7 a organização dos times e da torcida. Este even-
 8 to acontece vez ao ano e todos os alunos
 9 adoram e sempre têm expectativas, porque
 10 gera solidariedade, união e harmonia.
 11 Eu e minha turma percebemos que essas olim-
 12 píadas fez as turmas serem mais unidas. Mas,
 13 pensando bem, na última edição, percebemos
 14 que apenas nossa turma se preocupou e se
 15 esforçou para ter o melhor desempenho nas
 16 jogos, buscando a solidariedade das pessoas.
 17 As outras turmas apenas buscaram o título,
 18 compraram alimentos para ganhar pontos
 19 em vez de buscar a solidariedade nas pessoas.
 20 Espero que este ano todas as turmas bus-
 21 quem solidariedade e se organizem para os
 22 jogos, não só pensando em ganhar, mas se
 23 em ajudar as solidários, gerando solidariedade.

Fig. 5. 2ª versão do texto de um aluno do 9º ano.

Logo no primeiro parágrafo, fica evidente a evolução do texto quanto à organização das sentenças. Percebe-se que o aluno usou mais conectivos do que na primeira versão e isso fez com que os períodos deixassem de ser extensos e confusos. Ele também soube pontuar melhor o texto, usando mais o ponto final para organizar melhor as ideias. Nesta parte da produção, na primeira versão, havia ainda o uso inadequado do pronome ‘onde’. Já na reescrita, esse pronome desaparece e dá lugar aos conectores ‘também’ e ‘porque’, que desempenham um papel importante nesse progresso.

A fragmentação existente entre o segundo e o terceiro parágrafos na primeira versão do texto é eliminada na reescrita. O aluno junta essas partes e, com isso, consegue melhorar a linearidade do texto, criando um parágrafo único. Além disso, o discente mantém a coesividade que já existia nesse ponto, não criando novos problemas que poderiam comprometer a qualidade da produção.

Enfim, no último parágrafo, a crônica é concluída. O emprego da conjunção ‘não só (...) mas’ não sofre alterações e o aluno opta por mantê-la. Dessa forma, não há alterações feitas neste trecho quanto ao uso dos conectivos.

4.3 O terceiro ano e a primeira versão dos textos

A proposta de produção aplicada no terceiro ano, conforme dito anteriormente, solicitava aos alunos que redigissem um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A herança da escravidão na sociedade brasileira no século XXI”. Do total de dez alunos presentes na turma, apenas três precisaram fazer a reescrita. As demais produções não apresentaram problemas quanto ao uso dos conectivos e, por essa razão, não passaram pelo processo de reescritura.

O primeiro deles, o aluno 1, produziu o seguinte texto:

1 Foram três séculos de escravidão e as suas consequências
 2 estão presentes até hoje. No Brasil, muitos ainda insistem em
 3 dizer que o preconceito por esse motivo não existe, mas ele
 4 está presente (em todos)* qual?
 5 A escravidão deixou como herança uma série de racismos,
 6 preconceitos e discriminações e ela ainda existe. Mesmo a Lei
 7 Áurea tendo sido assinada no século passado e tendo abolido
 8 a escravidão isso ainda é um sonho.
 9 A escravidão atual existe de duas formas: o trabalho forçado
 10 ou obrigatório e o trabalho realizado em condições degradantes. Todos
 11 ferem a dignidade das pessoas e são abomináveis. ✓
 12 A escravidão foi um período sombrio na história do país
 13 mas este fato não precisa se estabelecer até hoje. A sua
 14 herança pode trazer um sentimento de revolta e a tentativa
 15 de impedir novamente algo assim. ✓
 16 O mito da desigualdade social é presente e afirmar que
 17 existe igualdade entre brancos e negros é uma hipocrisia. Na
 18 realidade existe um preconceito mascarado. (A herança da escravidão
 19 ainda pode ser algo positivo) → Como então? ✓

Fig. 6. 1ª versão do texto de um aluno do 3º ano.

É possível observar, ao ler o que foi produzido pelo aluno 1, que não há grandes problemas quanto ao emprego dos conectivos. Mesmo fazendo pouco uso desses elementos, o discente consegue produzir um texto claro e sem problemas de coesão. Porém, na segunda linha do primeiro parágrafo, nota-se que o conectivo ‘ainda’, responsável por possuir o valor semântico de adição, é escrito de modo errôneo.

O aluno 1 escreve ‘aindam’ e, ao fazer isso, demonstra considerar esse termo como um elemento pertencente a outra classe de palavras, diferente das conjunções. O uso de ‘aindam’ demonstra, assim, que para o aluno lesse termo seria passível de flexão, concordando em número com o verbo insistir. Logo, ao flexionar o conectivo, que tem como característica ser invariável, o discente expõe certo desconhecimento quanto às peculiaridades de cada classe gramatical.

Já o aluno 2, ao elaborar o seu texto, usa os conectivos com maior frequência:

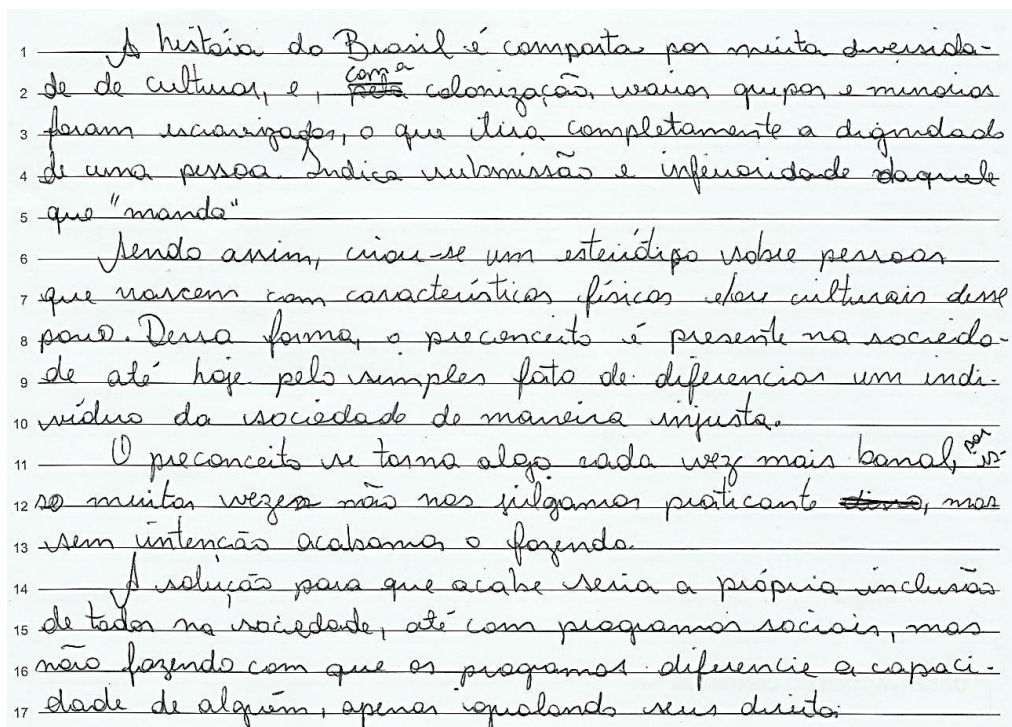


Fig. 7. 1ª versão do texto de um aluno do 3º ano.

Verifica-se, ao ler a produção, a presença de conectores como ‘sendo assim’, ‘dessa forma’, ‘por isso’, ‘mas’, ‘e’, ‘até’, e ‘para que’ que expressam, respectivamente, o sentido de conclusão, consequência, oposição, acréscimo, gradação e finalidade. Esses elementos fazem que com a produção do aluno 2 fique mais organizada do ponto de vista textual e tenha uma harmoniosa ligação entre as partes, de modo a formar um enunciado compreensível.

Entretanto, na quarta linha do primeiro parágrafo, é possível sentir a ausência de um elemento de ligação que deixaria o período em questão mais organizado. Ao iniciar a sua argumentação, o aluno 2 diz o seguinte: “A história do Brasil é composta por muita diversidade de culturas, e, com a colonização varios grupos e minorias foram escravizados, o que tira completamente a dignidade de uma pessoa.” Logo em seguida, ele já inicia uma nova frase sem fazer nenhum tipo de encadeamento que dê sequência ao que foi dito anteriormente: “Indica submissão e inferioridade daquele que “manda”.”

Para que houvesse, nesse ponto do texto, uma continuação eficiente da argumentação, seria interessante que fossem utilizados conectivos que expressassem a relação de adição de ideias, de introdução de um novo argumento. O aluno 2 poderia ter usado conjunções como ‘além disso’ e ‘além do mais’, melhorando, dessa forma, a

organização do parágrafo. O aluno 3, por sua vez, possui maiores dificuldades em desenvolver o texto com clareza:

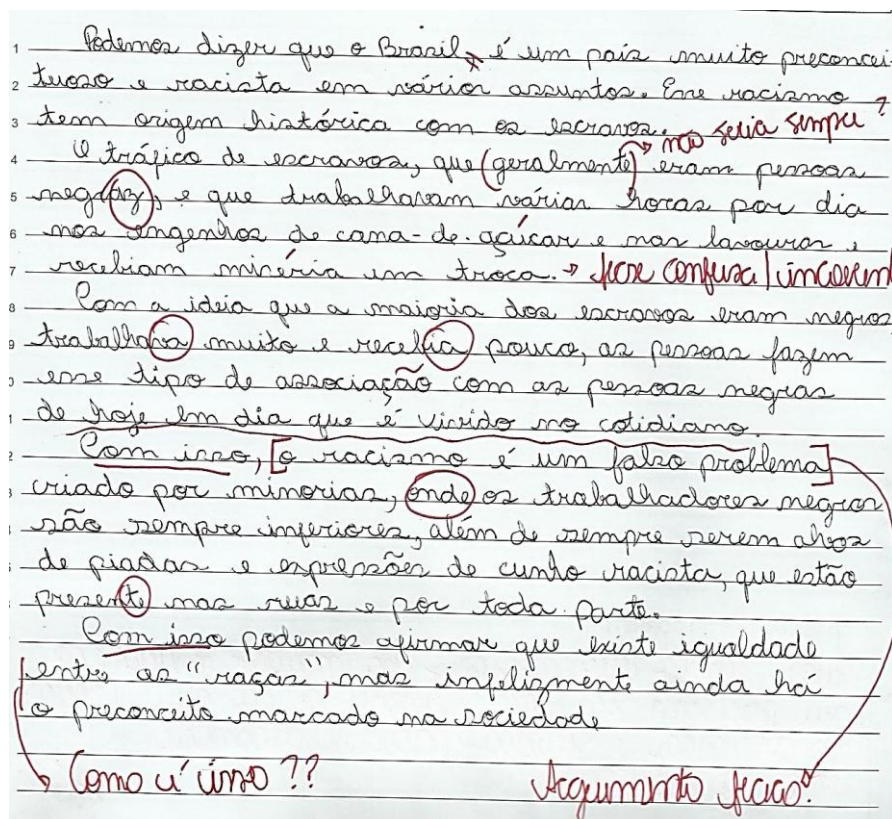


Fig. 8. 1ª versão do texto de um aluno do 3º ano.

O primeiro parágrafo, como se pode ver, é escrito de forma clara, fazendo com que não haja complicações quanto ao entendimento do que é dito. Contudo, já no segundo parágrafo, as dificuldades em expressar as ideias de maneira articulada e com continuidade ficam evidentes. É possível constatar que o aluno 3 não consegue concluir a oração de modo a completar o sentido da mensagem. A ausência de elementos que estabeleceriam a coesão faz com que a coerência também fique comprometida.

Na última linha do terceiro parágrafo ocorre algo semelhante. O período “que é vivido no cotidiano” encontra-se solto, isto é, não está ligado coerentemente ao que é proferido previamente: “Com a ideia de que a maioria dos escravos eram negros, trabalhava muito e recebia pouco, as pessoas fazem esse tipo de associação com as pessoas negras de hoje em dia”. Assim, falta nesse trecho uma articulação que crie um elo entre as partes.

O quarto e o quinto parágrafos possuem um número maior de conectivos e, por isso, estão menos confusos. O aluno 3 usa alguns conectores, como ‘com isso’, ‘além’ e ‘mas’, que são responsáveis por interligar os períodos e exprimem valores semânticos de consequência, adição de ideias e contraste. Mesmo estando relativamente melhores, ainda é possível identificar certa incoerência na afirmação feita no último parágrafo. O aluno 3 diz que apesar de haver a igualdade entre as raças, o preconceito ainda existe. Essa afirmação está confusa e não é desenvolvida a ponto de eliminar os questionamentos que, por ventura, possam surgir.

4.4 A reescrita do terceiro ano

Dos três alunos que foram para reescrita, apenas dois realizaram o trabalho e entregaram a segunda versão do texto. Infelizmente, é comum que os alunos sejam convocados para a reescrita, recebam sugestões de como aprimorar os textos e, ainda assim, não façam a reescrita da produção textual. O aluno 1 não apresentou a reescrita e teve, portanto, o processo de aprendizagem interrompido.

O aluno 2 realizou a reescrita e apresentou a seguinte versão do texto:

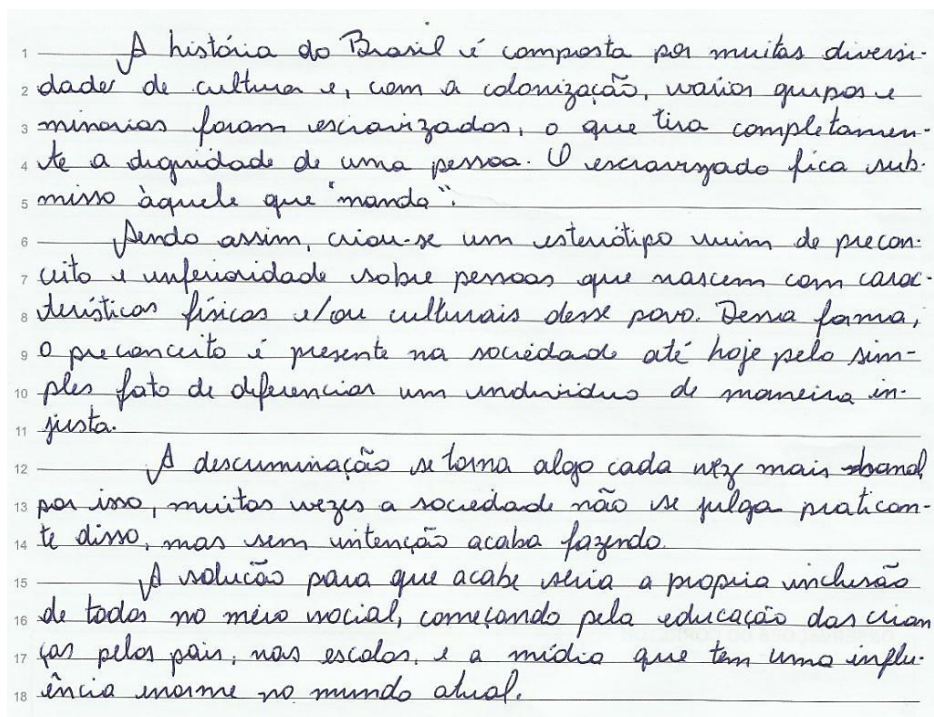


Fig. 9. 2ª versão do texto de um aluno do 3º ano.

A dificuldade em se estabelecer a coesão, no primeiro parágrafo, foi sanada de modo satisfatório pelo discente. Ao invés de usar algum conectivo para dar sentido ao que foi dito, o aluno 2 preferiu reorganizar a sentença e criar uma nova oração: “O escravizado fica submisso àquele que “manda.”. Porém, no último parágrafo, surge um problema que não estava presente na primeira versão do texto.

É possível observar que, assim como aconteceu no parágrafo inicial, falta também um elo que ligue o seguinte período “A solução para que acabe seria a própria inclusão de todos no meio social, começando pela educação das crianças pelos pais, nas escolas” à parte final da argumentação “e a mídia que tem uma influência enorme no mundo atual.”. Neste caso, somente o uso do conector ‘e’ não é suficiente para criar sequência lógica. Seria preciso utilizar o conector ‘também’, pois ele daria maior sentido à junção dessas partes.

Ademais, verifica-se que não houve acréscimo de nenhum outro tipo de conector, mas sim a exclusão do conectivo ‘até’, que foi utilizado no último parágrafo da primeira versão e já não aparece na reescrita, devido às modificações feitas pelo aluno 2 no texto.

O aluno 3, que desenvolveu um texto com maiores problemas de coesão, elaborou a reescrita a seguir:

1 Podemos dizer que o Brasil é um país muito preconceituoso e
 2 racista em vários aspectos. O racismo tem origem histórica
 3 com os escravos.
 4 O tráfico de escravos, que essencialmente era de pessoas
 5 negras, que trabalhavam várias horas por dia com engenhos
 6 de cana-de-açúcar, mas também e viviam em condições
 7 miseráveis em troca.
 8 Como antigamente os escravos eram negros, trabalhavam
 9 muito e eram explorados, as pessoas até hoje fazem associa-
 10 ção com os afrodescendentes, fazendo com que o preconceito
 11 seja vivenciado no cotidiano.
 12 Portanto, o racismo é um problema criado por minorias,
 13 em que os trabalhadores negros são sempre inferiores, além
 14 de sempre serem alvo de piadas e expressões de cunho racista
 15 que estão presentes nas ruas e por toda parte.
 16 Sendo assim podemos afirmar que ainda não existe igualda-
 17 de entre as raças, pois implicitamente, há o preconceito marcado
 18 na sociedade.
 19 O governo deveria usar campanhas para a sociedade, para
 20 conscientizar e demonstrar a superioridade dos afrodescendentes em
 21 alguma área, e desconstruir esse preconceito.

Fig. 10. 2ª versão do texto de um aluno do 3º ano.

Os problemas de coesão presentes no segundo parágrafo não foram resolvidos. Percebe-se que poucas foram as mudanças feitas nesse trecho do texto, visto que o aluno troca apenas os advérbios, substituindo ‘geralmente’ por ‘essencialmente’. Essa pequena substituição não foi suficiente para reestabelecer a coesividade e, dessa forma, mantém-se desorganização existente na versão inicial.

Já no terceiro parágrafo é possível identificar mudanças mais efetivas na organização das ideias. O aluno 3 reestrutura toda a sua argumentação e começa logo com um conectivo que expressa causalidade, o ‘como’. Em seguida, usa o conector ‘até’ que possui valor semântico de gradação. Nenhum desses elementos estavam presentes na primeira versão do texto e, ao utilizá-los, o discente consegue melhorar a qualidade e a disposição das informações ao longo do período em questão.

A mesma mudança ocorre no parágrafo seguinte, em que o aluno faz uso dos conectivos ‘portanto’ e ‘além’. Esses conectores possuem os valores semânticos de conclusão e de adição de uma nova ideia e servem ainda para deixar o texto melhor e mais ordenado. Mesmo que não houvesse grandes problemas nessa parte da produção, fica evidente que a adição de conjunções apenas contribui para o aprimoramento do texto.

No quinto parágrafo também há a inclusão de novos conectivos. O aluno substitui o conectivo ‘com isso’ pelo ‘sendo assim’ e retira o conector ‘mas’, adicionando as conjunções ‘ainda’ e ‘pois’. Tais mudanças, em especial o uso do conector ‘ainda’, são responsáveis por eliminar a incoerência presente na primeira versão do texto, fazendo com que, na reescrita, a compreensão da mensagem não sofra prejuízos.

Por fim, nota-se que o aluno 3 cria um novo parágrafo na reescrita. Esse parágrafo não existia na primeira versão do texto e surge com a finalidade de apresentar uma solução para o problema discutido, é a chamada proposta de intervenção. Nesse ponto não há problemas quanto ao uso dos conectivos e o discente consegue escrever com clareza, sem ferir o princípio da coesão.

5 CONCLUSÃO

Em boa parte das aulas de Língua Portuguesa, tem-se estudado apenas o aspecto sintático dos conectivos. Isso porque, eles são exaustivamente associados ao ensino das orações coordenadas e subordinadas, sendo vistos apenas como uma ferramenta capaz de identificá-las e classificá-las de acordo com as subdivisões estabelecidas pela gramática tradicional. Essa associação desconsidera a perspectiva da linguística textual e faz com que as demais funções desempenhadas por esses elementos sejam ignoradas. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de (re)pensar o ensino dos conectivos.

Assim, a realização deste trabalho permitiu explorar as múltiplas funções que os conectivos exercem dentro de um texto, evidenciando também a importância da reescrita textual no ambiente escolar. Por meio da análise das produções textuais aqui expostas, foi possível ainda comprovar que há, de fato, uma lacuna quanto ao ensino desses elementos.

Como foi visto, as primeiras versões dos textos apresentaram os mais diversos tipos de problemas relacionados ao princípio da coesão e, conseqüentemente, ao uso dos conectores. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio houve dificuldades em desenvolver um texto claro, que possuísse encadeamento e articulação adequados. Alguns pecaram por não utilizar, com maior frequência, os conectivos. Outros, por sua vez, até fizeram uso desses elementos, mas de modo indevido, sem distribuí-los organizadamente dentro da oração.

Já as reescritas, depois de comparadas com as primeiras versões, mostraram-se aprimoradas, mesmo que minimamente. Boa parte dos alunos progrediu e, de modo geral, conseguiu alcançar o objetivo principal dessa tarefa: o aperfeiçoamento do texto. Ao reescrever, o discente adota uma postura responsiva e ativa, na qual completa, adapta ou modifica as partes do texto que precisam de revisão.

Este processo possibilita que o aluno veja o que antes ele não via, fazendo com que haja reflexão sobre aquilo que é produzido. Além disso, ao partir do próprio texto, ele tem melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção de conhecimento. Por meio da prática, ele conseguirá sanar as suas dificuldades, tratar dos

problemas de coesão, usar os conectivos de modo a formar um elo entre as sentenças, os períodos e os parágrafos, obtendo um todo compreensível.

Quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o aluno irá perceber que todo texto pode ser modificado, que não é produto de dimensões significativas acabadas. Assim, ele vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, considerando os conectivos como uma ferramenta capaz de promover a articulação e estabelecer a coesividade.

Portanto, o ensino dos conectivos não deve ancorar-se somente no estudo dos períodos simples e compostos. É preciso que eles sejam relacionados à produção de textos e à construção de sentido. Somente assim, os alunos conseguirão compreender qual a sua relevância e funcionalidade. Mais que isso, eles poderão utilizá-los na construção do próprio texto. Ademais, é necessário também ultrapassar o sentido que a reescrita adquiriu, dentro da escola, de ser apenas uma prática de adequação textual à norma-padrão. A reescrita precisa ser vista como uma forma de aprimorar as produções textuais, capaz de fazer os alunos compreenderem as suas dificuldades e, conseqüentemente, superá-las.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In:GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. 1. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto: 2010.
- SANTOS, Cleidiane Novais Ferreira dos. *O conector daí na língua escrita: uma abordagem modular*. 2010. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.