UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA DA GLÓRIA REIS DA SILVA

USO DE CONJUNÇÕES E O(S) SENTIDO(S) NO TEXTO: MECANISMOS ESSENCIAIS À PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA CONSISTENTE

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2018

MARIA DA GLÓRIA REIS DA SILVA

USO DE CONJUNÇÕES E O(S) SENTIDO(S) NO TEXTO: MECANISMOS ESSENCIAIS À PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA CONSISTENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2018

S581u

Silva, Maria da Glória Reis da.
Uso de conjunções e o(s) sentido (s) no texto: mecanismos essenciais à produção de uma escrita consistente. / Maria da Glória Reis da Silva, 2018.
147f.
Orientador (a): Dr. Adilson Ventura da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 114 a 115.
1. Conjunções – Coesão e coerência textual. 2. Conjunções – Sentidos no texto. 3. Uso de conjunções. I. Silva, Adilson Ventura. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 469.5

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARIA DA GLÓRIA REIS DA SILVA

USO DE CONJUNÇÕES E O(S) SENTIDO(S) NO TEXTO: MECANISMOS ESSENCIAIS À PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA CONSISTENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva.

COMISSÃO JULGADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes - PPGLin/UESB

_____

Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa - ProfLetras/PPGLin/UESB

_____

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva - ProfLetras/PPGLin/UESB

Vitória da Conquista - BA, 06 de julho de 2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **MARIA DA GLÓRIA REIS DA SILVA** DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos seis dias do mês de julho do ano de 2018, às 10h, na sala 4, localizada no Módulo de Pós- Graduação *Strictu Sensu*, *campus* de Vitória da Conquista, **Maria da Glória Reis da Silva**, regularmente matriculada sob o registro acadêmico nº FEV200026, defendeu a Dissertação "**USO DE CONJUNÇÕES E O(S) SENTIDO(S) NO TEXTO: MECANISMOS ESSENCIAIS À PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA CONSISTENTE**", perante a Banca Examinadora composta pelo professor doutor Adilson Ventura da Silva (UESB) – ***Presidente*** e pelas professoras doutoras Valéria Viana Sousa (UESB) e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB) - Membros Titulares, e obteve APROVAÇÃO. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 06 de setembro de 2018, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 06 de julho de 2018.

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (PROFLETRAS-UESB)
Orientador

Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa (PROFLETRAS-UESB)
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (PPGLin-UESB)
Examinadora

Maria da Glória Reis da Silva
Mestranda

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (PROFLETRAS-UESB)
(Orientador)

Prof.ª. Dr.ª Valéria Viana Sousa (PROFLETRAS-UESB)
(Membro Titular Interno)

Prof.ª Dr.ª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (PPGLin-UESB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 06 de Julho de 2018.

Resultado: Aprovado

A meus pais, *Élcio* e *Benedita*,
A meus irmãos, *Uélcio* e *Elinê*,
A meu sobrinho, *Emmanuel Henrique*,
À minha primeira professora,
Maria Aparecida Pereira Fagundes

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, princípio e fim, autor de todas as coisas, que tudo providenciou para que eu realizasse mais esse sonho.

A meus *familiares*, que desde o início se colocaram a meu lado, incentivando-me e acreditando que, apesar das dificuldades, essa conquista seria possível.

À *Universidade do Sudoeste da Bahia* - UESB, instituição que me oportunizou realizar o sonho de fazer um Mestrado na área de Linguagens.

Ao *Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS,* curso que me possibilitou um crescimento, enquanto ser humano e um aperfeiçoamento na minha prática pedagógica.

À *CAPES* - agência de fomento, que investiu, financeiramente, em meus estudos possibilitando-me custear todas as despesas provenientes deste curso.

A meu *orientador,* prof. Dr. *Adilson Ventura da Silva,* que acreditou em nosso trabalho, possibilitando-me alçar novos voos nos estudos e ir além do que eu poderia imaginar como estudante, pesquisadora e profissional.

A meus *professores do PROFLETRAS,* que com compromisso e responsabilidade, partilharam os conhecimentos, preparando-me para ir em busca de novos saberes.

A prof. Dr. *Jorge Augusto Alves da Silva* e à prof.ª Dr.ª *Valéria Viana Sousa*, que participaram da Banca de Qualificação, dando contribuições relevantes para nosso trabalho.

Às professoras, *prof.ª Dr.ª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes e prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa*, que, com muito carinho, aceitaram, prontamente, fazer parte da Banca Julgadora do nosso trabalho.

A meus *colegas de turma,* que com muito carinho e disposição me encorajaram nos momentos difíceis, com três palavrinhas mágicas: força, foco e fé.

À *equipe gestora do Colégio Estadual de Igaporã,* que, desde o início, me estendeu a mão, apoiando-me em todos os momentos de que necessitei.

A meus *alunos do 8º ano "A",* do Colégio Estadual de Igaporã, alvo deste trabalho, que com muita disposição e afinco, realizaram todas as tarefas solicitadas.

A meus *colegas de trabalho*, que se alegraram com a minha conquista e, incessantemente, torceram para que eu chegasse à conclusão desse curso.

A *todos* aqueles que, mesmo no anonimato, angustiaram-se com minhas angústias e se alegraram com minhas alegrias, em cada etapa desse Mestrado.

O meu muito obrigada.

“O mais importante é a mudança, o movimento, o dinamismo, a energia. Só o que está morto não muda”.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Objetivou-se com este trabalho realizar um estudo acerca dos mecanismos de coesão e coerência textual, essencialmente, as conjunções, na perspectiva da Semântica da Enunciação, da Semântica Argumentativa, num diálogo com a Análise de Discurso, visando (re)pensar o modo como essa classe de palavras é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa. Ao estudá-la, geralmente, enfatizam-se conceito, classificação, bem como a função de ligar termos e orações, porém pouco se fala do relevante papel desses conectivos na construção de sentido(s) no enunciado e/ou discurso. Assim, esta pesquisa teve como objeto de estudo as conjunções e o(s) sentido(s) no texto, com o objetivo de promover uma melhoria significativa na habilidade de escrita dos discentes e fomentar a autonomia desses educandos, enquanto leitores e produtores de texto. Para isso, fundamentou-se no aporte teórico da Semântica da Enunciação, através das contribuições de Guimarães (2002) e Silva (2006); da Semântica Argumentativa, com base nas teorias de Ducrot (1989), Silva (2006) e Guimarães (2007); e da Análise de Discurso, com os estudos de Brandão (2004) e de Orlandi (2015). Ademais, subsidiou-se na Tradição Gramatical, com as orientações dos gramáticos Bechara (1982), Sacconi (1994), Ernani e Nicola (2001) e Sarmento (2009), além de outras obras referenciadas neste trabalho. Apresenta na metodologia, uma abordagem quali-quantitativa de natureza aplicada; quanto à dimensão, houve uma mesclagem nos tipos de pesquisa; e, em relação aos procedimentos, além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa-ação. Para investigar por que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual de Igaporã possuem dificuldade em produzir textos com proficiência, realizou-se, nesta turma, constituída de 22 alunos, uma Sequência Didática sobre conjunção, com ênfase no(s) sentido(s), a partir do gênero textual crônica. Os resultados obtidos, nessa pesquisa, apontam a necessidade de, ao trabalhar produção textual, contemplar as conjunções, com o olhar para o(s) sentido(s). Acredita-se que, se esse trabalho for desenvolvido, de forma contínua, nas aulas de Língua Portuguesa, poderá contribuir, efetivamente, para que os alunos compreendam a importância dos articuladores conjuntivos para a organização textual, mas também para a construção do(s) sentido(s) no texto. Desse modo, conhecendo melhor os mecanismos de funcionamento da língua, os discentes poderão fazer uso dela e, assim, interagir, de modo crítico e reflexivo, através, sobretudo, da leitura e de uma escrita consistente.

.

Palavras-chave: Texto. Conjunções. Sentidos.

ABSTRACT

The aim of this work was to study the mechanisms of cohesion and textual coherence, essentially, the conjunctions, in the perspective of Semantics of Enunciation, of Argumentative Semantics, in a dialogue with Discourse Analysis, aiming to (re)think how this class of words is worked in Portuguese Language classes. In studying it, usually, concepts and classification are often emphasized, as well as the function of linking terms and sentences, but little is said about the relevant role of these connectives in the construction of meaning(s) in the statement and/or discourse. So, The purpose of this research was to study the conjunctions and the meaning(s) in the text, with the objective of promoting a significant improvement in the students' writing skills and fostering the autonomy of these students as readers and text producers. For this, it was based on the theoretical contribution of Semantics of Enunciation, through the contributions of Guimarães (2002) and Silva (2006); of Argumentative Semantics, based on the theories of Ducrot (1989), Silva (2006) and Guimarães (2007); and Discourse Analysis, with studies by Brandão (2004) and Orlandi (2015). In addition, it was subsidized in the Gramatical Tradition, with the orientations of the grammarians Bechara (1982), Sacconi (1994), Ernani and Nicola (2001) and Sarmento (2009), besides other works referenced in this work. It presents in the methodology, a qualitative-quantitative approach of applied nature; about the dimension, there was a merge in the types of research; and, in relation to the procedures, besides the bibliographical research, the action research was used. In order to investigate why students of the 8th year of Elementary School II of the State College of Igaporã have difficulties in producing texts with proficiency, it was carried out in this class, constituted of a group of 22 students, a Didactic Sequence about conjunction, with emphasis on meaning(s), from the chronic textual genre. The results obtained, in this research, point out the need to, when working textual production, to contemplate the conjunctions, with the look at the meaning(s). It is believed that if this work is developed continuously in Portuguese Language classes, it can effectively contribute to the students' understanding of the importance of connective articulators for textual organization, but also to the building of meaning (s) in the text. In this way, knowing better the mechanisms of language behavior, the students will be able to make use of it and with it, interact, in a critical and reflective way, through, above all, reading and a consistent writing.

Keywords: Text. Conjunctions. Meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Exemplo de tira-dúvidas sobre as conjunções **se/caso** 24

FIGURA 2 - Esquema demonstrativo de orientação argumentativa 31

FIGURA 3 - Esquema exemplificativo de escala argumentativa 32

FIGURA 4 - Esquema exemplificativo de escala argumentativa com negação 33

FIGURA 5 - Exemplos de formas tópicas 37

FIGURA 6 - Foto do Colégio Estadual de Igaporã 48

FIGURA 7 - Mapa da localização de Igaporã na Bahia 48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ocorrências encontradas na crônica “Um sorriso”, de A.L.F. 70

QUADRO 2 - Ocorrências encontradas na crônica “Amor antigo”, de N.N.B. 72

QUADRO 3 - Ocorrências encontradas na crônica “Da janela do meu quarto”, de L.A. 75

QUADRO 4 - Ocorrências encontradas na crônica “Da janela do meu quarto”, de A.J.P. 78

QUADRO 5 - Ocorrências encontradas na crônica “Amor antigo”, de J.F.G. 81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Conjunções mais empregadas nas crônicas – versão 1. 58

TABELA 2 - Conjunções mais empregadas nas crônicas – versão 1 60

TABELA 3 - Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 2 62

TABELA 4 - Demonstrativo de ocorrências nas crônicas – versão 1 62

TABELA 5 - Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 2 63

TABELA 6 - Demonstrativo de ocorrências – versão 2 64

TABELA 7 - Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 2 65

TABELA 8 - Demonstrativo de ocorrências - versão 2 67

LISTA DE SIGLAS

AA - Acréscimo adequado

AD - Análise de Discurso

AI - Acréscimo inadequado

CEIGA - Colégio Estadual de Igaporã

CI - Conjunção integrante

FD - Formação discursiva

MMC - Manteve a mesma conjunção

OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa

TC - Total de conjunções

SA - Supressão adequada

SI - Supressão inadequada

TA - Troca adequada

TI - Troca inadequada

TMVS - Troca de mesmo valor semântico

UI - Uso inadequado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 **USO DE CONJUNÇÕES E A CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S) NO TEXTO..... 22**

1.1 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA TRADIÇÃO GRAMATICAL 23

1.2 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO..... 25

1.3 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA..... 28

1.4 ANÁLISE DE DISCURSO..... 38

2 METODOLOGIA 46

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 49

2.2 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS 54

3 **ANÁLISE DOS DADOS 57**

3.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS GRAMATICAIS DA CONJUNÇÕES, NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL 57

3.2 ANÁLISE DOS ASPECTOS SEMÂNTICOS DA CONJUNÇÕES, NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO 69

3.2.1 Análise dos dados coletados da crônica “Um sorriso”, de A.L.F. 69

3.2.2 Análise dos dados coletados da crônica “Amor antigo”, de N.N.B..... 72

3.2.3 Análise dos dados coletados da crônica “Da janela do meu quarto”, de L.A. 75

3.2.4 Análise dos dados coletados da crônica “Da janela do meu quarto”, de A.J.P. 78

3.2.5 Análise dos dados coletados da crônica “Amor antigo”, de J.F.G. 81

3.3 ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DOS DISCENTES, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO 85

CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 99

APÊNDICES 101

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OFICINAS DE CRÔNICAS 102

APÊNDICE B - FOTOS DA CULMINÂNCIA DO PROJETO 116

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que só se aprende a fazer fazendo e que só se aprende a escrever escrevendo, eis a razão de se trabalhar, com frequência, produção de textos, nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, quando se fala em produção textual, em sala de aula, geralmente, o professor se depara com uma série de desafios, devido à dificuldade e resistência que muitos alunos têm em desenvolver tal tarefa.

Sabemos que, independentemente do gênero ao qual pertença, um texto é constituído de diversos elementos linguísticos, sejam morfológicos, sintáticos, semânticos, entre outros. No entanto, notamos, através da observação direta das atividades desenvolvidas com produção textual, por meio da nossa condição de docente, há mais de 20 anos, que os alunos do Ensino Fundamental II sentem muita dificuldade em produzir textos, com proficiência. Boa parte das redações produzidas por eles apresenta fragilidades de várias espécies. Umas decorrentes da dificuldade de expor as ideias, organizar o pensamento e de argumentar. Outras, devido ao uso de períodos longos não pontuados adequadamente, os quais comprometem a coesão e a coerência. E, ainda, há as relacionadas ao uso das conjunções, pois parece que eles nem sempre observam o(s) sentido(s) que essas palavras constroem no enunciado/discurso. Enfim, problemas de ordem estrutural e relativos à semântica, isto é, ao(s) sentido(s).

Reconhecemos que há exceções, pois alguns alunos são capazes de se expressar com certa fluência, articular as ideias e transmitir uma mensagem com clareza e objetividade. Porém, a maioria deles não consegue redigir textos utilizando corretamente os mecanismos de coesão textual, pois não empregam, de maneira adequada, os pronomes, advérbios e conjunções que fazem a conexão entre as palavras na oração, nos períodos e até entre os parágrafos.

Muitos discentes não percebem a importância que os operadores conjuntivos desempenham no texto, não só em relação à articulação de palavras e orações, mas principalmente, ao modo como essas palavras constroem os sentidos. De igual modo, parecem não perceber que quando se muda, aleatoriamente, uma palavra por outra, muitas vezes, o sentido do texto fica prejudicado, por apresentar uma ideia diferente da pretendida pelo autor.

É recorrente, nas produções textuais dos alunos, algumas ocorrências relacionadas ao mau uso dos elementos coesivos na organização de períodos e parágrafos. Isso ocorre devido ao fato de eles não utilizarem de forma adequada os mecanismos de coesão gramaticais e lexicais que garantem ao texto uma unidade de significados encadeados. Em decorrência disso,

o fluxo lógico e contínuo das ideias, que confere ao texto uma unidade formal e contribui para que haja coerência, quase sempre, fica comprometido.

Logo, sabendo que para produzir qualquer gênero textual, os conectores são fundamentais na articulação entre as informações, a fim de garantir a compreensão e a unidade formal do texto, é pertinente, então, questionar: Por que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual de Igaporã (CEIGA), possuem uma enorme dificuldade em produzir textos, com proficiência, observando os mecanismos de coesão e coerência textual, especialmente, no que se refere ao uso de determinadas conjunções?

Desse modo, diante dessa indagação, podemos inferir que diversos fatores impedem que o discente evolua como produtores de uma escrita consistente. Em relação à coesividade e à coerência, por exemplo, somos levados a hipotetizar que pelo fato de, nas escolas, as conjunções serem trabalhadas somente do ponto de vista gramatical, com ênfase nas classificações e subclassificações, o aluno não percebe a diferença no emprego dessas palavras. Ademais, o discente, ao produzir um texto, não compreende as alterações de sentidos decorrentes do uso dos mecanismos de coesão textual. Sendo assim, a partir de um trabalho com conjunções no qual ele compreenda esses sentidos, ele poderá ter mais cuidado ao escolhê-las e ao utilizá-las.

Diante dessas hipóteses, podemos constatar que é imprescindível (re)significar os trabalhos com produção textual, mais especificamente, em relação ao uso das conjunções, visando a uma melhoria na escrita dos alunos. Com isso, esperamos que os discentes não se limitem a decorar o conceito dessa classe de palavras e a memorizar suas classificações, mas que compreendam os mecanismos de coesão como responsáveis pela construção dos sentidos no texto. Além disso, é mister trabalhar a reescritura de textos, com o propósito de mostrar-lhes que um texto não é um mero amontoado de palavras transpostas para o papel sem coesão nem coerência, mas que esses elementos – operadores conjuntivos – são impregnados de sentido, e, portanto, deve-se ter cuidado ao empregá-los.

Destarte, realizaremos uma proposta de trabalho[1] que consiste na aplicação de uma Sequência Didática: oficinas de crônicas, com o objetivo de promover uma melhoria significativa nas produções textuais, em relação ao uso dos operadores conjuntivos, bem como fomentar a autonomia dos educandos, enquanto leitores/autores, no momento de avaliar e de reescrever as próprias redações.

---

[1] Proposta de trabalho embasada num Projeto de Pesquisa, aprovado pelo Conselho de Ética da Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR, com o CAAE de nº 70407617.5.0000.5578.

É válido ressaltar que a preferência pela crônica deu-se pelo fato de ser um dos gêneros textuais estudados no 8º ano - sugestão presente no livro didático adotado, intitulado “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2015); e, além disso, visando oportunizar aos alunos da referida série, um contato maior com esse gênero textual, haja vista que no 9º ano, eles participariam da Olimpíada de Língua Portuguesa - (doravante OLP), prevista para acontecer em 2018, produzindo crônicas. Isso posto, esclarecemos que, na realidade, o nosso interesse com esta atividade diz respeito, fundamentalmente, ao emprego dos mecanismos de coesão e coerência textual, em especial, às conjunções. Nela, será utilizada uma abordagem cuja preocupação central é a questão do sentido construído pelas conjunções. Observaremos, a partir do lugar teórico da Semântica da Enunciação, da Semântica Argumentativa num diálogo com a Análise de Discurso (doravante AD), a forma como essas palavras devem estar presentes no texto, para garantir-lhe a unidade, a compreensão e, por conseguinte, o sentido.

A Sequência Didática: oficinas de crônicas será realizada em três etapas distintas, com atividades cujos objetivos específicos serão os seguintes: a) Identificar o modo como os alunos utilizam as conjunções na construção textual; b) Identificar, quanto ao uso das conjunções, as ocorrências que contrariam as prescrições da Gramática Normativa e, principalmente, a construção dos sentidos; c) Indicar, através da reescrita dos alunos, as possibilidades de uso das conjunções, no tocante às diferenças de sentidos que elas produzem e d) Analisar o porquê de os alunos possuírem dificuldade no uso das conjunções, e, com base nessa análise, “pensar” estratégias de trabalho que façam o aluno refletir sobre o emprego e os sentidos dos conectivos.

Sabemos que os operadores argumentativos, em particular, as conjunções, têm ocupado posição de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, em relação à produção textual, pois é consenso que são essenciais à organização de um texto. No entanto, trabalhar apenas conceito e classificações não basta; é insuficiente e ineficaz.

Portanto, o nosso intuito, aqui, é repensar, ampliar e aprimorar a forma como os elementos coesivos vêm sendo trabalhados nas escolas. Desse modo, não ignoraremos as orientações/prescrições da Gramática Normativa para fazermos a análise dos aspectos gramaticais das conjunções (até porque a Tradição Gramatical dará subsídio para nosso estudo e intervenção). Entretanto, nossa abordagem dar-se-á na perspectiva da Semântica da Enunciação, da Semântica Argumentativa e da AD. Assim, analisaremos os textos dos alunos, sob o prisma da Semântica da Enunciação e da Semântica Argumentativa, tanto para fazermos a leitura das conjunções presentes na versão 1, quanto para estudarmos as alterações realizadas por eles nos operadores conjuntivos, na versão 2. Em seguida, usaremos a AD, para analisarmos

os comentários elaborados por eles, ao confrontarem os textos reescritos, o que nos dará subsídios para entender a própria percepção que os alunos possuem relativamente ao que trabalham em sala de aula. Além disso, poderemos analisar alguns dos discursos presentes na escola, os quais podem, de algum modo, colaborar para a dificuldade dos discentes, em escrever.

Observaremos a força argumentativa e o valor semântico de cada conjunção ou locução conjuntiva, a fim de desmistificar a ideia de que esses elementos servem apenas para ligar orações. Mostraremos, também, que não é verdadeiro dizer que o operador conjuntivo, independentemente da posição na qual se encontra na oração, poderá ser substituído por outro de mesma classificação, sem afetar o sentido.

Pretendemos mostrar que a escolha de um determinado conectivo para compor um enunciado não deve ser feita por acaso ou a bel-prazer, pelo fato de ele ser elemento determinante na construção do sentido. De igual modo, substituir uma conjunção por outra, embora seja de mesma classificação, a exemplo das coordenadas conclusivas *pois, portanto e logo*, poderá acarretar uma mudança de sentido no enunciado, podendo, inclusive, comprometer a ideia e alterar o efeito de sentido do que se pretendia dizer no início, porquanto cada operador traz consigo determinadas possibilidades de sentidos, a depender de como é empregado.

Especificamente sobre a questão colocada, pensamos que analisar as conjunções como meros elementos de ligação, possuidores de mesma força argumentativa ou sentido é, no mínimo, reduzir a importância que tais elementos exercem na construção de um texto ou na comunicação.

Na perspectiva da Semântica da Enunciação, nossa proposta é rever e refletir até que ponto um operador poderá apontar direções, encaminhar para uma conclusão, favorecer a argumentação, enfim, aproximar ou distanciar uma ideia da outra e determinar a mudança de sentido.

Com efeito, não é necessário muito esforço para perceber que as conjunções constroem efeito(s) de sentido no enunciado e, apesar de algumas delas serem de mesma classificação, o sentido que exprimem nem sempre é exatamente o mesmo. Então, isso evidencia que a permuta de um operador por outro (mesmo sendo de mesma classificação) pode não ser possível, em virtude de comprometer o sentido do enunciado.

Diante disso, ressaltamos que, se um operador conjuntivo possui toda essa relevância em um enunciado, também a sua ausência poderá acarretar alterações no sentido do texto. Melhor dizendo, assim como a presença de um ou outro conector levará o leitor a chegar a esta

ou àquela conclusão, a ausência de um elemento coesivo também terá implicações, inclusive, construir efeito(s) de sentidos diferentes.

Para desenvolvermos este trabalho, como já dissemos, estudaremos as conjunções e o(s) sentido(s) que elas conferem ao texto. Para tal fim, verificaremos como esse assunto está prescrito na Gramática Normativa, mas principalmente, buscaremos subsídios na Semântica da Enunciação e na Semântica Argumentativa.

Nesse sentido, realizaremos a atividade proposta em três momentos distintos: a princípio, realizaremos a leitura dos elementos coesivos usados nas crônicas, fundamentando-nos no ponto de vista da Gramática Normativa. E, depois do *corpus* pronto, lançaremos mão dos estudos e contribuições desenvolvidos pelas Semânticas da Enunciação e Argumentativa, para analisar as alterações que os alunos realizarem nas conjunções e locuções conjuntivas, nos textos. Posteriormente, procederemos a uma análise dos comentários feitos pelos discentes, utilizando o dispositivo analítico da AD, o qual será realizado, tendo como base a questão levantada, uma vez que é a questão que orienta e determina a análise.

Com o objetivo de garantir uma padronização, facilitar a leitura e favorecer a compreensão, o nosso trabalho será estruturado em três seções, as quais serão divididas em algumas subseções, conforme propomos a seguir:

A seção 1, intitulada “Uso de conjunções e a construção do(s) sentido(s) no texto”, será composta de quatro subseções. Na subseção “Conjunção, sob o olhar da Tradição Gramatical”, faremos uma breve abordagem acerca das conjunções, na perspectiva da Tradição Gramatical, mais especificamente, do ponto de vista dos gramáticos Bechara (1982), Sacconi (1994), Terra e Nicola (2001) e Sarmento (2005). Na subseção “Conjunção, sob o olhar da Semântica da Enunciação”, discorreremos a respeito da Semântica da Enunciação. Abordaremos alguns itens que caracterizam a enunciação, como a questão da temporalidade, da língua e da inclusão do sujeito, entre outros aspectos. Na subseção “Conjunção, sob o olhar da Semântica Argumentativa”, falaremos da Semântica Argumentativa, destacando tópicos como orientação argumentativa, escalas argumentativas, operadores argumentativos e topos. E, por fim, na subseção “Análise de Discurso”, discutiremos sobre a AD, fazendo uma breve explanação sobre os elementos que a compõem, como discurso, interdiscurso, sujeito, ideologia, paráfrase, polissemia, condição de produção, formação discursiva e efeitos de sentidos.

Na seção 2, denominada “Metodologia”, apresentaremos a abordagem, a dimensão e os procedimentos, utilizados em nossa pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos da pesquisa, um breve histórico da escola e município onde será aplicada a proposta de intervenção. Além disso,

na subseção 1, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados na execução dessa tarefa; e, na subseção 2, discorreremos a respeito da metodologia de análise de dados.

Na seção 3, cujo título é “Análise dos dados”, efetuaremos a análise dos dados, apresentaremos e discutiremos os resultados das análises, a fim de identificar até que ponto os alunos conseguiram compreender a relevância dos operadores argumentativos, notadamente, as conjunções, na construção do texto, não só no que se refere à coesão e coerência, mas, sobretudo, em relação aos aspectos semânticos, isto é, aos sentidos.

Nas “Considerações finais”, apresentaremos, de forma sucinta e panorâmica, o passo a passo dessa pesquisa, desde a questão-problema, objeto de estudo, objetivos, referencial teórico e metodologia utilizados, até as análises dos dados e resultados obtidos.

Por fim, ressaltaremos a abrangência desse estudo e sua relevância, tanto para estudantes, professores, pesquisadores, como para qualquer indivíduo que se dispuser a conhecer melhor os mecanismos de funcionamento da língua, para dela fazer uso e, com ela, interagir, de forma profícua, crítica e reflexiva.

1 USO DE CONJUNÇÕES E A CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S) NO TEXTO

Como o objetivo de nosso trabalho é promover uma melhoria significativa nas produções textuais, em relação ao uso dos operadores conjuntivos, bem como favorecer uma maior autonomia dos educandos, enquanto leitores/autores, no momento de avaliar e de reescrever as próprias redações, é mister compreender de que lugar teórico ou de qual perspectiva as conjunções são trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabendo que, em geral, grande parte dos professores, senão todos, apoia-se somente na Tradição Gramatical, por meio dos compêndios como as gramáticas normativas, gramáticas escolares e/ou livros didáticos, que a rigor, costumam apresentar conteúdos equivalentes aos prescritos pela Tradição Gramatical, procuramos conhecer as prescrições da Gramática Normativa, acerca da classe gramatical conjunção, através das contribuições dos gramáticos Bechara (1982), Sacconi (1994), Terra e Nicola (2001) e Sarmento (2005).

Ademais, para compreender e explicar os fenômenos linguísticos, relacionados aos sentidos, buscamos suporte na Semântica da Enunciação e na Argumentativa num diálogo com a AD. Assim, no que concerne à Semântica, tomamos por base, sobretudo, as contribuições dos semanticistas Ducrot (1989), Guimarães (2002, 2007) e Silva (2006), além de outras fontes referenciadas ao final deste trabalho. E, em relação à AD, apoiamo-nos nos estudos de Brandão (2004) e de Orlandi (2015).

Então, consoante o proposto, procedemos da seguinte forma: (a) para estudarmos os aspectos gramaticais dos operadores conjuntivos empregados nos textos, buscamos subsídios na Gramática Normativa; (b) para analisarmos os aspectos semânticos das conjunções empregadas nas crônicas produzidas pelos alunos, lançamos mão da Semântica da Enunciação e da Argumentativa. Por meio de tais teorias, defendemos que o aluno tem dificuldade quanto ao uso das conjunções, em geral, porque desconhece o(s) sentido(s) expresso(s) por elas no enunciado. Daí a omissão desses elementos, mas também, o emprego indiscriminado, aleatório e inadequado de muitos deles no(s) texto(s); e (c) para avaliarmos os comentários, a fim de compreender qual a percepção dos alunos acerca da atividade realizada, utilizamos a AD.

Sendo assim, é de extrema importância entender o funcionamento dessas áreas do conhecimento, compreender o que elas propõem e como utilizar suas contribuições para auxiliar os discentes a superar as dificuldades referentes ao uso dos articuladores conjuntivos.

Inicialmente, realizamos uma abordagem do assunto “Conjunção”, na perspectiva da Gramática Normativa, com o intuito de conhecer o que ela prescreve quanto ao uso da língua.

1.1 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA TRADIÇÃO GRAMATICAL

A despeito de a língua não ser estática, de estar em constante transformação, a Tradição Gramatical se preocupa em manter certa unidade entre os falantes. Nesse contexto, a Gramática Normativa se encarrega de prescrever as regras, as normas gramaticais que orientam o falante quanto ao uso da língua.

Então, com o intento de analisarmos as conjunções nas produções textuais dos nossos alunos, observando os aspectos gramaticais, fundamentamo-nos na Tradição Gramatical, basicamente, nas orientações de Bechara (1982), Sacconi (1994), e Ernani e Nicola (2001), Sarmento (2009). Salientamos que a escolha desses gramáticos, deu-se, mormente, pelo fato de a biblioteca da nossa escola disponibilizar alguns manuais de Gramática desses autores. E, apesar de alguns deles não serem publicações de edições recentes, favoreceu, de certa forma, o nosso contato com a pesquisa. Além disso, é a esses gramáticos que, eventualmente, os nossos alunos terão acesso e, sempre que necessário, poderão recorrer a essas fontes, para pesquisar.

No que tange à classe gramatical conjunção, notamos que, embora cada autor utilizasse linguagem e/ou termos próprios, há, entre esses gramáticos, semelhanças quanto ao conceito. Bechara (1982, p.159), por exemplo, na *Moderna Gramática Portuguesa,* define conjunção como "[...] a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função.". Sacconi (1994, p.221) em sua *Gramática essencial ilustrada*, diz que "Toda palavra que serve essencialmente para ligar orações ou termos de mesma função sintática, é conjunção.". Segundo consta na *Gramática de hoje*, de Ernani e Nicola (2001, p.171), "Conjunção é, portanto, a palavra invariável que liga duas orações ou dois termos semelhantes de uma mesma oração.". Sarmento (2009, p.304), em seu manual *Gramática em textos*, conceitua conjunção como "[...] a palavra que liga dois elementos de mesma natureza ou liga orações.".

Constatamos que, nesses manuais de gramática, em apreço, os referidos gramáticos dão ênfase ao aspecto coesivo, tendo em vista que sempre falam em "ligar orações, palavras, termos, elementos", deixando para segundo momento, na expressão taxonômica, ou mesmo em segundo plano, o aspecto semântico, isto é, os sentidos que essas palavras constroem no texto.

Sem dúvida, a coesão é uma função relevante das conjunções, mas é inegável que estas também são responsáveis pela coerência. Portanto, é preciso enfatizar que esses elementos, ao serem empregados, produzem efeito(s) de sentidos no texto e, por isso mesmo, são essenciais à *escrita consistente*.

Outrossim, constatamos que tais gramáticos apresentam pontos em comum, relativos à classificação das conjunções. Há, para eles, apenas dois tipos: (a) coordenativas, as quais se subclassificam em: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas, conclusivas; e (b) subordinativas, que se subclassificam em: causais, consecutivas, concessivas, comparativas, conformativas, condicionais, proporcionais, finais e temporais.[2]

Nessa perspectiva, os gramáticos citados, como era de se esperar, adotam uma postura bastante tradicional, pois, em geral, se limitam a conceituar e a classificar as conjunções, promovendo pouca reflexão sobre a língua. Isso ocorre, inclusive, nos exercícios propostos. Ademais, por falarem do lugar da Tradição Gramatical, geralmente, se baseiam em critérios como certo/errado, correto/incorreto (De fato, compete ao professor de Língua Portuguesa e, por extensão, à escola, disponibilizar ao educando o conhecimento das regras que regem a sua própria língua. Não se pode negar ao aluno o direito de conhecer as normas de funcionamento da Língua Portuguesa) e consideram infração todo tipo de transgressão às suas normas, como se vê em Sacconi (1994, p.227), numa seção intitulada "Principais dúvidas sobre esse assunto":

Figura 1 – Exemplo de tira-dúvidas sobre as conjunções **se/caso**

A frase "**Se caso** ela chegar, avise-me" é correta?
Não. Para que repetir conjunções equivalentes? Basta usar uma:
Se acaso ela chegar, avise –me!
Caso ela chegue, avise-me!

Fonte: SACCONI, Luiz Antônio. **Gramática Essencial Ilustrada**. São Paulo: Atual, 1994.

Diante do exposto, entendemos que, efetivamente, os operadores conjuntivos exercem papel relevante na organização textual, já que promovem a conexão entre as partes - termos, orações, períodos, parágrafos – de um texto, conforme postulados da Tradição Gramatical. Por esse motivo, em nosso trabalho, lançamos mão das orientações da Gramática Normativa, para analisarmos os aspectos gramaticais das conjunções que os alunos utilizaram nos textos. Contudo, nosso anseio, para além dessas conexões realizadas pelas conjunções, é o de perceber os sentidos provocados nos usos das conjunções e, assim, realizamos, também, uma abordagem acerca da Semântica da Enunciação, direcionada, sobretudo, para alguns aspectos que

[2] Há autores que discordam dessa classificação. Falaremos sobre isso, na subseção "Conjunção, sob o olhar da Semântica da Enunciação", (p.28).

caracterizam a enunciação, como a questão da temporalidade, da língua e da inclusão do sujeito, entre outros.

1.2 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO

A Semântica da Enunciação tem como precursor Bréal, mas estabeleceu-se com Benveniste. Guimarães (2002, p.13) ressalta que, segundo Bréal (1897), não se pode tratar as questões relativas à significação levando em conta, pura e simplesmente, a etimologia - a origem da palavra, mas deve-se observar o seu emprego e a forma como a palavra se relaciona com outras palavras, no conjunto do léxico, nas frases em que aparecem.

Oriunda do Estruturalismo, de uma Semântica Histórica de caráter estruturalista saussuriana e feita sob o conceito de signo, a Semântica da Enunciação também aborda a subjetividade na linguagem, recuperando a questão do elemento subjetivo de Bréal e, sobretudo, incluindo o sujeito, excluído por Saussure.

Tal como Bréal (1897), Benveniste (1967) descreve a língua, observando a hipótese de que ela possui formas que indicam o elemento subjetivo quando se fala. Em outras palavras, ambos reconhecem a subjetividade, pois demonstram que a própria língua possui marcas que atestam a presença do sujeito. Também mencionam a existência da enunciação discursiva, que é subjetiva por contar com a presença do sujeito; e a histórica, que é objetiva, pois não apresenta marca de elemento subjetivo.

Para compreender a Semântica da Enunciação, é mister atentar-se para o conceito de enunciação formulado numa concepção benvenistiana, o qual, nas palavras de Guimarães (2007, p.12), é "[...] a apropriação da língua pelo sujeito que assim pode dizer o que tem a dizer". Dito de outra maneira, "[...] é uma atividade do locutor em produzir um enunciado" Guimarães (2007, p.12). Porém, por conta disso, Benveniste, enfrentou muitas críticas, uma vez que, se assim fosse, o sujeito da enunciação seria uno, único e dotado de uma força tamanha, capaz de apropriar-se da língua para dizer algo.

Segundo Guimarães (2007), Ducrot (1984), posteriormente, rechaça essa concepção por acreditar que o sujeito não é uno, mas representado de formas distintas nos enunciados que ocorrem no evento enunciativo. Seguindo a mesma linha de pensamento de Ducrot (1984), Guimarães (2007) argumenta que o sujeito não é o responsável pela enunciação, que esta não é subordinada ao sujeito e, contrariamente à concepção de Benveniste (1966, 1974), conceitua a

enunciação como “um evento histórico do aparecimento do enunciado” (DUCROT,1994 apud GUIMARÃES, 2007, p.12).

Notamos que, enquanto para Benveniste (1970) “[...] a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor” (BENVENISTE, 1970 apud GUIMARÃES, 2007, p.203), para Guimarães (2007, p.203), é “o acontecimento de linguagem do funcionamento da língua” ou ainda, “[...] um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua.” (GUIMARÃES, 2005, p.8). Dessa forma, Guimarães (2005) contesta que a enunciação não é centralizada no sujeito, mas resulta de relações desenvolvidas no domínio dos estudos da linguagem pela AD. A enunciação é, portanto, um acontecimento em que há uma relação entre o sujeito e a língua, sendo que o sujeito não é o responsável absoluto por colocá-la em funcionamento.

Com a finalidade de estudar o sentido, Benveniste (1969) identifica duas formas de significância na língua, que são o semiótico e o semântico. São formas distintas, como se observa a seguir: “Para o semiótico trata-se de reconhecer as unidades (signos), e para o semântico trata-se de compreendê-las (o discurso).” (GUIMARÃES, 2002, p.46). Desse modo, Benveniste (1969) se alinha a Saussure no tocante à língua, enquanto sistema, ao trazer o modo de significância semiótico, que é um modo típico do sistema linguístico, cujos elementos se definem na relação com outros elementos. Nessa ordem, o que interessa é saber se o signo existe ou não, paralelamente a outros signos. O semiótico é, pois, constituído de unidades que promovem a distintividade na língua.

Em contrapartida, para o estudo do semântico, Benveniste (1969) propõe o estudo da subjetividade e da enunciação, na língua. Assim, a ordem semântica é responsável pela produção de mensagens no sistema linguístico. Ela produz o sentido e a significação. Contrariamente ao semiótico, o modo semântico não se preocupa somente com as unidades, mas leva também em consideração a referência, há muito tempo deixada de lado por Saussure. Pelo fato de determinar o sentido e a significação, a ordem semântica está intimamente ligada ao campo da enunciação e do discurso, pois, este, com base nos estudos de Pecheux (1997), é definido por Orlandi (2015) como “[...] efeito de sentidos entre locutores.” (ORLANDI, 2015, p.20).

Desse modo, significante e significado são unidades que constituem o signo linguístico. Saussure defende que há entre esses elementos uma relação arbitrária. Benveniste (1969) diverge desse ponto de vista, pois acredita que se trata de uma relação necessária. Nesse sentido**,** percebemos que há uma tentativa de reincluir a enunciação nos estudos linguísticos, excluída

por Saussure. Além disso, essa relação se torna relativamente fixa por conta da concepção de história de Benveniste (1969) que a caracteriza como temporal, diacrônica, como se vê em:

> Trata-se, pela comparação e através de uma análise diacrônica, de fazer aparecer uma significação onde, no princípio, não tínhamos senão designação. A dimensão temporal torna-se assim uma dimensão explicativa (BENVENISTE, 1969, p.12 apud GUIMARÃES, 2002, p.48).

Na análise de Guimarães (2002), Benveniste (1969) acredita que a dimensão temporal é tão relevante que se torna explicativa. Por meio dela, pode-se chegar a uma explicação de como algo se torna signo. Segundo ele, Benveniste (1969) defende que considerar a significação como algo exclusivamente situacional, tendo como base apenas a situação, favorece um empobrecimento na/da língua, uma vez que é no decorrer do tempo e, a partir de seu uso, que o signo linguístico vai adquirindo e incorporando sentidos e significados que antes não possuía.

Constatamos, através dos estudos de Guimarães, que as contribuições de Benveniste (1966) foram relevantes para a questão da significação linguística. Para ele, a) a significação é vista como uma relação de linguagem. Não deve, portanto, ser reduzida a vontades ou intenções, nem mesmo a relações com objetos, o que significa dizer que, relativamente à capacidade descritiva e explicativa, a ordem semiótica sobrepuja os fenômenos humanos. Ademais, b) o seu procedimento de reconstituição semântica considera importante observar os empregos das formas linguísticas, "[...] dos contextos nos quais a forma é suscetível de aparecer. Não se tem o direito de presumi-la, positiva ou negativa, em nome da verossimilhança." (BENVENISTE, 1969, p.320 apud GUIMARÃES, 2002, p.48).

Podemos afirmar, com base nisso, que o procedimento de reconstituição supervaloriza a ordem semântica, posto que ela contribui para a organização da ordem semiótica. Conforme Benveniste (1966), a ordem semântica é determinante para a compreensão do funcionamento da ordem semiótica, pois esta, por si só, não se sustenta. É a ordem semântica que dá sentido ao semiótico e juntos constituem o signo linguístico. Há, portanto, entre essas duas ordens uma relação de interdependência.

Especificamente em relação aos mecanismos de coesão textual, é inquestionável a contribuição desses elementos para a construção dos sentidos. Daí a necessidade de observá-los ao produzir um texto.

Embora os semanticistas reconheçam nas conjunções, a relevante função de ligar termos, orações, períodos e até partes maiores de um texto, eles divergem da Tradição

Gramatical (e/ou da forma como esse assunto é tratado nas escolas), por entenderem que o papel dos conectivos vai para além disso. Na organização textual, os operadores conjuntivos contribuem para a produção de sentido e para dar consistência ao texto.

Ressaltamos que, do lugar teórico da Semântica da Enunciação, há autores que refutam a classificação dada pelas gramáticas normativas. Guimarães (2007, p.35), por exemplo, amparado pela Semântica da Enunciação, discorda da taxonomia apresentada na (p.24), por ser, segundo ele, "vazia de qualquer reflexão". Nesse sentido, Guimarães (2007) fala em três tipos de conjunções, a saber: coordenativas, subordinativas e segmentativas. Para se chegar a essa conclusão, ele analisou, criteriosamente, 12 operadores conjuntivos, considerando os seguintes aspectos:

> a) a possibilidade de inversão das orações; b) a possibilidade por sobre o limite de frase (na linguagem escrita corresponde à possibilidade de a conjunção articular a oração que inicia com a que vem antes de um ponto); c) o alcance da negação; d) o alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) a divisão para dois locutores numa conversa; g) a divisão entonacional no interior de uma frase; h) correlação dos modos verbais nas orações (GUIMARÃES, 2007, p.36).

Com base nesses critérios, Guimarães (2007) classifica as conjunções *não só...mas também, ou...ou* e *masSN* como segmentativas, divergindo, assim, da classificação dada pelos gramáticos da Tradição Gramatical.

Diante disso, esclarecemos que, por acreditarmos no que Guimarães (2007) defende sobre conjunção, isto é, que ela "[...] tem, nas construções em que aparece, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas." (Guimarães 2007, p.35), em nosso estudo, estudamos as conjunções, situando-nos no lugar teórico da Semântica da Enunciação e Argumentativa.

Dito isso, passemos, então, às conjunções na perspectiva da Semântica Argumentativa, abordando como a língua dispõe de alguns morfemas, também denominados operadores argumentativos, os quais atribuem valor argumentativo a certos enunciados.

1.3 CONJUNÇÃO, SOB O OLHAR DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

A Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua, por sua vez, é uma vertente da Semântica da Enunciação e, como tal, se opõe totalmente à Semântica Formal. Ela foi proposta, na década de 1970, por Oswald Ducrot juntamente com Jean-Claude Anscombre

e, mais tarde, contou com a colaboração de Marion Carel. Entretanto, convém ressaltar que, para este trabalho, vamos situar apenas na 1ª e 2ª fases da teoria. Não utilizaremos, portanto, a teoria dos blocos semânticos, pois, nessa fase da teoria, que é construída por Ducrot e Marion Carel, há uma mudança muito grande nos paradigmas teóricos e analíticos, os quais não trazem contribuições significativas para nosso trabalho.

Com filiação nos estudos de Benveniste e na Filosofia da Linguagem de Austin, a Semântica Argumentativa tem, como objeto de estudo, o sentido linguístico, o sentido dos enunciados construído pelo emprego da língua. Sendo assim, ela é uma semântica linguística, pois investiga o sentido dos enunciados, sem considerar elementos extralinguísticos, como se vê em Guimarães (2002, p.25), "[...] a argumentação não é derivada de condições de verdade ou de seu caráter lógico. Não sendo então um quadro no mundo". Essa teoria, assim, se preocupa em explicar o sentido que se constrói através do relacionamento entre palavras, enunciados e discursos**.** Na verdade, observa sempre a linguagem, a utilização da língua, conforme afirma Guimarães (2002):

> [...] a relação da linguagem com estados de coisas no mundo não é, na verdade, com as coisas no mundo, mas com uma construção feita pela relação da linguagem com as coisas do mundo. **A linguagem não remete às coisas do mundo mas a uma construção que a linguagem faz destas coisas.**[3] (GUIMARÃES, 2002, p.54).

Com base nos estudos de Ducrot (1984), concluímos que a marca da relação argumentativa está na estrutura da língua. É, pois, uma questão linguística. A argumentatividade é constitutiva da língua, é típica da natureza da linguagem. Assim, a Teoria da Argumentação acredita que a palavra comporta, na língua, uma significação que admite determinadas contiguidades no enunciado e impossibilita outras.

Convém mencionar, aqui, que, na perspectiva da Semântica da Enunciação e Argumentativa, há distinção entre discurso e texto[4]. O texto é visto como um conjunto de frases, que têm sentido completo, porém é da ordem teórica, uma construção teórica para os estudos. Já na perspectiva da Semântica da Enunciação e Argumentativa, "[...] o discurso é uma sequência de enunciados, sendo, portanto, pertencente ao domínio do observável." (SILVA, 2006, p.41). Ou ainda, conforme Ducrot (1984), a palavra discurso "[...] designará uma

---

[3] Grifo da pesquisadora.
[4] Texto e discurso, aqui, vistos, sob o prisma da Semântica da Enunciação e Argumentativa.

sequência de enunciados ligados entre si: um discurso será, portanto, uma realização de um texto." (DUCROT, 1984, p.369 apud SILVA, 2006, p.41).

Com base em Silva (2006, p.42), podemos compreender que texto e discurso se enquadram em uma construção mais elaborada (se comparado às frases e enunciados). No entanto, são distintos, pois o texto é visto como uma entidade abstrata e o discurso se encaixa no plano do observável, do que é realizado. Diferentemente da concepção de texto, o discurso nunca tem sentido completo, não apresenta início nem fim absoluto.

No âmbito da Semântica Argumentativa, reside a orientação ou diretividade argumentativa do discurso, a qual para Silva (2006, p.53), "[...] é que autoriza ou não uma certa continuidade, que terá o estatuto de conclusão". Dessa forma, como o próprio nome sugere, é um mecanismo utilizado, de forma explícita ou implícita, pelo locutor com o objetivo de apontar o rumo a ser seguido e nortear o enunciatário para que este acate a conclusão final, sem questionar. Isso significa que ela é responsável por encaminhar o leitor a chegar a uma determinada conclusão.

Guimarães (2002, p.78) afirma que Ducrot (1983) e Anscombre (1983) reconhecem que a orientação argumentativa estabelece relações entre conteúdos semânticos de frases, ou melhor, entre argumentos. Tais relações, para eles, não são como fatos da língua, mas como previstas na língua. Na verdade, são hipóteses que se supõe habilitadas para explicar as relações de sentido dos enunciados.

Dessa maneira, a orientação argumentativa direciona o leitor para um certo futuro textual, pois argumentar é apontar a direção para um futuro do texto, para um fim, uma finalidade. Contudo, esse direcionamento, segundo Ducrot (1984), não se refere a uma intenção do falante/enunciador. Para ele, o enunciado possui uma diretividade típica da língua, fundamentada nos *topoi*[5] ou princípios argumentativos. Isso significa que a língua dispõe de um elemento essencial à significação que é a argumentatividade.

Tanto para Ducrot (1976) quanto para Anscombre (1976), orientação argumentativa é um implícito que se realiza como se não tivesse sido mencionado no acontecimento, um já-dito do interdiscurso[6] que põe a língua em movimento. Todavia, Guimarães (2002) diverge desses linguistas ao afirmar que:

---

[5] A respeito desse termo, falaremos mais adiante, na (p.37).

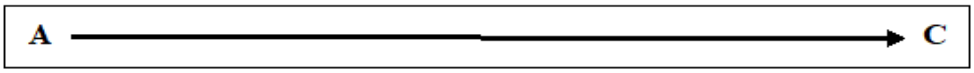
[6] Interdiscurso, sob a ótica da AD, é "[...] conjunto de dizeres já-ditos, esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer." (ORLANDI, 2012, p.59).

> [...] a orientação argumentativa estabelece como interpretar um enunciado. O que deve ser interpretado como argumento para, e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento, e de modo a indicar que o futuro do texto se interpreta como relacionado com a conclusão. Ou seja, a orientação argumentativa estabelece o modo de interpretar o futuro do texto. (GUIMARÃES, 2002, p.80).

Com essa posição, Guimarães (2007, p.194-195) defende que a orientação argumentativa é coesiva. A organização de um texto está subordinada à orientação argumentativa, a qual constitui-se de coesão, que é "[...] a relação entre as formas do texto" e coerência, que é a "[...] consistência de sentido em relação ao lugar argumentativo para onde indica o texto". Constatamos, então, que a orientação argumentativa é crucial para a construção de sentidos de um recorte enunciativo. Entretanto, a construção de sentidos não é uma exclusividade dela, pois há outros fatores responsáveis pelos sentidos, a exemplo da polifonia e da intertextualidade.

Em suma, conforme Guimarães (2007, p.25), a orientação argumentativa de determinado enunciado consiste em o locutor "[...] apresentar A como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor concluir C". Nesse caso, tanto o A quanto o C são conteúdos. Dessa forma, a conclusão C é orientada ou conduzida pelo próprio A. "[...] orientar argumentativamente é dar A como uma razão para se crer em C" (GUIMARÃES, 2007, p.25), como se pode ver no esquema e nos exemplos, a seguir:

Figura 2 - Esquema demonstrativo de orientação argumentativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Adaptado de Guimarães, 2007, p.26).

Assim, nos exemplos:

(1) Os alunos leram o romance.

(2) **Até** Lucas leu o romance.

Podemos verificar que, em (1), não há elemento que oriente argumentativamente o enunciado *Os alunos leram o romance*. Já em (2), o que constitui a orientação argumentativa do enunciado ***Até** Lucas leu o romance*, é a presença do operador argumentativo **até.**

Outro conceito interessante da Semântica Argumentativa a ser apresentado por Ducrot (1978) é o de escalas argumentativas, tendo por base os estudos de Benveniste (1966) sobre a

subjetividade na linguagem. Tais estudos mudaram a configuração da linguística, porque visavam incorporar à linguagem determinados fenômenos relativos à enunciação.

Ducrot (1978) parte da premissa de que a enunciação apresenta atos que visam argumentar, os quais pretendem conduzir o destinatário a uma determinada conclusão. Segundo ele, a utilização argumentativa da língua não está relacionada a elementos impostos ou sobrepostos a ela, através do modo de dizer, mas é imanente à língua, faz parte de sua organização interna, como afirma em:

> [...] 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, 1978, p.178).

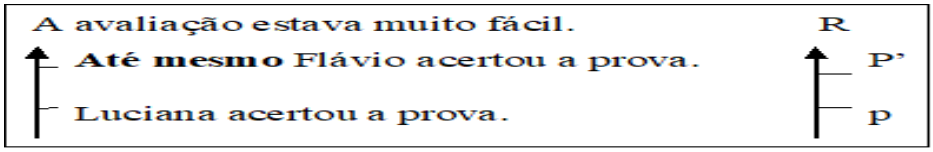
Diante disso, depreendemos que a língua dispõe de alguns morfemas, também denominados operadores argumentativos, capazes de atribuir valor argumentativo a certos enunciados. Tais elementos podem inserir o enunciado em uma escala e permitir ou não determinadas contiguidades. Nesses termos, o valor argumentativo está subordinado, também, ao uso de alguns morfemas e não, apenas, aos fatos trazidos pelo enunciado ou por qualquer outro recurso externo à língua, a exemplo da utilização retórica.

Para comprovar como isso ocorre, Ducrot (1973**)** analisa alguns morfemas como *até mesmo, até, mesmo, quase*, etc., demonstrando como eles marcam linguisticamente a argumentação na língua, esclarecendo qual argumento sobressai, qual tem mais força dentro de determinada classe argumentativa e que, por causa disso, encaminha o interlocutor à determinada conclusão.

A situação seguinte exemplifica como ocorre a classe argumentativa. Supondo que houve uma avaliação numa escola. Para deixar claro que a avaliação estava muito fácil, pode-se dizer: “Luciana acertou a prova e **até mesmo** Flávio acertou a prova”.

Pode ser esquematizada assim:

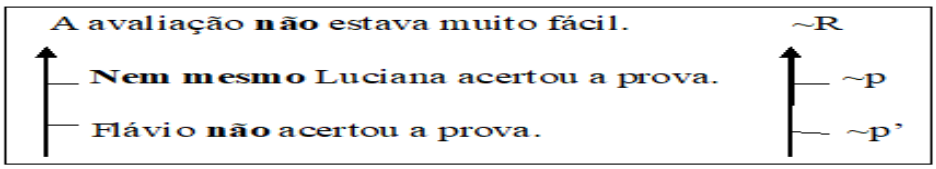
Figura 3 - Esquema exemplificativo de escala argumentativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Adaptado de Guimarães, 2002, p.51).

Para explicar o funcionamento da escala argumentativa, Ducrot (1989, p.188-190) também leva em consideração a negação. A seu ver, ela é tão relevante que é capaz de mudar a ordem dos argumentos de uma escala. Isso significa que, para uma conclusão R, o argumento p' é mais forte que o argumento p; e, para uma conclusão ~R, o argumento de maior força é ~p. Destarte, aplicando a negação ao exemplo da figura 3, teremos: "A avaliação não estava muito fácil".

Figura 4 - Esquema exemplificativo de escala argumentativa com negação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Adaptado de Guimarães, 2002, p.52).

Ducrot (1989, p.190) reconhece a existência de dois tipos de negação. A que refuta o enunciado, contudo não tem função imediata de contradizer, denominada negação descritiva; e a metalinguística que contesta a própria enunciação, pois ela nega a asserção dita anteriormente, de forma clara ou subentendida, como se vê nos exemplos a seguir:

(3) Lívia **não** saiu de casa. (Negação descritiva)

(4a) Júlio é um rapaz bonito.

(4b) Não, ele não é um rapaz bonito, ele é exuberante. (Negação metalinguística)

Dessa maneira, o que se vê em (3**)**, é uma negação do enunciado *Lívia **não** saiu de casa*; e em (4b), o que se nega não é a característica de Júlio, mas o fato de outro locutor ter dito que Júlio é um rapaz bonito. Há, portanto, uma negação da própria enunciação. Sendo assim, Ducrot (1978) reconhece a existência de dois tipos de negação e afirma que a negação descritiva está vinculada a uma escala argumentativa.

Para a Semântica Argumentativa, as relações não são absolutas. Isso significa que um argumento não é comprovação para algo, mas um motivo que é proposto ao interlocutor para aceitar uma conclusão. Ducrot (1978) afirma que argumento difere de prova, pois esta caracteriza-se por ser fechada, absoluta e imposta, enquanto o argumento é uma motivação dada para se aceitar uma conclusão, todavia sem imposição.

Com base nisso, Ducrot (1978) define o caráter escalar dos argumentos. Há entre estes uma relação de maior e menor força para uma conclusão e há enunciados que encaminham para uma mesma conclusão, formando as chamadas classes argumentativas, e quando essas se

ordenam pela força menor e maior dos argumentos constrói-se aí uma escala argumentativa, como conclui Ducrot (1978): “Na medida em que uma C.A. comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la escala argumentativa [...]” (DUCROT, 1978, p.181). Ou ainda, conforme afirma Guimarães (2002), “[...] escala argumentativa quando os enunciados trazem uma marca da língua, na verdade, quando a relação de argumentação está na língua.” (GUIMARÃES, 2002, p.51). Isso significa que, em alguns casos, os argumentos não possuem força argumentativa idêntica.

No tocante aos operadores argumentativos, conhecidos como marcadores discursivos, articuladores textuais ou marcadores argumentativos, a Semântica da Enunciação e a Argumentativa reconhecem-nos como elementos da língua, imprescindíveis à organização textual. Trata-se de morfemas - palavras ou expressões - encarregados de articular termos e orações, a fim de promover a coesão e a coerência no texto. Além disso, eles desempenham o papel de revelar a força argumentativa dos enunciados, indicar a direção argumentativa para a qual eles apontam e, especialmente, estabelecer a construção do sentido no texto. Nas palavras de Guimarães,

> O que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto, sem dúvida é verdade, mas esta classe de palavras tem, nas construções em que aparece, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas. (GUIMARÃES, 2007, p.35).

Quanto à função dos marcadores discursivos, podemos afirmar que, efetivamente, vai além de estabelecer conexão entre orações e períodos. Eles podem ser utilizados para reunir argumentos de mesma força argumentativa, como o *e*, a exemplo de (5) “João chegou **e** saiu, em seguida”; para reunir argumentos de mesma força argumentativa numa mesma escala, como o *não só...mas também...*, como se vê em (6) “Vanda **não só** estuda, **mas também** trabalha pela manhã”; para atenuar ou suavizar uma ideia, a exemplo de *embora*, numa construção como (7) *“***Embora** ele tenha se esforçado bastante, perdeu de ano”; ou mesmo para reforçá-la ou enfatizá-la, como se vê em *mas*, no enunciado (8) “Ele se esforçou bastante, **mas** perdeu de ano”. Enfim, as conjunções poderão, inclusive, alterar o sentido de algo que já foi dito previamente, produzindo diferentes efeitos de sentido, a depender da construção linguística do locutor, como se observa nos exemplos (9) “Elenita estudou bastante; passará, **pois**, por média.” e (10) “Elenita estudou bastante; passará, **logo**, por média.”. Como sabemos, apesar de *pois* e *logo* serem classificadas como conjunções coordenativas conclusivas, a substituição de *pois* por *logo* em (10*)* produziu efeito de sentido diferente e alterou o sentido do enunciado, já que em

(9), o conectivo *pois* está dando, realmente, ideia de conclusão; e, em (10), a palavra *logo*, da forma como foi empregada, em vez de estabelecer sentido conclusivo, assume um valor semântico de tempo.

Especificamente em relação ao trabalho com operadores argumentativos, Guimarães (2007) questiona a forma como é proposto nas gramáticas e/ou nas escolas. Para ele, levar em consideração única e exclusivamente as classificações e subclassificações é uma forma "vazia de reflexão sobre a Língua Portuguesa". Então, dada a importância que esses elementos têm na organização textual, ele propõe um estudo de algumas conjunções, à luz da Semântica da Enunciação, de modo a (re)significar, revalorizar e ampliar suas funções.

Apoiado na Semântica da Enunciação, com um diálogo com a AD e com as teorias do sujeito, Guimarães (2007, p.36) analisa, criteriosamente, alguns operadores conjuntivos. Ele descreve as conjunções, semanticamente, lançando mão dos conceitos de polifonia e de orientação argumentativa. Com base nisso, ele "[...] revela aspectos do funcionamento dos operadores conjuntivos, oferece elementos para melhor compreensão da organização textual e estabelece uma reflexão sobre a relação existente entre os chamados advérbios e conjunções". (GUIMARÃES, 2007, p.36). Ademais, propõe uma revisão da classificação dos operadores argumentativos conjuntivos de Língua Portuguesa. Para esse fim, ele realizará a análise das conjunções, considerando alguns aspectos, como se vê em:

> a) a possibilidade de inversão das orações; b) a possibilidade por sobre o limite de frase (na linguagem escrita corresponde à possibilidade de a conjunção articular a oração que inicia com a que vem antes de um ponto); c) o alcance da negação; d) o alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) a divisão para dois locutores numa conversa; g) a divisão entonacional no interior de uma frase; h) correlação dos modos verbais nas orações (GUIMARÃES, 2007, p.36).

Nesses termos, fica notória a preocupação do linguista em evidenciar que, ao classificar as conjunções somente como coordenativas ou subordinativas, o que se faz, na verdade, é uma simples descrição. Então, ele propõe que se reveja essas análises, de maneira que haja, simultaneamente, a descrição e a explicação dos fatos. Em outras palavras, para que exista uma descrição com força explicativa.

Em seus estudos, conforme já foi mencionado, Ducrot (1989, p.13) estabelece a teoria da argumentação na língua. Para sustentar essa teoria, ele utiliza a noção de *topos*, que significa lugar comum argumentativo ou elemento de argumentação.

Inicialmente, Ducrot (1989, p.13) propõe um paralelo entre frase e enunciado. Enfatiza que frase é uma construção teórica, não simplesmente uma sequência de palavras escritas, mas algo abstrato dotado de um valor semântico denominado significação. O enunciado é parte do discurso, cujo valor semântico é o sentido. Nessa perspectiva, significação difere de sentido. Para ele, estão na significação e, portanto, na frase, as brechas, intenções, variáveis argumentativas e os indícios que permitem chegar ao sentido e interpretar o enunciado.

Partindo da ideia que "[...] a argumentação está na "língua", nas "frases" e que as próprias frases são argumentativas." (DUCROT, 1989, p.18), Ducrot (1989, p.17) desconsidera a concepção tradicional de que argumentação é determinada por fatores externos à língua tais como situação de discurso, princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos, entre outros. Desse modo, o linguista rechaça a ideia de que a língua não exerce função relevante na argumentação, tendo em vista que diferentes enunciados podem remeter ao mesmo fato, porém não autorizam a mesma argumentação, não conduzem à mesma conclusão, uma vez que há sentidos diferentes, determinadas pela própria escolha dos morfemas, a exemplo de *pouco* e *um pouco,* como se observa nos exemplos a seguir:

(11) Samuel comeu pouco.

(12) Samuel comeu um pouco.

Não se pode dizer que o sentido estabelecido por **pouco** em (11) é o mesmo de **um pouco** em (12), pois produzem sentidos diferentes. Em *pouco,* verifica-se uma ideia inferioridade, em relação a *muito*. Exprime um valor pontual, preciso. Já *um pouco,* em relação a *pouco*, constrói um sentido de superioridade. Estabelece ideia de quantidade relativa. Assim, constatamos que "[...] a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados" (DUCROT, 1989, p.18). A propósito de *pouco* e *um pouco,* por exemplo, notamos que uma palavra não pode, necessariamente, ser substituída pela outra, sem que isso incorra numa mudança de sentido, pois produzem sentido(s) diferente(s).

Com base no exposto, Ducrot (1989) confirma sua teoria ao afirmar existir certos morfemas ou operadores argumentativos, a exemplo de *pouco* e *um pouco, somente, quase,* etc. os quais, se escolhidos para comporem uma frase, contribuem para mudar os valores argumentativos e podem modificar o sentido. Destaca, também, que tal mudança não decorre da diferença do(s) fato(s) expresso(s) nas informações fornecidas.

À vista disso, Ducrot (1989) reconhece as possibilidades argumentativas ou força argumentativa de um enunciado. Segundo ele, força argumentativa é um conjunto de enunciados que podem ser entrelaçados, implícita ou explicitamente, a um discurso por um conectivo, como *portanto*, por exemplo. Entretanto, ele afirma que "[...] as possibilidades de argumentação não dependem somente dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los." (DUCROT, 1989, p.21). Isso significa que os operadores argumentativos não são os únicos responsáveis pelas possibilidades de argumentação. Há outros fatores, dentre eles, os *topoi* ou lugares argumentativos que determinam a argumentatividade.

No que concerne aos princípios argumentativos, Ducrot (1989, p.24) denomina-os de *topos* (pl.: *topoi*), os quais são lugares comuns utilizados como ponto de partida de uma argumentação. Um *topos* é constituído, obrigatoriamente, das seguintes propriedades: a) universalidade, porque pode ser partilhado por uma comunidade linguística. Trata-se, pois, de uma universalidade suposta; b) generalidade, pois o princípio deve ser considerado válido não apenas na situação em que o movimento argumentativo se dá, mas em outras situações correlatas; e, por fim, c) natureza gradual, uma vez que o princípio relaciona duas escalas, duas gradações. Dessa maneira, havendo variação na propriedade P (aumento ou diminuição) haverá, inevitavelmente, variação na propriedade Q. Dito de outra forma: quanto mais P mais Q ou quanto menos P menos Q.

Ducrot (1989, p.35) esclarece que, em virtude de sua natureza gradual, o *topos* pode assumir várias formas equivalentes e recíprocas denominadas "formas tópicas", as quais garantem a argumentação. É o que se observa na figura 5:

Figura 5 – Exemplos de formas tópicas

(a) Ele trabalhou um pouco. Ele vai conseguir.
(b) Ele trabalhou um pouco. Ele não vai conseguir.
(c) Ele trabalhou pouco. Ele vai conseguir.
(d) Ele trabalhou pouco. Ele não vai conseguir.

Fonte: (DUCROT, 1989, p.35)

São enunciados possíveis, que apresentam diferença na argumentação. E é exatamente o uso de *topoi* distintos que favorece estas possibilidades. Em "a" e "d", por exemplo, aparecem duas formas tópicas do *topos*: O trabalho leva ao sucesso. Em "b" e "c", as formas tópicas se sustentam pelas formas tópicas do *topos*: O trabalho leva ao fracasso.

Em síntese, os operadores argumentativos determinam as conclusões possíveis, as possibilidades de argumentação e impõem condições sobre as "formas tópicas" empregadas. Dessa maneira, tanto o interlocutor quanto o *topos* utilizado no enunciado são igualmente responsáveis por procurar uma conclusão exequível. Isso significa que, na interpretação de um enunciado, é necessário observar o *topos* empregado pelo locutor.

Conforme já foi aludido, na tentativa de compreender melhor o funcionamento da língua, nas suas especificidades, mais precisamente, no que se aplica ao uso de conjunções e o(s) sentido(s) delas no texto, utilizamos a Semântica da Enunciação e Argumentativa num diálogo com a AD.

Assim sendo, para analisar os comentários dos discentes, acerca do que observaram ao confrontar os textos, lançamos mão do aporte teórico da AD, sobre a qual discorremos na subseção 1.4.

1.4 ANÁLISE DE DISCURSO

A AD é uma disciplina de entremeio[7], que tem, como objeto de estudo, o discurso, entendido como efeitos de sentido[8] entre locutores e lugar de contato entre língua e ideologia. A AD procura compreender as construções ideológicas inerentes ao discurso. É, portanto, um estudo do modo como o discurso funciona, um estudo que permite analisar como o discurso produz sentidos.

Embora a AD francesa tenha surgido com os trabalhos de Michel Pêcheux, nos anos 60, do século XX, já se notara prenúncios de estudos sobre os sentidos, em outras épocas e com outras perspectivas, pois há registros da existência de precursores como M. Bréal com estudos do texto, em sua materialidade linguística no séc. XIX, com a Semântica Histórica. Também no século XX, já havia prenúncios da AD, nas contribuições dos formalistas russos que conseguiam vislumbrar uma estrutura no texto, apresentando algumas inovações, ao procurar, por exemplo, abandonar a análise de conteúdo, uma perspectiva tradicional de abordagem, em que o alvo era tão somente descobrir o que o texto queria dizer.

---

[7] Teoricamente falando, a AD é legatária da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. Apesar de ser uma teoria de entremeio, a AD rechaça alguns aspectos defendidos por tais áreas do conhecimento.

[8] Entende-se por efeitos de sentido "Os efeitos do interdiscurso no acontecimento." (GUIMARÃES, 2002, p.68).

Dentre esses precursores, merecem destaque Harris (estruturalista americano) e Halliday (estruturalista europeu), em virtude de terem colaborado com a AD. Entretanto, segundo Orlandi (2015), não avançaram muito por não trabalharem com a forma material ou com a ideologia como constitutiva.

Quanto à Linguística, a AD traz a questão da não-transparência da linguagem. Para elas, a relação entre linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, porque há espaço para interpretações diversas. Relativamente ao Marxismo, a AD comunga de suas ideias, pois ambos pressupõem o legado do materialismo histórico, o qual afirma haver um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta, também, não é transparente. No que se refere à Psicanálise, diz respeito ao sujeito, pois o sujeito da AD é atravessado pela teoria psicanalítica do inconsciente. A AD propôs o deslocamento da noção de homem para a de sujeito (um sujeito que se constitui atrelado ao simbólico na história).

Desse modo, a AD considera que a língua possui sua própria forma de organização, embora sua autonomia seja relativa, já que o real da história é afetado pelo simbólico e há um descentramento do sujeito da linguagem, por ser atingido pelo real da língua e da história.

Apesar de a AD incorporar algumas contribuições do tripé: Linguística, Marxismo e Psicanálise, ela não deixou de elaborar questionamentos sobre algumas ideias dessas áreas de conhecimento. Ela questiona a historicidade posta de lado pela Linguística; pergunta ao materialismo pelo simbólico; e, contrariamente, à Psicanálise, lança mão da historicidade e da ideologia, pensada como a produção de evidências, relacionando-a ao inconsciente sem, com isso, ser tomada por ele. Assim sendo, as mudanças que ocorreram nas noções de sujeito, de linguagem e de língua, advindas desses campos do conhecimento, tornaram-se um imperativo para que houvesse alterações no cenário da AD.

Segundo Orlandi (2015, p.15), o que favoreceu o surgimento da AD foi o interesse pela linguagem. Diferentemente dos linguistas adeptos da Linguística textual e de outras vertentes que tratam apenas da língua e da gramática, a AD, apesar de não desconsiderar esses elementos, amplia seu olhar, voltando-se para o discurso, que é seu objeto de estudo - um objeto sócio-histórico.

Dito tudo isso, podemos afirmar que, “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2015, p.13). Ou ainda, “[...] a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.” (ORLANDI, 2015, p.24). Com base nessas

afirmações, constatamos que a preocupação da AD não é, exatamente, explicar o que o texto quis dizer, mas analisar e compreender como o discurso produz sentidos.

Relativamente a texto, tem havido certa confusão entre Análise de Discurso e Análise de Conteúdo. Por isso, convém estabelecer a distinção entre elas. A AD se baseia no princípio de que a linguagem é opaca (não transparente). Daí sua preocupação em compreender como o texto significa, sem nenhuma pretensão de perpassar o texto para encontrar um sentido somente ao final dele. Já a Análise de Conteúdo se preocupa com o que o texto quis dizer, procurando "extrair sentidos do texto". Diferentemente de outras posições, tais quais a de Ducrot (1989), que apresentamos na (p.27), o texto, para a AD, é uma dispersão de sentidos

Sabemos que a AD não trabalha com a língua fechada em si mesma, mas com o discurso. Tomando por base o discurso, ela procura refletir sobre de que modo a linguagem materializa-se na ideologia[9] e de que maneira esta interfere na linguagem.

Em suma, de acordo com a AD, não existe palavra isolada. Por isso, não dá para pensar em sentidos sugeridos e sentidos que são retirados. Os sentidos vão sendo produzidos, determinados historicamente, através da memória discursiva que "torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas." (BRANDÃO, 2004, p.95). Podemos constatar, então, que uso e construção são palavras basilares, que orientam o trabalho da AD.

Para a teoria da comunicação, emissor, receptor, código, mensagem e referente constituem elementos essenciais ao processo comunicativo, pois um ato de comunicação pressupõe sempre alguém (emissor) falando algo (mensagem) para outrem (receptor) sobre alguma coisa (referente), usando a língua (código). Entretanto, a AD refuta tal classificação e a forma como esse esquema é sugerido, partindo do pressuposto que o ato/processo de linguagem nem sempre acontece linearmente, da mesma maneira, não se limita a uma mera transmissão de informação. Ademais, a língua não é vista somente como um código entre os demais, tampouco há uma divisão categórica entre emissor e receptor, por se tratar de um processo dialógico de significação, em que tais elementos interagem entre si, alternando funções e, por conseguinte, os sentidos.

O que a AD sugere é algo mais abrangente. Em vez de simples transmissão de informação ou de mensagem, ela propõe o discurso, embasando-se na ideia de que, quando a

[9] Ideologia, para a AD, é a "[...] produção de evidências, que coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência; é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos." (ORLANDI, 2015, p.44-45). Assim sendo "não é visão de mundo ou ocultação de realidade. É um elemento constitutivo da prática discursiva." (ORLANDI, 2015).

linguagem está em funcionamento, ocorre um intrincado processo de constituição de sujeitos e dos sentidos, ao serem impactados pela língua e pela história. Nessa perspectiva, o discurso ultrapassa a mensagem, pois engloba "processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc." (ORLANDI, 2015, p.19). Ademais, a AD desconstrói a concepção de comunicação, por acreditar que a linguagem pode ser usada para comunicar e para não comunicar.

Conforme a AD, "[...] o discurso é efeito de sentidos entre locutores." (ORLANDI, 2015, p.20). Por isso, o discurso é compreendido em situações reais, quando se fala, se escreve e produz sentidos. Discurso é a palavra em movimento. É a construção de sentidos, através da qual se realizam tanto a prática política quanto a prática ideológica.

Para Orlandi (2015), discurso não pode ser equiparado à fala, visto que não há uma dicotomia entre língua e discurso, a propósito da dicotomia língua/fala sugerida por Saussure. O que há, efetivamente, é uma relação de aproximação, de recobrimento e até de interdependência, se pensarmos que a língua é materialidade específica do discurso e que é através deste que se pode observar a relação entre língua e ideologia e compreender de que forma a língua produz sentidos por e para sujeitos. Em outras palavras, língua e discurso não se excluem. Pelo contrário, o discurso pressupõe a língua, pois as sistematicidades ou regularidades linguísticas são a materialidade do discurso.

Quando se trata de discurso, pensamos na importância das condições de produção para sua constituição. Por condições de produção, entende-se tudo aquilo, ou melhor, todas as circunstâncias que envolvam a produção e circulação do discurso fazem com que se realize uma determinada escolha e não outra. Ou conforme Pêcheux (1993, p.182), "[...] seja determinações que caracterizam um processo discursivo, seja características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico".

De acordo com Brandão (2004, p.105), "Condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente.". Em outras palavras, é todo um aparato constituído de interlocutores, situação, memória, contexto imediato e contexto sócio-histórico e ideológico. Na verdade, são elementos que influenciam na produção de sentidos quando se leva em consideração o enunciado linguístico. Isso acontece porque o contexto e o sujeito são tomados por suas contradições, incoerências que se dão pelos esquecimentos[10] e por

[10] "Pecheux (1975) fala em dois tipos de esquecimento no discurso. O esquecimento nº 1, [...] da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. [...] temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. O esquecimento nº 2 é do domínio da

sua posição social, a qual, de forma consciente ou inconsciente, está sempre subordinada a uma ideologia, no momento da enunciação.

Em suma, condições de produção definem um conjunto de fatores, tais como a escolha do gênero textual, da linguagem, da estrutura a ser utilizada e, mesmo, se se deve optar pela objetividade ou pela subjetividade no processo discursivo. São, portanto, elementos determinantes para que o discurso desempenhe uma determinada função.

Também denominado de memória discursiva, o interdiscurso desempenha papel decisório no discurso. Segundo Orlandi (2012, p.59), interdiscurso é "o conjunto de dizeres já-ditos, esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer.". Sendo assim, ele compreende toda uma gama de conhecimentos, falas, proposições, questionamentos, manifestações, pensamentos que, em algum momento, já foram ditos e utilizados, independentemente, em algum lugar. Enfim, é o já-dito, é tudo aquilo que fala antes e já possuía sentido, já tinha uma existência imediatamente anterior a determinado discurso.

A memória discursiva funciona no discurso, exatamente quando se fala algo, acreditando que o que se diz está sendo dito pela primeira vez. Com efeito, essa onipotência do sujeito não passa de uma ilusão, pois tudo aquilo que se enuncia num discurso é afetado por formulações anteriores, já ditas, já enunciadas a curto, médio ou longo prazo, e que, em algum momento, manifestam-se, porque já funcionam na dispersão da história e da memória e, ao dizê-la num discurso, tem-se a impressão de que aquelas ideias ou construções originaram-se dele.

Brandão (2004), baseando-se em Maingueneau (1983, 1984) que "[...] liga a questão da interdiscursividade com a da gênese discursiva para mostrar que não existe discurso autofundado, de origem absoluta." (MAINGUENEAU, 1983, 1984 apud BRANDÃO, 2004, p.96), diz que "Enunciar é se situar sempre em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso." (BRANDÃO, 2004, p.96). Isso quer dizer que nenhum discurso resulta da construção de uma única pessoa. Não existe discurso isento de interdiscursividade, que não seja permeado de múltiplos discursos ditos em outras épocas, que foram esquecidos, sofreram efeitos de apagamentos e, mais cedo ou mais tarde, se manifestaram dando a impressão de ser algo completamente novo.

Segundo Guimarães (2002, p.66), "O interdiscurso é a relação de um discurso com outros discursos. Ele aparece como o que o locutor diz diretamente como algo da ordem do

---

enunciação, é parcial, semi-consciente. Ele dá a impressão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira". (ORLANDI, 2015, p.33).

presente, construindo assim a ilusão de que a enunciação é ato uno do locutor.". Já conforme Pêcheux (1981), "Para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido." (PÊCHEUX, 1981 apud ORLANDI, 2012, p.59). Partindo dessas assertivas, podemos assegurar, então, que não há discurso uno. Todos carregam a marca de outros discursos, impregnados de muitos já-ditos encarregados de sustentar o(s) dizer(es) como se este(s) nunca tivesse(m) existido outrora.

O discurso, portanto, é perpassado por várias vozes de diversos locutores e cada uma delas, em contato com a língua, perpassa por uma historicidade. Com o tempo, sofre efeito de apagamento e, *a posteriori*, ao serem usadas, passam a fazer sentido, como se fosse algo inédito. Desse modo, interdiscurso é constituído ideologicamente, formado pelo conjunto do já-dito, provocando o efeito de serem absolutamente novas quando são utilizadas. Daí a sua relevância na construção do discurso, porquanto mobiliza as relações de sentidos.

A formação discursiva é componente constituinte do discurso. Brandão (2004, p.89) afirma que "[...] uma FD é atravessada por várias FDs e, consequentemente, que toda FD é definida a partir de seu interdiscurso.". Isso significa que há, entre interdiscurso e formação discursiva, uma relação de interdependência, embora aquele nem sempre seja constituído por apenas uma formação discursiva, mas pelo entrelaçamento de várias formações discursivas.

De acordo com Orlandi (2015, p.40), os sentidos "[...] não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.". Isso quer dizer que as palavras por si só, isoladamente não são capazes de determinar o sentido. Elas sofrem alterações de sentido, se metamorfoseiam, à medida que vão sendo empregadas, mais precisamente, de acordo com a posição ocupada pelos sujeitos que fazem uso delas. Assim, o sentido é constituído juntamente ao sujeito, ao ocupar determinadas posições.

Diante disso, constatamos a relevância da formação discursiva[11], porque é, na relação do sujeito com a formação discursiva e com a memória que se compreende como os sentidos são produzidos e como ela se relaciona com a ideologia. Assim, os sujeitos e os sentidos são afetados pelo interdiscurso. Para Brandão (2004, p.42), "[...] o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva.". É por meio dela, que se torna possível determinar como o discurso funciona em suas regularidades.

Dessa maneira, entendemos por formação discursiva "[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito." (ORLANDI, 2015, p.41). Ou ainda, a relação do sujeito

[11] Ver, sobre esse ponto, explanação, adiante (p.44).

com certos discursos, os quais irão fazer com que esse sujeito assuma uma determinada posição diante de tantas outras. É ela que define como o discurso se situa ou se posiciona ideologicamente.

Se por um lado, a formação discursiva pressupõe elementos relacionados com as formações ideológicas, por outro, "Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas." (BRANDÃO, 2004, p.107). Assim, o sentido de uma palavra se estabelece na relação com outros vocábulos e com outros dizeres já-ditos, enfim, com outras formações discursivas, vistas aqui como "[...] regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações." (ORLANDI, 2015, p.41). Diante disso, depreendemos que os sentidos são, invariavelmente, construídos ideologicamente e não estabelecidos por propriedades da língua, uma vez que a língua é a materialidade do discurso.

Sabemos que as palavras não são estáticas, nem aprisionadas a um único sentido. Sobre isso, Pêcheux (1975) afirma que,

> [...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão, ou uma proposição, por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2015, p.42).

Em síntese, somente em meio a formações discursivas, (e estas pensadas não como algo homogêneo, mas constituídas de uma heterogeneidade), funcionando em um discurso, é possível perceber e compreender como os sentidos são construídos. Constatamos, então, que uma mesma palavra pode ser inscrita em formações discursivas distintas e isso, certamente, contribui para que ela sofra uma alteração em seu sentido original e adquira diferentes sentidos.

Efetivamente, o processo de funcionamento da linguagem não se realiza de forma estática, predeterminada, num movimento retilíneo e uniforme, como se as palavras e enunciados fossem presos a um sistema fechado, possuidores de uma única significação/sentido ou que só pudessem ser proferidos de um mesmo jeito.

Quando se pensa ou se fala em discurso, a linguagem adquire uma dimensão mais abrangente e complexa, por ela não ser transparente. A linguagem funciona, pois, num dinamismo intenso e contínuo, proporcionado pela paráfrase e polissemia, as quais são "[...] dois eixos que constituem o movimento da significação entre a repetição e a diferença." (ORLANDI, 2007, p.13), ou "[...] duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente." (ORLANDI, 2015, p.34).

A paráfrase é a repetição na língua, ou seja, é dizer a mesma coisa de um outro modo, através de outras palavras, arranjos sintáticos, etc. Isso se confirma nas palavras de Orlandi (2015, p.36), “[...] é a matriz dos sentidos, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo.”. Em resumo, é outra forma de dizer o mesmo, o já-dito.

A polissemia, por sua vez, situa-se na ruptura com os dizeres preexistentes, no deslocamento. Conforme Orlandi (2015, p.36), “A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico.”. A partir do já-dito, há um deslocamento de sentidos, fazendo com que o mesmo se torne outro, devido às condições de produção.

Sendo assim, o mesmo, a memória e o interdiscurso coexistem com o novo e o diferente no discurso. Então, é correto dizer, a partir das palavras de Brandão (2004), que,

> [...] a paráfrase é um mecanismo de “fechamento”, de “delimitação” das fronteiras, a polissemia rompe essas fronteiras, “embaralhando” os limites entre diferentes formações discursivas, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos (BRANDÃO, 2004, p.48).

Com base nisso, não resta dúvida que há um confronto entre o simbólico e o político, entre o dito e o a se dizer, isto é, entre paráfrase e polissemia, respectivamente. Na verdade, paráfrase e polissemia funcionam em regime de tensão e de embate. Mas, é incontestável que elas são extremamente necessárias à constituição dos sujeitos, da ideologia, dos sentidos, dos discursos, enfim, ao funcionamento da linguagem.

Então, face ao exposto, colocamo-nos, teoricamente, à luz da Semântica da Enunciação, da Semântica Argumentativa e da AD para compreender melhor como se dá o processo de funcionamento da linguagem, como produtora de sentidos. E, à vista disso, auxiliar os alunos nas atividades relacionadas à produção textual, no sentido de orientá-los que a escolha ou mesmo a omissão de determinadas palavras e expressões, mais especificamente as conjunções, interferem, de forma substancial, na construção de sentidos, haja vista que, conforme forem usadas, podem produzir efeito(s) de sentidos diferentes.

2 METODOLOGIA

Pesquisas realizadas, em nível nacional, por instituições como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), através da Prova Brasil, por exemplo, revelam resultado insatisfatório nas avaliações de Língua Portuguesa. Essa, sem dúvida, é também uma realidade do município de Igaporã, no que tange ao Colégio Estadual de Igaporã - CEIGA. A título de exemplo, em 2015, os dados coletados dessa pesquisa apontaram que "35% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Assim, dos 108 alunos, 37 demonstraram o aprendizado adequado". Ainda segundo essa pesquisa, "70% é a proporção de alunos que deve aprender o adequado" para que possam atingir os níveis proficiente e avançado[12].

Esses dados explicitam por que grande parte de nossos alunos não consegue produzir textos com proficiência, uma vez que possui dificuldades relativas à leitura e interpretação de textos e, certamente, isso incide de forma direta sobre a escrita.

Especificamente em relação ao uso dos operadores conjuntivos, percebemos que vários discentes não os utilizam de forma adequada e, quando o fazem, não observam o sentido que eles encerram em cada enunciação. Embora conheçam as conjunções e, muitas vezes, a sua classificação, dão a entender que não compreendem que cada operador argumentativo produz determinado efeito de sentido, a depender de como é usado no texto/discurso. Presumimos que, talvez, essa seja uma das razões pelas quais muitas redações apresentam incoerência(s).

Daí surgiu o interesse e, por que não dizer, a necessidade de desenvolver um trabalho que refletisse diretamente no uso das conjunções, não como meros elementos de ligação, mas acima de tudo, que produzisse uma reflexão sobre os sentidos construídos por essas palavras ou expressões, tendo em vista que uma mesma palavra pode produzir efeito(s) de sentidos diferente(s) e até alterar o sentido de um texto, dependendo de como são utilizadas.

Com base nisso, propusemos à Equipe Gestora do Colégio Estadual de Igaporã e aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, a realização de uma Sequência Didática, através da qual seriam aplicadas oficinas de crônicas, tendo como lugar para observação as conjunções e os sentidos que elas podem(rão) exprimir nos enunciados. Uma proposta de trabalho com ênfase na escrita e reescritura de textos, como meio de potencializar a escrita, e que se situasse

---

[12] Fonte: Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/3353-igapora/aprendizado. Acesso em 05/02/2018.

na perspectiva da Semântica da Enunciação e na Semântica Argumentativa num diálogo com a AD; sem, com isso, ignorar ou desrespeitar a Tradição Gramatical.

Sendo assim, este trabalho foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual de Igaporã – CEIGA[13], localizado no município de Igaporã - Bahia, à Rua Minas Gerais, s/n, no Bairro Alto do Cruzeiro.

Considerado de grande porte, o Colégio Estadual de Igaporã, atualmente, atende 908 alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e do Curso Técnico Profissionalizante, distribuídos da seguinte forma: 13 turmas, no turno matutino, 11 turmas no vespertino e 15 turmas no noturno.

Em relação aos cursos oferecidos, a escola dispõe das modalidades de Ensino: Fundamental II (em processo de municipalização), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Tempo Juvenil Etapa IV, Tempo Formativo 3 Eixo VI e VII e do Curso Técnico Profissionalizante em Administração e em Informática, implantado em janeiro de 2018.

No que se refere ao quadro de pessoal docente e técnico/apoio, a escola conta com um total de 36 professores, com graduação e pós-graduação, 01 secretária, 01 coordenadora pedagógica e 20 funcionários de apoio contratados.

No tocante à infraestrutura, a Unidade de Ensino apresenta 03 prédios distintos e 01 construção anexa, a saber: (a) Prédio I - composto de 01 sala para biblioteca, 01 sala para atividades complementares, 06 conjuntos de sanitários, 02 salas para depósitos, 02 salas para laboratórios de informática e ciências, 01 refeitório, 01 cozinha, 02 salas de aulas; no primeiro andar: 12 salas de aulas, 02 salas multimídias e 01 sala para professores; (b) Prédio II - formado por 02 salas da secretaria escolar, 01 sala dos vice-diretores, 01 sala do diretor, 01 sala para reprografia, 01 pátio coberto e 01 auditório com capacidade para 120 pessoas; (c) Prédio III - constituído de 02 salas de aulas, 01 sala de jogos, 02 sanitários, 02 depósitos e 01 área coberta, que é utilizada atualmente para a prática de Educação Física e (d) Prédio IV - dispõe de 01 Quadra Poliesportiva.

Apresentamos a seguir, uma foto/imagem ilustrativa do Colégio Estadual de Igaporã - CEIGA.

---

[13] Código Estadual: 11.31402 Código INEP: 29.245.893 Portaria Nº 5333 de 13 de março de 1987
Ato de Autorização do CEE: 009/200 – Parecer CEE: 021/2000 de 02 de abril de 2000
CEP: 46.490-000 Telefone: (77) 3460-1599 E-mail:cejr.igapora@educacao.ba.gov.br

Figura 6 – Foto do Colégio Estadual de Igaporã

Fonte:https://www.facebook.com/search/top/?q=waldir%20barros%20dire%C3%A7%C3%A3o

Fundado em 1964, recebeu várias designações, tais como: Ginásio Municipal de Igaporã, Colégio Cenecista de Igaporã, Colégio Normal de Igaporã, Colégio Estadual José Rocha e, em 2016, passou a se chamar Colégio Estadual de Igaporã. É a única escola da rede estadual no município e tem como missão oferecer uma educação que promova a formação integral do ser humano, sobretudo, nos aspectos cognitivos e socioemocionais, através de um ensino de qualidade, inclusivo e inovador.

O município de Igaporã fica situado no sudoeste baiano. Está próximo à Chapada Diamantina e distancia-se da capital baiana, Salvador, cerca de 800 quilômetros. Igaporã faz fronteira com os municípios de Riacho de Santana, Matina, Caetité, Tanque Novo, Macaúbas, Palmas de Monte Alto e Guanambi. Segundo dados do IBGE[14], em 2017, sua população é estimada em 16.283 habitantes. Localização como se vê no mapa seguinte:

Figura 7 – Mapa de localização de Igaporã na Bahia

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Igapor%C3%A3

[14] Fonte: IBGE. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br/ acesso em 17/10/2017.

Igaporã está inserido no Território de Identidade do Velho Chico e tem sua economia baseada na produção de gêneros agrícolas e na criação de animais de pequeno e médio porte. Localizado no Polígono da Seca, com baixos índices pluviométricos e pouca oferta de água para a agricultura e abastecimento da população.

A população igaporaense apresenta baixa renda (média per Capita de R$ 4.321,89), alta incidência de pobreza (40.32%) e elevado índice de analfabetismo (26,5%) de pessoas com mais de 25 anos (IBGE, 2010).

Isso posto, esclarecemos que, para desenvolvermos o nosso trabalho, contamos com a participação de 22 alunos do 8º ano "A", do Ensino Fundamental II, do turno matutino, os quais foram os sujeitos da nossa pesquisa. Um público-alvo constituído de 15 meninas e 7 meninos, os quais se encontravam na faixa etária de 12 e 13 anos.

É válido registrar que, para a execução dessa atividade, utilizamos a abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada, por entendermos que as próprias redações produzidas pelos discentes apontariam as lacunas e/ou fragilidades concernentes ao uso das conjunções e o(s) sentido(s), mas também indicariam caminhos para que, através de uma proposta de intervenção, os alunos superassem as referidas dificuldades e promovessem melhorias significativas na escrita. Em relação à dimensão, houve uma mesclagem nos tipos de pesquisa; e quanto aos procedimentos, além da pesquisa bibliográfica, que fundamentou o referencial teórico do nosso trabalho, fizemos uso da pesquisa-ação, pois para intervirmos, com mais propriedade, na situação-problema, juntamente com nossos alunos, fez-se necessário, pesquisarmos em fontes diversas, tanto de gramáticos como de teóricos, para, em seguida, aplicarmos uma proposta de intervenção pedagógica sobre conjunções, com ênfase no(s) sentido(s).

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ratificando o que havíamos mencionado, em nossa pesquisa, apresentamos como proposta de intervenção pedagógica uma Sequência Didática, pois acreditamos que ela seja um dos procedimentos mais adequados para se trabalhar com gêneros textuais. Para tanto, embasamo-nos nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que defendem a relevância do trabalho com gêneros textuais, a partir do procedimento sequência didática. Segundo esses autores, "Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Além do mais, lançamos mão do manual

disponibilizado pela Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, intitulado “A ocasião faz o escritor: Caderno do professor: Orientação para produção de textos”, a partir do qual elaboramos a Sequência Didática: oficinas de crônicas.

Devido à extensão da Sequência Didática: oficina de crônicas e, com o intuito de realizar as atividades de forma prazerosa, mas também, com muita responsabilidade, dividimos o trabalho em três etapas, a saber: (a) sensibilização, (b) aplicação da Sequência Didática, em várias aulas, trabalhando a escrita e reescritura de textos; (c) realização de avaliação dos trabalhos**,** conforme podemos verificar a seguir:

A primeira aula da oficina 1 teve início com um momento de sensibilização. Realizamos a abertura dos nossos encontros com a dinâmica “Bolas de golfe”, seguida da leitura de uma mensagem de acolhida, denominada “Ofereça sempre o seu melhor” (ANEXO A). Apresentamos aos alunos o projeto, bem como os objetivos almejados. Explicamos que faríamos a Sequência Didática: oficinas de crônicas, intitulada “Uso de conjunções e o(s) sentido(s) no texto: mecanismos essenciais à produção de uma escrita consistente” (APÊNDICE A) e convidamos todos para participarem da atividade com afinco, dando o melhor de si, para que o resultado fosse realmente satisfatório. Tentamos estimulá-los, ressaltando que se tratava de um conteúdo sugerido pelo livro didático e que, ao realizar a oficina de crônicas, eles estariam se preparando, previamente, para a OLP, que seria realizada em 2018.

Na segunda aula, após este momento de conversa informal, de esclarecimentos e orientações sobre a Sequência Didática, solicitamos dos discentes a produção de um texto narrativo, mais precisamente, uma crônica (ANEXO B). Na verdade, essa atividade visava tão somente verificar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca do gênero textual proposto e diagnosticar algumas dificuldades encontradas na escrita deles. À proporção que iam concluindo as redações, alguns voluntários liam as crônicas e faziam comentários relativos aos desafios enfrentados ao redigir os textos.

Na terceira aula, levamos algumas crônicas para a classe, organizamos a turma em semicírculo e iniciamos com a leitura dos textos “Os livros como paixão”, de Moacyr Scliar (ANEXO C); “Apelo”, de Dalton Trevisan (ANEXO D); “O homem nu”, de Fernando Sabino (ANEXO E); “A bola” e “O homem trocado”, de Luís Fernando Veríssimo (ANEXOS F e G), para que eles fossem se familiarizando com aquele gênero. Após as leituras, retomamos as crônicas e fomos explorando, oralmente, os elementos da narrativa como personagens, foco

narrativo, cenário, enredo, entre outros. Também, estudamos as características desse gênero textual, a exemplo dos temas, da linguagem e dos tons utilizados.

Na quarta aula, apresentamos uma parte da crônica “Ousadia”, de Fernando Sabino (ANEXO H), para que os alunos construíssem a 2ª parte, apresentando um desfecho bem criativo e inusitado. Sugerimos que alguns voluntários lessem o texto integralmente. Em seguida, lemos a versão original, a fim de que os alunos confrontassem ambas as versões. Ao final da aula, apresentamos a crônica “O teste da rosa”, de Otto Lara Resende (ANEXO I), para ser interpretada em casa. Explicamos que a correção seria feita na aula seguinte.

Com o objetivo de facilitar o contato dos discentes com uma maior diversidade de textos do gênero em estudo, demos a cada aluno, uma coletânea de crônicas - material disponibilizado pela equipe da OLP - para que fizessem uma leitura extraclasse. Além disso, orientamos que pesquisassem mais crônicas em outras fontes como: jornais, livros e internet.

Na quinta aula, fizemos a correção do texto “O teste da rosa”, de Otto Lara Resende. Distribuímos uma cópia da crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino (ANEXO J) e pedimos a um voluntário que lesse em voz alta. No datashow, expusemos as características do gênero textual crônica e fomos explicando o conteúdo. Em seguida, solicitamos que eles identificassem, no texto lido, as características daquele gênero textual. Oralmente, realizamos, passo a passo, a análise pormenorizada da crônica.

Na sexta aula, concluída a atividade anterior, recorremos ao livro didático, para que os discentes pudessem ler e interpretar a crônica “Porta de Colégio”, de Affonso Romano de Sant’anna (ANEXO L). Depois, corrigimos a interpretação e orientamos que, em casa, realizassem a proposta de redação (ANEXO M) sugerida pelo livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.87). Aproveitamos o ensejo para pedir que, daquele momento em diante, observassem, atentamente, as coisas e os fatos, desde os mais simples e banais até os irreverentes e inusitados, enfim, tudo o que acontecesse na televisão, na rua, em casa, na escola, na praça, na feira-livre, pois, a partir de um daqueles acontecimentos ou notícias, é que eles iriam produzir a 1ª crônica.

Na sétima aula, lemos uma notícia publicada na Folha de São Paulo, 3/3/2008, intitulada “O rádio apaixonado” e, em seguida, uma crônica de Moacyr Scliar, baseada na referida notícia, como se vê em (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.103-104), (ANEXO N). Após a leitura, fizemos uma análise comparativa entre os textos, com o intento de estabelecer as possíveis semelhanças e diferenças existentes entre ambos, no que concerne ao gênero textual. Além disso, recapitulamos alguns tópicos estudados.

Ainda na Oficina 5, depois dessa fase preparatória, chegou a vez de os discentes mostrarem o que aprenderam. Solicitamos a produção de uma crônica, conforme a proposta do livro didático adotado, a qual se encontra em (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.105-106), (ANEXO O). Após a orientação, demos início à 1ª versão. Esclarecemos que a redação seria recolhida para depois ser avaliada e que, muito provavelmente, ainda trabalharíamos com aquele texto, reescrevendo-o, com a finalidade de aprimorá-lo, se necessário. Então, assim que concluíam, iam nos entregando as redações.

Ao final da sétima aula, pedimos que os discentes trouxessem as coletâneas de crônicas para a classe. Explicamos que, na aula seguinte, faríamos uma roda de leitura e cada um deveria narrar oralmente uma crônica lida. Esclarecemos que, se preferissem, poderiam apresentar crônicas pesquisadas em outras fontes.

Na oitava aula, organizamos a turma em círculo e, conforme o combinado, iniciamos a roda de leitura. Cada aluno narrou uma crônica. Trabalhamos apenas a oralidade, pois o objetivo era ampliar o repertório deles e propiciar um momento de troca. Exploramos apenas o tom e a linguagem utilizados pelo narrador, em cada texto.

Após a roda de leitura, devolvemos aos respectivos autores, as produções textuais corrigidas, ou melhor, com todas as conjunções e locuções conjuntivas destacadas, tanto as que eles empregaram adequadamente como as que contrariavam as normas da Gramática Normativa. Além disso, interrogamos e apontamos onde houve ausência de elementos articuladores. Pedimos que guardassem as redações por algum tempo, pois iríamos realizar outra atividade. Só depois faríamos a reescritura das crônicas, conforme as orientações dadas.

Na nona aula, na Oficina 7, lançando mão de uma lista de conjunções e locuções conjuntivas disponibilizada pelo livro didático adotado, como se vê em (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.218 e p.241) (ANEXO P), íamos lendo e acrescentando outras conjunções que não constavam no quadro, tendo como base a “Moderna Gramática Portuguesa”, de Bechara (1982) e a “Gramática em textos”, de Sarmento (2005), compêndio que, conforme informamos, anteriormente, estão na biblioteca da escola. Explicamos que toda conjunção pode encerrar um ou vários sentidos, a depender de como for empregada. Embora falássemos do conceito, das classificações e subclassificações, obviamente, não nos limitamos a isso, pois o nosso olhar era para os sentidos que os operadores conjuntivos produzem na enunciação/no discurso. Enfatizamos, através de diversos exemplos, que ao escrever ou falar, é preciso observar o sentido que as palavras explicitam. Estudamos, também, a palavra *mas* e *mais*, do ponto de vista ortográfico, semântico e da classe gramatical.

Na décima aula, chegou a vez de mais um desafio. Os alunos reescreveram os próprios textos, fazendo os devidos ajustes, com o intuito de torná-los coesos e coerentes. Solicitamos que os discentes modificassem o texto, trocando, se preciso fosse, os conectivos destacados, por outros sugeridos na lista. E se necessário, acrescentassem ou suprimissem algum elemento coesivo, observando sempre o sentido da conjunção. As crônicas (1ª e 2ª versões) foram recolhidas novamente.

Na décima primeira aula, na Oficina 8, dando continuidade às atividades, devolvemos as crônicas aos respectivos autores. Orientamos que observassem, cuidadosamente, as produções textuais, comparassem a 1ª versão com a 2ª, analisassem se houve diferença de sentido, a partir das alterações feitas e informassem, por escrito, qual(is) diferença(s). Em seguida, propusemos a troca de textos (1ª e 2ª versões) entre os colegas, para que estes pudessem lê-los e confrontá-los, levando em consideração as modificações realizadas. E, de forma similar, solicitamos que tecessem um comentário por escrito, esclarecendo se houve diferença de sentido de uma crônica para outra ou não, explicando qual(is).

Na décima segunda aula, os discentes nos entregaram os comentários. Abrimos uma discussão sobre o que eles perceberam de mudança(s), relacionada(s) ao sentido nos textos. Refletimos sobre a importância dos elos coesivos para a produção textual e concluímos a atividade chamando a atenção que o papel das conjunções não é apenas ligar orações, como se costuma pensar. Trata-se, portanto, de elementos dotados de carga semântica, que atribuem sentido ao discurso. Sendo assim, se se muda uma palavra, muito provavelmente, muda-se o sentido, podendo ou não alterar o que, a princípio, o autor quis dizer.

Extraclasse, fizemos, *a priori*, um levantamento das conjunções mais empregadas nas crônicas dos alunos, bem como das que não foram usadas em nenhuma ocasião. *A posteriori*, analisamos a reescritura dos textos, comparando-a com a 1ª versão, visando identificar se os discentes fizeram alguma modificação nas redações e, se o fizeram, qual(is) alteração(ões) foi(ram) realizada(s). Essa análise possibilitou evidenciar até que ponto os alunos compreenderam a importância dos elementos coesivos para a construção dos sentidos no/do texto.

Na décima terceira aula, promovemos um momento de discussão com os discentes sobre a importância dos operadores conjuntivos na produção textual. Traçamos um paralelo entre enunciados ligados por conjunções de mesma classificação, mas também por conectivos distintos, evidenciando a(s) mudança(s) de sentidos que ocorre(m), conforme a escolha dos elementos articuladores. Destacamos que as conjunções podem modificar os sentidos do texto,

provocar diferentes efeitos de sentidos no discurso e que, por isso mesmo, elas são mecanismos essenciais à produção de uma escrita consistente.

Na Oficina 10, na décima quarta aula, para concluir a Sequência Didática: oficinas de crônicas, organizamos uma reunião com os alunos-participantes, juntamente com os pais, equipe gestora e professores da área de Linguagens de nossa escola. Nesse encontro, expusemos num varal de crônicas, todas as crônicas produzidas em sala de aula (APÊNDICE B). Realizamos uma pequena mostra literária, de sorte que alguns alunos/autores leram os próprios textos. Ademais, outros discentes foram convidados a dar um depoimento, relatando um pouco da experiência vivida em sala de aula (o passo a passo, as dificuldades enfrentadas, as superações, o resultado do trabalho). Com isso, realizamos a avaliação da atividade, elencando os pontos positivos e negativos.

Concluímos agradecendo a todos por participarem da execução desse trabalho, que, certamente, contribuiu e contribuirá para a melhoria na produção de textos dos alunos e ressaltamos a importância da escolha das conjunções e da observância dos sentidos para a construção de uma escrita consistente.

2.2 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

Haja vista que o propósito da nossa pesquisa é compreender por que os alunos possuem grande dificuldade em produzir textos com proficiência, partimos do pressuposto de que talvez isso aconteça, devido ao fato de eles não utilizarem os elementos coesivos adequadamente, por não observarem o(s) sentidos(s) que tais elementos conferem ao texto ao serem usados e também quando não o são.

Pensando nisso, em nosso trabalho, destacamos a relevância das conjunções na organização textual, tanto do lugar teórico da Gramática Normativa como na perspectiva da Semântica da Enunciação. Em vista disso, não as estudamos apenas como meros elementos de ligação, tampouco nos detivemos nas classificações e subclassificações. Demos ênfase ao valor semântico, isto é, ao(s) efeito(s) de sentido que esses mecanismos produzem no discurso, mostrando que tanto a escolha de um determinado operador conjuntivo quanto o lugar ou o modo como ele é usado e até mesmo se for omitido pode acarretar mudanças sutis ou drásticas, a ponto de alterar o sentido inicial, atribuído pelo autor.

Defendemos que, para estudar as conjunções, é preciso atentar-se para o sentido, contemplar os aspectos semânticos, sem negligenciar os aspectos gramaticais. Fizemos uma

análise bastante cuidadosa não só das conjunções e locuções conjuntivas empregadas nas crônicas, mas também na forma como os discentes empregaram-nas, visando intervir de maneira precisa, enfática e profícua nas produções textuais deles.

Para desenvolvermos este trabalho, apoiamo-nos na Semântica da Enunciação e Argumentativa, num diálogo com a AD, com o intuito de compreender os fenômenos linguísticos presentes nos textos, os quais produzem efeitos de sentido que afetam o discurso dos alunos-autores. Nessa perspectiva, a atividade proposta foi realizada em dois momentos consecutivos.

Na 1ª fase, com base nas orientações dadas e na proposta apresentada, os alunos produziram uma crônica. Em seguida, realizamos as correções e revisão, seguindo um roteiro contendo as características desse gênero textual.

Partimos da observação dos operadores conjuntivos presentes nas redações dos alunos, levando em conta as prescrições de alguns gramáticos, como Bechara (1982), Sacconi (1994), Ernani e Nicola (2001) e Sarmento (2005). Elencamos todos os conectivos usados, mas também observamos os que foram omitidos. Sugerimos que reescrevessem as crônicas analisadas**,** observando, sobretudo, as conjunções e locuções conjuntivas em destaque. Conforme orientação dada, eles fizeram os ajustes necessários, podendo manter, substituir, acrescentar ou suprimir, um ou vários elemento(s) articulador(es), de sorte que o texto ficasse coeso e coerente. Findada esta etapa, realizamos a leitura comparativa dos elementos coesivos presentes nos referidos textos.

Na 2ª fase, solicitamos que, a princípio, cada aluno-autor realizasse uma comparação entre as versões 1 e 2 das crônicas, apontasse as semelhanças e diferenças existentes entre ambas, em especial, as relativas aos elementos coesivos utilizados, informasse se houve ou não mudança de sentido em alguns trechos ou no texto inteiro e elaborasse um comentário, para relatar tais ocorrências, mencionando, inclusive, se a escolha das conjunções foi apropriada, do ponto de vista discursivo ou não. Em seguida, trocamos os textos entre os colegas, a fim de que tecessem outro comentário, mas, agora, sobre as crônicas dos colegas.

Depois do *corpus* pronto, lançamos mão dos estudos e contribuições desenvolvidos pelas Semânticas da Enunciação e Argumentativa, com o propósito de avaliar as alterações que os discentes realizaram nos textos, particularmente, as relacionadas aos operadores conjuntivos. Analisamos se, ao reescreverem as crônicas, eles optaram pela troca, manutenção, supressão ou acréscimo de conjunções. Refletimos se as permutas realizadas foram satisfatórias, se

provocaram efeitos de sentidos diferentes, mas também se comprometeram ou alteraram o sentido do enunciado, afetando o discurso.

Por fim, procedemos a uma análise comparativa dos comentários. Conforme determinamos, os discentes elaboraram dois comentários: um traçando um paralelo entre as crônicas produzidas por eles próprios; e outro, entre as crônicas produzidas pelos colegas, nas versões 1 e 2. Comentaram sobre o que perceberam de significativo nas mudanças efetuadas, se as alterações realizadas proporcionaram uma melhoria na organização textual, em relação à coesão e à coerência, se o(s) conectivo(s) escolhido(s) por eles provocou(aram) efeitos de sentidos diferentes. Analisaram as crônicas, posicionando-se criticamente diante das redações produzidas por eles e pelos colegas, pontuando aspectos que contribuíram para manutenção dos sentidos, para provocar efeito(s) de sentidos diferente(s) ou para promoverem alterações nos textos. Enfim, através dos comentários, pudemos perceber se os alunos internalizaram os conceitos e orientações acerca das conjunções e dos sentidos construídos, através do uso desses conectivos. Percebemos também qual a concepção que eles têm de certo e errado, adequado e inadequado, se conseguem perceber que a escolha de uma palavra (nesse caso, as conjunções) pode alterar parcial ou até integralmente o sentido de um texto

Dessa forma, utilizando o dispositivo analítico da AD, partimos para a observação dos comentários escritos pelos alunos. Realizamos a escuta discursiva e, em seguida, a interpretação dos dados coletados do objeto discursivo. Depois do *corpus* pronto, efetuamos a análise descritiva explicativa do objeto discursivo, em recortes enunciativos, o que nos deu subsídios para entendermos a percepção que os alunos possuem relativamente ao que trabalham em sala de aula. Ademais, analisamos alguns dos discursos presentes na escola, os quais, de algum modo, colaboram para a dificuldade de muitos alunos em escrever.

Em síntese, por meio do dispositivo analítico da AD, pudemos observar se os discentes perceberam diferença entre os textos ou não. Examinamos de que forma o discurso estabelece uma percepção do aluno-autor sobre o uso da língua, em relação ao certo e ao errado, ao que foi dito e ao que se pretendia dizer.

A partir de então, de posse da coletânea de textos produzidos pelos discentes, realizamos a análise dos dados, baseando-nos no referencial teórico abordado, conforme se verifica na seção seguinte.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Como já dissemos, o objetivo do nosso trabalho é, basicamente, analisar, nas produções textuais dos alunos, o modo como os discentes empregam os elementos coesivos, investigar se, enquanto leitores e produtores de texto, eles compreendem as conjunções como mecanismos essenciais à organização textual e como palavras que constroem sentidos no discurso.

Para esse fim, realizamos, preliminarmente, uma análise dos aspectos gramaticais dos operadores conjuntivos, apoiada na abordagem da Tradição Gramatical. Elencamos todas as conjunções e locuções conjuntivas empregadas nos textos (versão 1 e versão 2), observamos cuidadosamente cada uso, com o intuito de verificar se estava em consonância com as normas gramaticais ou se mesmo após o estudo das conjunções, apresentava algum "desvio". Enfim, procuramos identificar a(s) ocorrência(s) de fenômeno(s) linguístico(s) relativo(s) ao uso das conjunções, tendo como base as prescrições da Gramática Normativa.

Em seguida, partindo do lugar teórico da Semântica da Enunciação e Argumentativa, procedemos a uma análise descritiva explicativa dos aspectos semânticos das conjunções, em recortes discursivos, extraídos das crônicas produzidas pelos discentes, para averiguar se houve ou não alguma(s) intercorrência(s), relacionada(s) aos sentidos.

E, por fim, subsidiados pelo aporte teórico da AD, realizamos uma análise investigativa em recortes discursivos, coletados dos comentários dos alunos, a respeito da atividade desenvolvida, com o propósito de averiguar como os discentes compreendem o funcionamento da língua, se o(s) discurso(s) existente(s) na escola interfere(m) na escrita deles e de que forma isso se realiza.

Reiteramos, aqui, que a escolha do gênero textual para a produção dos textos, em apreço, foi motivada pela sugestão do livro didático e por causa da OLP, prevista para acontecer em 2018. Dessa maneira, em nossas análises, não nos detivemos nas características da crônica, nem em outros fenômenos linguísticos que surgiram nas produções textuais dos alunos. O nosso olhar foi, essencialmente, para o uso das conjunções e o(s) sentido(s) no texto.

3.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS GRAMATICAIS DAS CONJUNÇÕES, NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Com o intuito de analisar os aspectos gramaticais dos articuladores conjuntivos empregados nos textos, tomamos por base as 44 crônicas produzidas pelos discentes (22 textos da 1ª versão e 22 textos da 2ª versão). Selecionamos todas as conjunções utilizadas em ambos os textos. Confrontamos os dados coletados, a fim de identificarmos as ocorrências e possíveis dificuldades dos autores, em relação à escrita, no tocante ao uso das conjunções. Em seguida, elencamos os operadores conjuntivos a que eles mais recorreram, como se vê, a seguir.

Tabela 1 – Conjunções mais empregadas nos textos – versão 1

CRÔNICA/AUTOR(A)	**E**	**que**	**mas*[15]**	**então**	**quando**	**porque**	**como**	**aí**	**pois**
Da janela do meu quarto (A.J.P.)	13	3	6	∅	1	1	∅	2	∅
Ser adolescente (A.A.A.)	9	2	8*	1	2	1	1	1	1
Brincadeira (A.C.M.)	5	4	2	2	∅	∅	∅	∅	∅
Um sorriso (A.J.F.)	4	1	1	1	∅	∅	1	∅	1
Fonte de inspiração (C.C.)	11	2	∅	2	1	∅	∅	∅	3
O trio de amigas (F.F.)	14	1	4*	2	∅	3	1	∅	4
A amizade (G.H.C.)	7	∅	1	∅	3	∅	1	∅	∅
Da janela do meu quarto (G.S.)	4	∅	2	1	∅	1	1	∅	∅
Nunca mais (G.F.)	2	5	1	3	∅	1	∅	1	1
Adolescência (H.A.B.)	5	2	∅	∅	1	∅	∅	∅	∅
Começando o dia (H.O.)	7	1	∅	∅	1	∅	∅	7	∅
Fim de festa (J.S.A.)	1	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Amor antigo (J.F.G.)	17	4	6	1	4	6	1	∅	∅
Amizade (J.H.O.)	2	∅	1*	1	∅	4	∅	∅	∅
Da janela do meu quarto (L.A.)	10	1	5*	1	3	∅	∅	∅	∅
Pela tela do computador (L.F.)	10	5	∅	4	1	∅	1	∅	∅
O mundo das voltas (L.G.G.)	10	1	2*	∅	∅	∅	∅	∅	∅
O bichinho (M.S.S.)	5	5	2*	1	∅	∅	∅	∅	1
O último suspiro (M.S.)	5	6	3*	1	∅	1	3	∅	1
Meu primeiro beijo (M.R.)	8	1	∅	∅	1	∅	3	∅	∅
Amor antigo (N.N.B.)	8	5	∅	4	3	3	∅	∅	∅
Ser adolescente (T.B.)	11	2	2	∅	3	1	∅	2	∅
Nº DE VEZES	**168**	**51**	**46**	**25**	**24**	**21**	**13**	**13**	**12**
TOTAL EM %[16]	**40,9**	**12,4**	**11,2**	**6,1**	**5,8**	**5,1**	**3,2**	**3,2**	**2,9**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que, alguns discentes demonstraram certo domínio sobre o uso das conjunções e empregarem um número significativo de elementos coesivos, sem repeti-los

[15] *Conjunção **mas** grafada **mais**.

[16] Visando a uma melhor compreensão do leitor e, também, por questão estética, em todas as tabelas que constam neste trabalho, utilizamos a regra de aproximação matemática para uma casa decimal após a vírgula, para registrar os valores referentes ao **total em %**, exceto os que já apresentavam resultados exatos.

incansavelmente (nem todos constam na tabela 1), o que é esperado, com base nas orientações da Gramatica Normativa. Sabemos, porém, que a repetição de conectivos nem sempre é vista como algo comprometedor para o texto, conforme veremos mais adiante na (p.61). No entanto, na perspectiva da Tradição Gramatical, a maioria dos textos apresenta fragilidades e lacunas, em relação ao uso dos mecanismos de coesão.

A Tabela 1, representativa dos textos da versão 1, revela algumas dessas fragilidades, pois mostra que, diante de um leque de possibilidades existentes na Língua Portuguesa, muitos discentes recorrem sempre às mesmas conjunções. Lembramos que isso não é, necessariamente, um problema, desde que seja feito estilisticamente. Constatamos que as conjunções mais utilizadas nos textos foram: (a) a conjunção **e**, ora como coordenativa aditiva, ora como adversativa e também como conclusiva; (b) a conjunção coordenativa adversativa **mas,** muitas vezes grafada "mais"; (c) a conjunção **que**, como subordinativa integrante e como coordenativa explicativa; (d) a conjunção **então**, como coordenativa conclusiva; (e) a conjunção subordinativa adverbial temporal **quando**; (f) a conjunção **como**, usada como subordinativa adverbial comparativa; (g) a conjunção **porque**, como coordenativa explicativa e como subordinativa adverbial causal; (h) a conjunção **pois**, usada ora como coordenativa explicativa, ora como subordinativa adverbial causal; e (i) a palavra **aí,** do uso coloquial, empregada ora como conjunção coordenativa aditiva, ora como coordenativa conclusiva.

A princípio, pensamos que, por se tratar de uma crônica, portanto, um texto literário, muitas daquelas repetições foram empregadas com fins estilísticos, com o intuito de enfatizar uma ideia. Mas, quando questionamos os alunos-autores sobre o uso repetitivo das conjunções, se tinham utilizado como figura de construção, eles disseram que não as empregaram com tal objetivo. Constatamos, então, que não foram usadas intencionalmente.

Analisando a 2ª versão, percebemos que os alunos fizeram uso de uma maior diversidade de conjunções. Ao reformularem certos trechos, eles exploraram outras possibilidades de uso da língua e substituíram conectivos. Porém, curiosamente, as conjunções que apareceram com maior frequência foram as utilizadas na escrita do texto 1, divergindo apenas quanto ao total e lugar ocupado na tabela.

Desse modo, verificamos que, nos textos reescritos, os discentes utilizaram: (a) o **e**, *ora* como coordenativa aditiva, ora como adversativa e como conclusiva; (b) a conjunção **que** como subordinativa integrante e como coordenativa explicativa; (c) a conjunção coordenativa adversativa **mas,** algumas vezes com a grafia 'mais"; (d) a conjunção **então**, empregada como coordenativa conclusiva; (e) a conjunção **pois**, ora usada como coordenativa explicativa, ora

como subordinativa adverbial causal; (f) a palavra **aí**, do uso coloquial, usada como conjunção coordenativa aditiva e como conclusiva; (g) a conjunção subordinativa adverbial temporal **quando**; (h) a conjunção **como**, utilizada como subordinativa adverbial comparativa; (i) a conjunção **porque**, empregada ora como coordenativa explicativa, ora como subordinativa adverbial causal, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 - Conjunções mais empregadas nos textos - versão 2

CRÔNICA/AUTOR(A)	e	que	mas	então	pois	aí	quando	como	porque
Da janela do meu quarto (A.J.P.)	8	2	5	3	2	2	1	Ø	1
Ser adolescente (A.A.A.)	5	2	6*	1	1	1	2	3	Ø
Brincadeira (A.C.M.)	4	4	2	1	1	Ø	Ø	Ø	Ø
Um sorriso (A.J.F.)	3	2	Ø	1	Ø	Ø	Ø	1	Ø
Fonte de inspiração (C.C.)	4	Ø	2	2	1	Ø	Ø	Ø	1
O trio de amigas (F.F.)	7	1	2*	3	Ø	Ø	Ø	1	2
A amizade (G.H.C.)	5	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	2	1	Ø
Da janela do meu quarto (G.S.)	1	1	Ø	1	Ø	Ø	Ø	1	1
Nunca mais (G.F.)	3	4	2	3	1	1	Ø	Ø	1
Adolescência (H.A.B.)	5	2	Ø	3	1	Ø	1	Ø	Ø
Começando o dia (H.O.)	6	1	1	Ø	1	8	2	Ø	Ø
Fim de festa (J.S.A.)	4	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1	Ø
Amor antigo (J.F.G.)	17	4	6	1	Ø	Ø	2	Ø	Ø
Amizade (J.H.O.)	3	Ø	1*	1	3	Ø	Ø	Ø	1
Da janela do meu quarto (L.A.)	2	1	2*	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Pela tela do computador (L.F.)	5	5	1	4	2	1	1	1	Ø
O mundo das voltas (L.G.G.)	5	Ø	Ø	Ø	Ø	1	2	Ø	Ø
O bichinho (M.S.S.)	4	5	3	1	1	Ø	Ø	Ø	Ø
O último suspiro (M.S.)	4	5	Ø	1	4	Ø	Ø	3	Ø
Meu primeiro beijo (M.R.)	5	Ø	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Amor antigo (N.N.B.)	4	3	Ø	4	2	Ø	1	Ø	2
Ser adolescente (T.B.)	9	1	2	Ø	Ø	2	1	Ø	1
Nº DE VEZES	**113**	**43**	**36**	**31**	**24**	**16**	**15**	**12**	**10**
TOTAL EM %	**30,4**	**11,5**	**9,7**	**8,3**	**6,4**	**4,3**	**4,0**	**3,2**	**2,7**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao confrontar os dados das Tabelas 1 e 2, concluímos que, apesar de ter trabalhado o conteúdo conjunções em sala de aula, os textos da versão 2 ainda apresentam transgressão às normas da Gramática Normativa, uma vez que muitos operadores conjuntivos foram empregados repetidamente, de forma desnecessária e inadequada. No texto 1, se tomarmos como exemplo a conjunção **e**, verificamos que, num total de 411 conjunções, ela foi empregada

168 vezes, o que equivale a 40,9%. No texto 2, num total de 372 conjunções, o **e** apareceu 113 vezes, o equivalente a 30,4%. Em virtude das reformulações feitas ao reescrever a crônica, houve uma sensível redução no uso desse conectivo, equivalente a aproximadamente 67,2 %. Esse dado é bastante significativo, se levarmos em consideração, sobretudo, as supressões realizadas de maneira adequada.

Sabemos que se não comprometer o sentido pretendido pelo autor ou se for usada estilisticamente, a repetição de conectivos não constitui "erro" ou problema para o texto. Entretanto, este não foi o caso dos textos de nossos alunos, pois vimos que, em várias situações, essas ocorrências comprometeram quando não o sentido, pelo menos a harmonia e a elegância de trechos dos textos, como podemos exemplificar a seguir:

(13) "Entramos pra sala, tivemos aula, **e** no intervalo, eu muito curioso, tomei atitude, **e** chamei-a para conversar, **e** ela atendeu meu pedido, **e** esclarecemos as coisas **e** até chorando na conversa, eu fui pedir para ela um recomeço, mas não deu certo, ela já estava com outro, pois então a gente ficou só na amizade, **e** marcamos de nos encontrar à tarde." (J.F.G.).

(14) "**Mais** nessa manhã, eu decidir fugir, sei lá, **mais** eu tinha cansado de ficar presa. Não aguentava mais.

Eu subi na janela do meu quarto. Deu aquele medo, vontade de voltar, **mais** eu fui em frente." (L.A.).

Esses exemplos confirmam que boa parte dos discentes realmente não compreende a importância das conjunções para a organização textual, em especial, para a construção dos sentidos. Também verificamos que muitos deles não percebem que a língua disponibiliza inúmeras opções de articuladores conjuntivos para serem utilizados nas diversas situações de comunicação, em seus discursos.

Vale ressaltar que, na perspectiva da Semântica da Enunciação, pelo fato de não interferirem na construção dos sentidos, muitas dessas ocorrências, como as repetições, por exemplo, nem sempre são consideradas "problema" para o texto.

Comparando, pormenorizadamente, as crônicas escritas e reescritas pelos alunos, observamos semelhanças entre alguns aspectos e diferenças entre outros. Pontos em comum, em relação aos fenômenos linguísticos e distinções relativas à quantidade, isto é, ao número de usos, como se pode verificar nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 1

CRÔNICA/AUTOR(A)	CI	SA	SI	UI	TC
Da janela do meu quarto (A.J.P.)	2	2	∅	3	26
Ser adolescente (A.A.A.)	2	4	∅	∅	27
Brincadeira (A.C.M.)	3	1	∅	∅	16
Um sorriso (A.L.F.)	1	1	∅	∅	10
Fonte de inspiração (C.C.)	2	1	∅	6	20
O trio de amigas (F.F.)	1	5	∅	2	30
A amizade (G.H.C.)	∅	1	∅	2	13
Da janela do meu quarto (G.S.)	∅	1	∅	∅	9
Nunca Mais (G.F.)	4	∅	1	2	17
Adolescência (H.A.B.)	2	∅	∅	∅	16
Começando o dia (H.O.)	1	2	1	1	16
Fim de festa (J.S.A.)	∅	2	∅	3	4
Amor antigo (J.F.G.)	4	∅	∅	3	35
Amizade (J.H.O.)	∅	1	∅	∅	8
Da janela do meu quarto (L.A.)	1	1	∅	5	21
Pela tela do computador (L.F.)	5	4	∅	3	23
O mundo das voltas (L.G.G.)	1	2	∅	2	17
O bichinho (M.S.S.)	5	∅	∅	∅	19
O último suspiro (M.S.)	6	1	∅	3	22
Meu primeiro beijo (M.R.)	1	∅	1	1	14
Amor Antigo (N.N.B.)	2	∅	∅	3	25
Ser adolescente (T.B.)	2	4	1	1	23
Nº DE VEZES	**45**	**33**	**04**	**40**	**411**
TOTAL EM %	**10,9**	**8,0**	**1,0**	**9,7**	**---**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A Tabela 3 mostra que, ao todo, os discentes utilizaram, na 1ª versão, 411 conjunções. Desse total, foram empregadas várias subordinativas integrantes. Intencionalmente ou não, muitos deles optaram pela omissão ou supressão de conectivos. Realizaram supressões adequadas, as quais não comprometeram o sentido, nem a organização dos trechos em que os conectivos foram suprimidos. Em contrapartida, também, efetuaram supressões inadequadas, em trechos em que as conjunções eram necessárias para dar coesão e coerência às ideias e, além do mais, empregaram inúmeros operadores conjuntivos de forma inadequada.

Para uma melhor compreensão, transportamos os dados mencionados anteriormente, para a Tabela 4, como veremos a seguir:

Tabela 4 - Demonstrativo de ocorrências – versão 1

OCORRÊNCIAS	Nº DE VEZES	TOTAL %
Conjunção integrante	45	**10,9 %**
Supressão adequada	33	**8,0 %**
Supressão inadequada	04	**1,0 %**
Uso inadequado	40	**9,7 %**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que, na Tabela 4, os dois últimos fenômenos linguísticos, associados à pontuação insuficiente, afetaram, significativamente, a construção dos textos, porquanto, além de não promoverem a coesão, prejudicou a coerência e, em consequência disso, comprometeram o entendimento parcial e até global de algumas crônicas, como se vê a seguir:

(15) "Aí a amiga dela saiu correndo e foi chamar os bombeiros **∅** chegaram, ela percebeu que tinha um tesouro no local que ela caiu". (H.O.)

(16) "Entramos pra sala, [...] e até chorando na conversa, eu fui pedir para ela um recomeço, mas não deu certo, ela já estava com outro, **pois então** a gente ficou só na amizade, e marcamos de nos encontrar à tarde." (J.F.G.)

No exemplo (15), houve uma supressão inadequada, provavelmente da conjunção subordinativa adverbial temporal **quando**. Percebemos como essa supressão prejudicou a estrutura do texto e, por conseguinte, o sentido do enunciado. Em (16), o uso inadequado e/ou desnecessário da conjunção **pois** atrelada à conjunção **então** também afetou a organização textual.

Convém ressaltar que, nas crônicas dos alunos, apareceram fragilidades de toda espécie. Nos recortes em questão, por exemplo, identificamos "desvios" relativos à ausência de pontuação, ortografia e concordância inadequadas, entre outros. Entretanto, em nossa análise nos detivemos apenas nos mecanismos de coesão, notadamente, as conjunções.

Ao comparar a versão original com os textos reescritos, verificamos que alguns fenômenos/ocorrências se mantiveram. Houve divergência da versão 1, apenas, em relação ao número de empregos de conectivos, devido às alterações realizadas, como podemos observar em:

Tabela 5 – Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 2

CRÔNICA/AUTOR(A)	**CI**	**SA**	**SI**	**UI**	**TC**
Da janela do meu quarto (A.J.P.)	2	2	2	3	24
Ser adolescente (A.A.A.)	2	1	1	6	30
Brincadeira (A.C.M.)	3	∅	∅	2	16
Um sorriso (A.L.F.)	2	1	∅	∅	11
Fonte de inspiração (C.C.)	∅	6	1	3	13
O trio de amigas (F.F.)	1	11	7	∅	17
A amizade (G.H.C.)	∅	3	2	1	9
Da janela do meu quarto (G.S.)	∅	2	3	∅	5
Nunca Mais (G.F.)	4	∅	∅	2	18

Continua

Conclusão

CRÔNICA/AUTOR(A)	CI	SA	SI	UI	TC
Adolescência (H.A.B.)	2	1	∅	∅	15
Começando o dia (H.O.)	1	∅	1	2	18
Fim de festa (J.S.A.)	∅	∅	∅	∅	6
Amor antigo (J.F.G.)	4	∅	∅	3	35
Amizade (J.H.O.)	∅	∅	1	∅	9
Da janela do meu quarto (L.A.)	1	11	1	∅	10
Pela tela do computador (L.F.)	4	3	1	4	25
O mundo das voltas (L.G.G.)	∅	3	2	3	12
O bichinho (M.S.S.)	5	∅	∅	2	19
O último suspiro (M.S.)	5	∅	1	3	22
Meu primeiro beijo (M.R.)	1	∅	1	3	14
Amor Antigo (N.N.B.)	2	1	∅	6	24
Ser adolescente (T.B.)	1	10	1	2	20
Nº DE VEZES	**40**	**55**	**25**	**45**	**372**
TOTAL EM %	**10,7**	**14,8**	**6,7**	**12,1**	**---**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 5, uma diferença notável entre as crônicas 1 e 2 diz respeito à redução no uso de operadores conjuntivos. Com as reformulações feitas na reescritura, foram empregadas um total de 372 conjunções na 2ª versão. Outra ocorrência ou fenômeno linguístico que merece destaque é a supressão adequada, pois muitas supressões contribuíram para dar a alguns textos um aspecto de leveza, além de promover a coesão e coerência, tendo em vista que não afetaram os sentidos. Além disso, as conjunções subordinativas integrantes foram empregadas com frequência e adequadamente em ambas as versões.

Em contrapartida, o que nos chamou a atenção foi o fato de, na versão 2, haver mais casos de supressões inadequadas, as quais, sem dúvida, prejudicaram a constituição de trechos e até de alguns textos. Associado a isso, os alunos empregaram inúmeras vezes operadores conjuntivos, de forma inadequada. Esses dados revelam que boa parte de nossos alunos-autores lança mão das conjunções, aleatoriamente, sem refletir sobre o porquê daquele uso, sem observar a importância do conectivo para a organização textual e, sobretudo, para a construção dos sentidos.

A Tabela 6 apresenta de forma resumida os referidos dados:

Tabela 6 - Demonstrativo das ocorrências – versão 2

OCORRÊNCIAS	Nº DE VEZES	TOTAL %
Conjunção integrante	40	**10,7 %**
Supressão adequada	55	**14,8 %**
Supressão inadequada	25	**6,7 %**
Uso inadequado	45	**12,1 %**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Evidentemente que, ao reescrever as crônicas, muitos alunos-autores conseguiram interagir melhor, verbalmente, com as produções textuais, evitando (ou procurando evitar) repetir os mesmos "erros" cometidos no texto 1. No entanto, ressaltamos que houve casos em que a 2ª versão ficou totalmente comprometida, devido a algumas supressões e substituições inadequadas. Somem-se a isso, alguns acréscimos feitos em lugares não indicados, como se observa nos exemplos extraídos das versões 1 e 2, respectivamente:

(17) "[...] Faz mais de doze anos que não a vejo, **∅** que não dou um abraço nela ou até um beijo." (N.N.B.)

(18) "[...] Faz mais de doze anos que não a vejo **embora** não dou um abraço nela nem um beijo." (N.N.B.)

(19) "Aí veio o sono, Eu deitei na cama, virava para um lado, pro outro, pra cima, pra baixo, **mas** eu não consegui dormir." (A.J.P.)

(20) "Aí veio o sono, Eu deitei na cama, virava para um lado, pro outro, pra cima, pra baixo, **por isso** eu não consegui dormir." (A.J.P.)

Os dados da(s) tabela(s) apontam que ao reelaborar e reescrever as produções textuais alguns discentes fizeram poucas intervenções, porém outros aprimoraram as redações realizando mudanças bastante substanciais, a exemplo das trocas de articuladores e dos acréscimos com a introdução de outros elementos coesivos.

Esses fenômenos linguísticos supracitados foram esquematizados na Tabela 7:

Tabela 7 – Fenômenos linguísticos presentes nas crônicas – versão 2

CRÔNICA/AUTOR(A)	TA	TI	TMVS	AA	AI	MMC	TC
Da janela do meu quarto (A.J.P.)	∅	1	6	1	∅	12	24
Ser adolescente (A.A.A.)	∅	1	1	2	3	19	30
Brincadeira (A.C.M.)	∅	∅	1	∅	1	14	16
Um sorriso (A.L.F.)	∅	2	2	1	∅	7	11
Fonte de inspiração (C.C.)	3	∅	4	∅	1	4	13
O trio de amigas (F.F.)	1	∅	1	5	∅	10	17
A amizade (G.H.C.)	∅	∅	∅	∅	1	8	9
Da janela do meu quarto (G.S.)	2	∅	1	1	∅	1	5

Continua

Conclusão

CRÔNICA/AUTOR(A)	TA	TI	TMVS	AA	AI	MMC	TC
Nunca Mais (G.F.)	1	∅	1	1	∅	14	18
Adolescência (H.A.B.)	∅	∅	∅	∅	∅	15	15
Começando o dia (H.O.)	∅	∅	∅	1	2	15	18
Fim de festa (J.S.A.)	2	∅	∅	1	∅	1	6
Amor antigo (J.F.G.)	∅	∅	∅	∅	∅	35	35
Amizade (J.H.O.)	∅	∅	3	∅	∅	5	9
Da janela do meu quarto (L.A.)	∅	∅	1	1	∅	8	10
Pela tela do computador (L.F.)	1	3	2	4	∅	9	25
O mundo das voltas (L.G.G.)	2	1	2	1	2	6	12
O bichinho (M.S.S.)	∅	1	1	∅	∅	13	19
O último suspiro (M.S.)	∅	1	4	∅	1	14	22
Meu primeiro beijo (M.R.)	2	3	∅	∅	∅	9	14
Amor Antigo (N.N.B.)	1	5	6	∅	∅	11	24
Ser adolescente (T.B.)	1	∅	1	5	2	9	20
Nº DE VEZES	**16**	**18**	**37**	**24**	**13**	**239**	**372**
TOTAL EM %	**4,3**	**4,8**	**9,9**	**6,5**	**3,5**	**64,2**	**---**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Verificamos que, ao reescreverem os textos, os alunos reestruturaram trechos, fazendo várias alterações que envolveram trocas e acréscimos de conectivos. Também preferiram manter as mesmas conjunções 239 vezes, num total de 372 conjunções. Tais fenômenos podem ser comprovados na Tabela 8, na (p.67).

Sobre os fenômenos troca de mesmo valor semântico (TMVS) e manutenção de mesma conjunção (MMC), analisamos se o uso foi adequado ou inadequado, confrontando a versão 1 com a 2, o que significa dizer que se o aluno-autor havia empregado o operador conjuntivo adequadamente em 1 e preferiu mantê-lo em 2, o uso foi adequado. Porém, se o empregou de forma indevida em 1 e preferiu mantê-lo na reescrita, ou mesmo se o trocou por outra conjunção de valor equivalente em 2, mas também, se o empregou num lugar que não era apropriado, julgamos inadequado.

Desse modo, em relação à TMVS, temos:

(21) “Eu não saía do meu quarto. Não podia brincar e nem ir para escola.

Mais[17] nessa manhã, eu decidir fugir, sei lá, mais eu tinha cansado de ficar presa. Não aguentava mais.” (L.A.)

(22) “Eu não saía do meu quarto. Não podia brincar e nem ir para escola.

[17] **Mais**, no lugar de **mas**, é marca de oralidade transferida para a escrita.

Porém nessa manhã, eu decidir fugir, sei lá, mais eu tinha cansado de ficar presa. Não aguentava mais.” (L.A.)

No exemplo apresentado, a permuta de **mas** por **porém** foi adequada, pois além de evitar a repetição de um termo que havia sido citado outras vezes, manteve o mesmo sentido - ideia de adversidade (oposição) e a coerência do trecho.

Ainda em relação à TMVS, temos:

(23) “**Então**, eu me sentei e conversei várias coisas com ela, até na hora em que ela falou que tinha que ir embora [...]” (N.N.B.)

(24) “**Logo** eu me sentei e conversei várias coisas com ela, até na hora em que ela falou que tinha que ir embora [...]” (N.N.B.)

Nos recortes (23) e (24), temos um exemplo de TMVS inadequada, uma vez que, mesmo os conectivos sendo de mesma classificação, a permuta de **então** por **logo**, associada à ausência de pontuação, comprometeu a coerência do texto. Além do mais, há diferença quanto ao sentido, pois, neste caso, a conjunção **então** produziu um efeito de sentido diferente do da conjunção **logo**. O conectivo **então** foi usado com sentido conclusivo (ideia de conclusão) e **logo**, apesar de ser conjunção coordenada conclusiva, estabeleceu uma ideia de relação lógica.

Podemos observar os fenômenos mencionados anteriormente, na Tabela 8:

Tabela 8 - Demonstrativo das ocorrências - versão 2

OCORRÊNCIAS	Nº DE VEZES	TOTAL %
Troca adequada	16	**4,3 %**
Troca inadequada	18	**4,8 %**
Troca de mesmo valor semântico	37	**9,9 %**
Acréscimo adequado	24	**6,5 %**
Acréscimo inadequado	13	**3,5 %**
Manteve mesma conjunção	239	**64,2 %**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Verificamos que algumas trocas, supressões e acréscimos foram alterações relevantes, pois contribuíram para uma melhor organização do texto original, tornando-o mais coeso e coerente, exemplo disso foi a troca adequada da conjunção coordenativa alternativa **ou** pela conjunção coordenativa aditiva **nem**, que, por não serem equivalentes, provocou um efeito de

sentido diferente e promoveu uma melhoria no texto**.** No entanto, houve intervenções com ocorrências que, do ponto de vista da Gramática Normativa, não são aceitáveis, tal como ocorreu em (26), com a introdução da conjunção subordinativa adverbial concessiva ***embora*** no enunciado, num lugar em que não estabelece ideia de concessão; e, também, em (27) e (28), a substituição de **pois**, conjunção coordenativa explicativa por **logo**, conjunção coordenativa conclusiva. Tais ocorrências podem ser vistas nos seguintes recortes discursivos.

(25) "Faz mais de doze anos que não a vejo, **Ø** que não dou um abraço nela **ou** até um beijo." (N.N.B.)

(26) "Faz mais de doze anos que não a vejo **embora** não dou um abraço nela **nem** um beijo." (N.N.B.)

(27) "__ Quero ajudá-la, **pois** parece ser bem jovem e não desejo que passe o resto da vida triste, sorrindo por fora, sendo que estava chorando por dentro como fiz." (A.L.F.)

(28) "__ Quero ajudá-la, **logo** parece ser bem jovem e não desejo que passe o resto da vida triste, sorrindo por fora, sendo que estava chorando por dentro como fiz." (A.L.F.)

Verificamos, através da análise da 1ª versão das crônicas, que, como havíamos hipotetizado, muitos alunos não compreendiam a importância dos operadores conjuntivos na constituição textual, tanto no que se refere à função de ligar as orações e parágrafos, quanto no que concerne aos aspectos semânticos, isto é, ao(s) sentido(s) ou ao(s) efeito(s) de sentidos construídos por tais conectivos. Constatamos, também, que a 2ª versão das crônicas, produzidas após o estudo das conjunções, com o olhar para os sentidos, apresentaram algum tipo de alteração. Foram mudanças sutis, mas significativas em relação ao uso dos conectivos, do ponto de vista da Tradição Gramatical, já que algumas escolhas cooperaram para que determinado(s) trecho(s) ou texto(s) adquirissem o sentido pretendido pelo(s) aluno(s)-autor(es).

Não obstante, inferimos que, apesar da realização de um trabalho direcionado para o uso das conjunções e o(s) sentido(s), boa parte dos discentes, ainda, não consegue compreender a relevância desses mecanismos de coesão para a construção dos sentidos no texto. Diante dessas evidências, defendemos a necessidade de um trabalho contínuo sobre conjunções, com ênfase para a produção dos sentidos.

3.2 ANÁLISE DOS ASPECTOS SEMÂNTICOS DAS CONJUNÇÕES, NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO

Conforme aludimos inicialmente, realizamos uma análise semântica das conjunções empregadas nas crônicas dos alunos, tendo como lugar para observação os sentidos.

Para executarmos essa tarefa, selecionamos, por amostragem, cinco textos produzidos pelos discentes, nas versões 1 e 2, os quais compõem o *corpus* deste trabalho. Deixamos claro que, como nossa análise é fundamentada na Semântica da Enunciação, não trabalhamos com o texto como produto pronto e acabado, o qual possui sentido completo, fechado. Pelo contrário, desenvolvemos as análises dos fenômenos linguísticos, relativos ao uso das conjunções e o(s) sentido(s), em recortes enunciativos/discursivos, extraídos das produções textuais dos discentes. Ressaltamos que a transcrição dos recortes discursivos foi feita ao pé da letra, com o intuito de preservar o modo como foram escritos pelos alunos-autores.

Fizemos um levantamento dos operadores conjuntivos presentes nas crônicas de cada discente; e para facilitar as análises, organizamo-los em (05) cinco quadros comparativos, os quais contêm os dados da versão 1 e da versão 2, respectivamente. Como já foi dito, por questão de economia de espaço, em vez de escrever o nome de cada fenômeno linguístico, adotamos as letras iniciais desses fenômenos, como siglas, as quais representam cada ocorrência, como se vê na Lista de siglas, no início deste trabalho.

Partimos, então, da observação dos articuladores conjuntivos empregados nas crônicas escritas (versão 1) e reescritas (versão 2), traçando um paralelo entre os textos, a fim de analisar, cuidadosamente, como os discentes realizaram suas escolhas e se estas foram feitas, observando o(s) sentido(s). A partir daí, avaliamos semanticamente as conjunções, como mostram as seguintes informações.

3.2.1 Análise dos dados coletados da crônica “Um sorriso”, de A.L.F.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos todas as conjunções que a aluna-autora empregou na versão 1 e na versão 2 das crônicas. E, logo abaixo de cada conjunção, colocamos o valor semântico estabelecido pelo referido conectivo naquele enunciado. Na frente dos articuladores conjuntivos, aparece o fenômeno linguístico ou ocorrência identificada por uma sigla cuja significação consta na Lista de siglas e também nos comentários das análises seguintes.

Quadro 1 - Crônica "Um sorriso", de A.L.F.

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
01	**então** (conclusão)	**então** (conclusão)	**MMC**	07	**pois** (explicação)	**logo** (conclusão)	**TI**
02	**ø**	**que** (integra)	**AA**	08	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
03	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	09	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**
04	**e** (adição)	**como também** (adição)	**TMVS**	10	**sendo que** (oposição)	**sendo que** (oposição)	**MMC**
05	**mas** (oposição	**entretanto** (oposição)	**TMVS**	11	**como** (comparação)	**como** (comparação)	**MMC**
06	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Os dados do Quadro 1 revelam o quantitativo de conectivos usados pela aluna, em ambos os textos. Apresenta as conjunções e as alterações realizadas, como a troca inadequada da conjunção **pois** com ideia de explicação por **logo** com valor semântico de conclusão; o acréscimo adequado do conectivo **que**, na versão 2; as trocas de conjunções por outras de mesmo valor semântico, a exemplo de **e** por c**omo também** com sentido aditivo (ideia de adição) e de **mas** por **entretanto**, com sentido adversativo (valor semântico de oposição). Além do mais, mostra que as conjunções usadas no texto 1, como **então**, **e**, **que**, **sendo que** e **como** foram preservadas no texto 2.

Convém frisar que, na análise das ocorrências TMVS e MMC, consideramos adequadas ou inadequadas, a depender do sentido que o operador conjuntivo estabeleceu no enunciado da versão 2, em relação ao enunciado da versão 1. Se o aluno-autor havia usado, adequadamente, a conjunção e preferiu mantê-la, julgamos adequado, mas se empregou o operador de forma inadequada e preservou o mesmo conectivo na reescrita, ficou claro que ele não compreendeu a importância das conjunções e do(s) sentido(s) para a constituição textual.

Com isso, constatamos que A.L.F., ao escrever e reescrever a crônica, não se atentou muito para o fato de que as conjunções são responsáveis pela construção do(s) sentido(s).

Investigamos, também, o uso das conjunções e o(s) sentido(s) nos enunciados, extraídos dos recortes discursivos, os quais mostram as escolhas feitas pela aluna no texto 1 e as alterações que ela fez, ao reescrever o texto 2, como se verifica nos exemplos a seguir:

Trecho/Recorte 1:

"Ela, estranhando tamanha curiosidade perguntou: __ Porque tanto interesse?

O senhor a olhou diretamente nos olhos (1) **e** disse:

__ Quero ajudá-la, (2) **pois** parece ser bem jovem (3) **e** não desejo (4) **que** passe o resto da vida triste, sorrindo por fora, (5) **sendo que** estava chorando por dentro (6) **como** fiz." (A.L.F.).

No enunciado 1, apareceram as seguintes conjunções e/ou locuções conjuntivas, empregadas com os seguintes sentidos:

(1) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(2) **pois** – sentido explicativo (ideia de explicação)

(3) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(4) **que** – sentido integrante (integra)

(5) **sendo que** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(6) **como -** sentido comparativo (ideia de comparação)

Trecho/Recorte 2:

"Ela, estranhando tamanha curiosidade perguntou:

__ Por que tanto interesse?

O senhor a olhou diretamente nos olhos (1) **e** disse:

__ Quero ajudá-la, (2) **logo** parece ser bem jovem (3) **e** não desejo (4) **que** passe o resto da vida triste, sorrindo por fora, (5) **sendo que** estava chorando por dentro (6) **como** fiz." (A.L.F.)

No enunciado 2, apareceram as seguintes conjunções e/ou locuções conjuntivas, empregadas com os seguintes sentidos:

(1) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(2) **logo** – sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(3) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(4) **que** – sentido integrante (integra)

(5) **sendo que** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(6) **como -** sentido comparativo (ideia de comparação)

Ao cotejar os recortes discursivos 1 e 2, percebemos que, do ponto de vista da Semântica Enunciativa, A.L.F. empregou a conjunção (1) **pois**, com sentido explicativo e, na reescritura do texto, substituiu-a por (1) **logo**, com valor conclusivo. Constatamos que tal escolha

promoveu modificação no sentido dos enunciados. Por se tratar de conjunções de valor semântico diferente, ao serem empregadas, provocaram efeitos de sentido divergentes.

Além disso, ela utilizou os articuladores conjuntivos (2) **e**, de valor semântico aditivo; (3) **que**, de sentido integrante; (4) **sendo que**, de valor adversativo e (5) **como**, de valor comparativo, no trecho 1. A aluna optou por manter os mesmos articuladores conjuntivos no trecho 2. Desse modo, da forma como esses conectivos foram usados, não produziu mudança de sentidos nos enunciados.

3.2.2 Análise dos dados coletados da crônica "Amor antigo", de N.N.B.

Registramos no Quadro 2, todas as conjunções utilizadas pelo aluno, nas versões 1 e 2 das crônicas. Logo abaixo, apresentamos a ideia ou o valor semântico que cada operador conjuntivo estabeleceu naquele uso. Na frente de cada conjunção, aparece o fenômeno linguístico identificado por uma sigla, cujo significado consta na Lista de siglas e, também, nos comentários das análises que seguem, após o quadro.

Quadro 2 – Crônica "Amor antigo", de N.N.B.

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
01	**porque** (explicação)	**pois** (explicação)	**TMVS**	13	**então** (conclusão)	**então** (conclusão)	**MMC**
02	**e** (adição)	**como também** (adição)	**TMVS**	14	**então** (conclusão)	**logo** (conclusão)	**TMVS**
03	**Ø**	**embora** (concessão)	**AI**	15	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
04	**ou** (alternância)	**nem** (adição)	**TA**	16	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**
05	**que** (causa)	**porque** (causa)	**TMVS**	17	**então** (conclusão)	**então** (conclusão)	**MMC**
06	**quando** (tempo)	**então** (conclusão)	**TI**	18	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
07	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**	19	**e** (adição)	**mas também** (adição)	**TMVS**
08	**quando** (tempo)	**portanto** (conclusão)	**TI**	20	**porque** (causa)	**porque** (causa)	**MMC**
09	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	21	**e (então)** (conclusão)	**entretanto** (oposição)	**TI**
10	**porque** (causa)	**pois** (causa)	**TMVS**	22	**se** (integra)	**se** (integra)	**MMC**
11	**quando** (tempo)	**quando** (tempo)	**MMC**	23	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
12	**e** (adição)	**então** (conclusão)	**TI**				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 2 exemplifica o que ocorreu nas versões 1 e 2 das crônicas de N.N.B. Demonstra o total de conjunções empregadas em ambos os textos e quais foram as alterações realizadas. Notamos que houve troca adequada de **ou** por **nem**; acréscimo inadequado da conjunção **embora**; troca inadequada dos conectivos **quando** por **então**, **quando** por **portanto**, **e** por **então**, **então** por **logo** e **então** por **entretanto**; troca de conjunções por outras de mesmo valor semântico, como se vê em **porque** por **pois**, dando ideia de causa; **e** por **como também**, com ideia de adição; **que** por **porque**, com sentido de causa (motivo, razão); uso inadequado do operador conjuntivo **que**. Além disso, N.N.B. optou por manter as conjunções **e**, **quando**, **que**, **então**, **porque**, **se**, nas duas versões dos textos.

Quando o aluno trocou a conjunção coordenativa conclusiva **então** por **logo**, ele realizou uma troca de mesmo valor semântico. Apesar de **então** e **logo** serem de mesma classificação, da forma como o conectivo **logo** foi usado, inclusive sem a pontuação, a troca ficou inadequada, pois os conectivos produziram efeito(s) de sentido diferente(s). O conectivo **então** possui carga semântica de conclusão e **logo**, embora seja conclusiva, apresenta uma carga semântica que remete à ideia de relação lógica. Do ponto de vista semântico, alterou o sentido. Isso pode ser visto nos exemplos que seguem:

(25) "**Então**, eu me sentei e conversei várias coisas com ela, até na hora em que ela falou que tinha que ir embora [...]" (N.N.B.).

(26) "**Logo** eu me sentei e conversei várias coisas com ela, até na hora em que ela falou que tinha que ir embora [...]" (N.N.B.).

Essa ocorrência ratifica o que Guimarães (2007, p.151) diz a respeito da substituição de uma conjunção coordenativa conclusiva por outra de mesma classificação. Para ele, "[...] os operadores de conclusão não são, como poderia deixar transparecer o que dissemos antes, sempre substituíveis uns pelos outros." (GUIMARÃES, 2007, p.151).

Efetivamente, esses dados corroboram para a constatação de que, ao produzir as crônicas, o aluno não observou que as conjunções contribuem para a construção do(s) sentido(s) do texto.

Analisamos, também, o uso das conjunções e o(s) sentido(s) nos enunciados, extraídos dos recortes discursivos, os quais mostram as escolhas feitas pelo aluno no texto 1 e as alterações que ele efetuou, ao reescrever o texto 2, conforme se verifica a seguir:

Trecho/Recorte 1:

"Eu estava muito triste, (1) **porque** tinha acabado de sonhar com a menina que eu amava desde criança. Gostava de várias coisas nela como os olhos, o sorriso (2) **e** várias outras coisas. Estou com muita saudade dela. Faz mais de doze anos que não a vejo, (3) **∅** que não dou um abraço nela (4) **ou** até um beijo." (N.N.B.).

No enunciado 1, foram identificadas as seguintes conjunções, usadas com os seguintes sentidos ou carga semântica:

(1) **porque** - sentido de causa (ideia de motivo, razão)

(2) **e** - sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **∅** - ausência de conjunção

(4) **ou** - sentido alternativo (ideia de alternância, escolha)

Trecho/Recorte 2:

"Eu estava muito triste, (1) **pois** tinha acabado de sonhar com a menina que eu amava desde criança. Gostava de várias coisas nela como os olhos, o sorriso (2) **como também** várias outras coisas. Estou com muita saudade dela. Faz mais de doze anos que não a vejo (3) **embora** não dou um abraço nela (4) **nem** um beijo." (N.N.B.).

No enunciado 2, foram identificadas as seguintes conjunções e/ou locuções conjuntivas, com os seguintes sentidos ou carga semântica:

(1) **pois** - sentido de causa (ideia de motivo, razão)

(2) **como também** - sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **embora** - sentido concessivo (ideia de concessão)

(4) **nem** - sentido aditivo (ideia de adição, soma)

Através de uma análise enunciativa dos articuladores empregados nos recortes, percebemos que N.N.B. ao reescrever sua crônica, realizou trocas de algumas conjunções por outras de mesmo valor semântico, as quais não alteraram o(s) sentido(s) do enunciado, a exemplo dos pares (1) **porque**/**pois** e de (2) **e**/**como também**, respectivamente**.** No entanto, verificamos que na 2ª versão, introduziu num trecho, o elemento coesivo (3) **embora**. O acréscimo produziu um efeito de sentido totalmente diferente do sugerido no texto original. Além do mais, ele efetuou uma troca adequada da conjunção (4) **ou** com sentido alternativo por

(4) **nem,** conjunção de sentido aditivo. Tal substituição, do ponto de vista da semântica enunciativa deu outro sentido ao enunciado: adição em vez de alternância. Com as reformulações, muitos conectivos utilizados produziram efeitos de sentidos diferentes do pretendido pelo autor.

3.2.3 Análise dos dados coletados da crônica "Da janela do meu quarto", de L.A.

Listamos, no Quadro 3, todas as conjunções que a aluna empregou nas versões 1 e 2 das crônicas. Logo abaixo, a ideia ou o valor semântico que cada articulador conjuntivo promoveu naquela situação de uso. Na frente dos operadores conjuntivos, aparece o fenômeno linguístico identificado por uma sigla, cujo significado consta na Lista de siglas e nas análises seguintes.

Quadro 3 – Crônica "Da janela do meu quarto", de L.A.

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
01	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	11	**mas*** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
02	**e** (adição)	**ø**	**SA**	12	**e** (adição)	**ø**	**SA**
03	**mas*** (oposição)	**mas*** (oposição)	**MMC**	13	**e** (adição)	**ø**	**SA**
04	**pois** (explicação)	**ø**	**SA**	14	**só que** (oposição)	**só que** (oposição)	**MMC**
05	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**	15	**então** (conclusão)	**então** (conclusão)	**MMC**
06	**e (nem)** (adição)	**nem** (adição)	**SA/MMC**	16	**e** (adição)	**ø**	**SA**
07	**mas*** (oposição)	**ø**	**SA**	17	**e** (adição)	**ø**	**SA**
08	**ø**	**e** adição	**AA**	18	**e** (adição)	**ø**	**SA**
09	**mas*** (oposição)	**porém** (oposição)	**TMVS**	19	**pois** (explicação)	**ø**	**SI**
10	**mas*** (oposição)	**ø**	**SA**	20	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 3 exemplifica as escolhas feitas por L.A. Apresenta a quantidade de conjunções usadas nos textos 1 e 2, respectivamente, além das conjunções e das mudanças efetuadas, tais como: a supressão inadequada de **pois**; as supressões adequadas da conjunção **e** (8 vezes), da conjunção **mas** (2 vezes) e da conjunção **pois.** Tais supressões, sem dúvida, promoveram uma redução no número de repetições inadequadas. Identificamos, também, o

acréscimo da conjunção **e** feito adequadamente; a troca da conjunção **mas** pela conjunção **porém**, de mesmo valor semântico, isto é, com sentido de oposição (valor semântico de contraste). As informações do quadro revelam que L.A. manteve as conjunções **e**, **mas**, **que**, **nem**, **só que**, **então** em ambas as crônicas.

Os dados apontam que, na versão reescrita, a aluna apresentou maior domínio sobre os operadores conjuntivos, já que muitas das alterações realizadas favoreceram a coesão. Ademais, ficou evidente que ao empregar os conectivos, no texto 2, a autora observou os sentidos que estas palavras constroem, o que, de certa forma, promoveu a coerência.

Constatamos que, intencionalmente ou não, na reescrita, L.A. fez mudanças significativas, as quais levaram-nos a inferir que ela compreendeu, mesmo que apenas em alguns usos, a relevância das conjunções para a construção do(s) sentido(s) no/do texto.

Realizamos, também, a análise das conjunções e o(s) sentido(s) nos enunciados, extraídos dos recortes discursivos, os quais mostram as escolhas feitas pela aluna no texto 1 e as alterações que ela realizou, ao reescrever o texto 2, como se observa a seguir:

Trecho/Recorte 1:

"Eu não saía do meu quarto. Não podia brincar (1) **e** (2) **nem** ir para escola.

(3) **Mais** nessa manhã, eu decidir fugir, sei lá, (4) **mais** eu tinha cansado de ficar presa. Não aguentava mais.

Eu subi na janela do meu quarto. Deu aquele medo, vontade de voltar, (5) **mais** eu fui em frente." (L.A).

No enunciado 1, apareceram as seguintes conjunções, com os seguintes sentidos ou valores semânticos:

(1) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(2) **nem** – sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **mas** (grafia mais) - sentido adversativo (ideia de oposição)

(4) **mas** (grafia mais) – sentido adversativo (ideia de oposição)

(5) **mas** (grafia mais) – sentido adversativo (ideia de oposição)

Trecho/Recorte 2:

"Eu não saía do meu quarto. Não podia brincar, tanto que (1) **∅** eu (2) **nem** ia para escola.

(3) **Porém** naquela manhã, eu decidir fugir, sei lá, (4) **∅** eu tinha cansado de ficar presa. Não aguentava mais.

Eu subi na janela do meu quarto. Deu aquele medo, vontade de voltar, (5) **mas** eu fui em frente." (L.A.).

No enunciado 1, apareceram as seguintes conjunções, com os sentidos ou valores semânticos:

(1) **∅** – supressão da conjunção e (sentido aditivo)

(2) **nem** – sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **porém -** sentido adversativo (ideia de oposição)

(4) **∅** – supressão da conjunção mas (sentido adversativo)

(5) **mas** – sentido adversativo (ideia de oposição)

Analisando os elementos coesivos empregados nos enunciados 1 e 2, observamos que no recorte 1, L.A. empregou a conjunção (1) **e** com sentido aditivo, atrelada à conjunção (2) **nem**, de mesmo valor semântico, dando ênfase à ideia de sequência e ação prolongada. Ao reescrever o texto, a aluna optou pela supressão da conjunção (1) **e**, mantendo apenas a conjunção (2) **nem**. Tal escolha, apesar de continuar com sentido aditivo, semanticamente, produziu um efeito de sentido diferente do construído no enunciado original.

Convém ressaltar que, na perspectiva da Tradição Gramatical, é desnecessário o uso de **e nem -** articuladores conjuntivos de mesmo valor semântico juntos. A respeito disso, Sacconi (1994, p.226**)** diz que "[...] Não há nenhuma necessidade de você usar duas conjunções ligando orações. Por isso, convém construir sempre assim: A moça não fala **nem** ouve. (E não: A moça não fala **e nem** ouve.)." (SACCONI, 1994, p.226).

Desse modo, fica evidente que, do ponto de vista gramatical, o uso de **e nem** juntos, no texto de L.A. foi inadequado. Entretanto, para a Semântica da Enunciação, esse fenômeno linguístico não provocou alteração no sentido pretendido pela autora.

No enunciado 1, ela empregou a conjunção (3) **mas** (grafia *mais*), com sentido adversativo. Na versão 2, preferiu substituí-la por (3) **porém**, conectivo de mesma carga semântica (ideia de oposição). Assim, do lugar da Semântica da Enunciação, os conectivos usados produziram o mesmo efeito de sentido. Vale registrar que segundo a Gramática Normativa, apesar de haver uma infração ortográfica em *mais*, o uso desse elemento coesivo nessa ocorrência, não afetou o sentido**.**

Observamos que, no trecho 1, a conjunção (4) **mas** (grafia *mais*), de valor adversativo foi empregada como se fosse o articulador explicativo ***pois***/***porque*** e construiu outro sentido no enunciado: adversidade (oposição), em vez de explicação. No recorte 2, L.A. suprimiu o referido conectivo e provocou um efeito de sentido diferente. Na verdade, produziu disparidade de sentido em relação à versão original.

Notamos que, em 1, a autora fez uso da conjunção (5) **mas** (grafia *mais*), de valor adversativo (ideia de contraste) e optou por mantê-la no recorte enunciativo 2, contudo grafada conforme orienta a Tradição Gramatical. Semanticamente, em ambos os casos, o efeito de sentido produzido por esse conectivo é o mesmo. No entanto, na versão 2, houve evolução do ponto de vista ortográfico, já que a palavra (5) **mas** foi grafada adequadamente, de acordo com as regras da Gramática Normativa.

3.2.4 Análise dos dados coletados da crônica "Da janela do meu quarto", de A.J.P.

Elencamos no Quadro 4, todas as conjunções que a aluna empregou nas versões 1 e 2 das crônicas. Em seguida, apresentamos a ideia ou o valor semântico que cada conectivo apresentou naquela situação de uso. Na frente dos articuladores conjuntivos, apresentamos os respectivos fenômenos linguísticos identificados por siglas, cujos significados constam na Lista de siglas e nas análises seguintes.

Quadro 4 – Crônica "Da janela do meu quarto", de A.J.P.

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
01	**e** (oposição)	**porém** (oposição)	**TMVS**	15	**mas** (oposição)	**e** (oposição)	**TMVS**
02	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**	16	**porque** (causa)	**pois** (causa)	**TMVS**
03	**aí** (conclusão)	**aí** (conclusão)	**MMC**	17	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**
04	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	18	**mas** (oposição)	**pois** (explicação)	**UI**
05	**que** (explicação)	**porque** (explicação)	**UI**	19	**quando** (tempo)	**quando** (tempo)	**MMC**
06	**aí** (conclusão)	**aí** (conclusão)	**MMC**	20	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**
07	**mas** (oposição)	**por isso** (conclusão)	**TI**	21	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
08	**ø**	**contudo** (oposição)	**UI**	22	**e** (adição)	**ø**	**SI**
09	**e** (oposição)	**mas** (oposição)	**TMVS**	23	**ø**	**e** (adição)	**AA**

Continua

Conclusão

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
10	**e** (oposição)	**mas** (oposição)	**TMVS**	24	**e** (adição)	**ø**	**SA**
11	**mas** (oposição)	**ø**	**SI**	25	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
12	**e** (oposição)	**mas** (oposição)	**TMVS**	26	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
13	**e** (adição)	**ø**	**SA**	27	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
14	**e** (adição)	**e** (adição)	**UI**	28	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Analisando o Quadro 4, verificamos que, ao redigir os textos, a aluna lançou mão de vários conectivos. Ao reescrever o texto 1, ela efetuou algumas alterações, tais como a troca inadequada da conjunção **mas** com ideia de oposição por **por isso** com sentido conclusivo; a supressão inadequada dos operadores conjuntivos **mas** e **e**; a supressão adequada da conjunção **e** com sentido aditivo (2 vezes); a troca de conjunções por outras de mesmo valor semântico, como se verifica em: **e** por **porém** com sentido adversativo, **e** por **mas** com sentido adversativo (3 vezes), **mas** por **e** com valor adversativo, **porque** por **pois** com valor semântico de causa. Ademais, A.J.P. empregou de forma inadequada as conjunções **que**/**porque**, **e**/**e**, **mas**/**pois** na versão 1 e 2 e **contudo** na versão 2. Também optou por conservar no texto 2, os conectivos **mas**, **aí** (do uso coloquial), **e**, **que**, usados na crônica 1.

Diante dessas evidências, constatamos que a A.J.P. não conseguiu empregar todos os conectivos de maneira satisfatória, o que evidencia falta de compreensão de que as conjunções constroem o(s) sentido(s) do texto.

Investigamos, também, o uso das conjunções e o(s) sentido(s) nos enunciados, extraídos dos recortes discursivos, os quais mostram as escolhas que a aluna fez no texto 1 e as alterações que ela realizou na reescritura do texto, conforme se vê a seguir:

Trecho/Recorte 1:

"Era noite aquele friozinho, Eu cheguei da rua (1) **e** resolvi ir para meu quarto.

(2) **Mas** lá eu estava sem sono, (3) **aí** eu peguei um banquinho (4) **e** sentei na janela do meu quarto.

[...]

(5) **Aí** veio o sono, Eu deitei na cama, virava para um lado, pro outro, pra cima, pra baixo, **mas** (6) eu não consegui dormir." (A.J.P.).

No recorte enunciativo 1, foram utilizadas as seguintes conjunções com os respectivos sentidos ou valores semânticos:

(1) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(2) **mas** - sentido adversativo (ideia de oposição)

(3) **aí** - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(4) **e** - sentido aditivo (ideia de adição)

(5) **aí** – (do uso coloquial) - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(6) **mas** – sentido conclusivo (ideia de conclusão)

Trecho/Recorte 2:

"Era noite aquele friozinho, Eu cheguei da rua (1) **porém** resolvi ir para meu quarto. (2) **Mas** lá eu estava sem sono, (3) **aí** eu peguei um banquinho (4) **e** sentei na janela do meu quarto.

[...]

(5) **Aí** veio o sono, Eu deitei na cama, virava para um lado, pro outro, pra cima, pra baixo, (6) **por isso** eu não consegui dormir." (A.J.P.).

No recorte enunciativo 2, foram utilizadas as seguintes conjunções e seus respectivos sentidos ou valores semânticos:

(1) **porém** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(2) **mas** - sentido adversativo (ideia de oposição)

(3) **aí** - (uso coloquial) - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(4) **e** - sentido aditivo (ideia de adição)

(5) **aí** – (uso coloquial) - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(6) **por isso** – sentido conclusivo (ideia de conclusão)

Analisando enunciativamente os elementos coesivos identificados nos recortes 1 e 2, observamos que a aluna A.J.P. empregou a conjunção (1) **e**, com sentido aditivo no trecho 1. Ao reescrevê-lo, trocou-a pela conjunção (1) **porém**, de sentido adversativo. Essa substituição produziu um efeito de sentido diferente: oposição, em vez de adição, o que alterou o sentido pretendido pela autora.

Verificamos que, no recorte 2, a aluna preferiu preservar os conectivos usados no enunciado 1, a exemplo dos pares (2) **mas/mas**, com sentido adversativo; (3) **aí/aí**, do uso coloquial com sentido conclusivo (valor semântico de conclusão); (4) **e/e**, de sentido conclusivo e (5) **aí/aí**, do uso coloquial, com valor conclusivo. Dessa forma, especificamente nessas ocorrências, não foram percebidas sensíveis mudanças nos sentidos dos enunciados.

No enunciado 1, a aluna fez uso do elemento coesivo (6) **mas**, com valor adversativo e preferiu substituí-lo pela conjunção (6) **por isso**, de valor conclusivo. Nesses termos, pelo fato de os conectivos possuírem carga semântica diferente - ideia de conclusão e de oposição, respectivamente, essa substituição deu outro sentido ao(s) enunciado(s). Na perspectiva da Semântica da Enunciação, a permuta promoveu alteração na construção dos sentidos.

Os dados revelam que, ao escrever a crônica 1, A.J.P. realizou algumas ações sem levar em consideração os efeito(s) de sentido que os operadores conjuntivos produzem no texto. Porém, ficou claro que muitas das ocorrências ou fenômenos linguísticos presentes na 1ª versão, persistiram na reescrita, mesmo após um estudo das conjunções, com o olhar para os sentidos. Daí a necessidade de um trabalho contínuo sobre as conjunções com ênfase nos sentidos.

3.2.5 Análise dos dados coletados da crônica “Amor antigo”, de J.F.G.

Listamos no Quadro 5, a seguir, todas as conjunções que o aluno empregou nas versões 1 e 2 das crônicas. E, logo abaixo de cada conjunção, apresentamos o valor semântico estabelecido pelo referido conectivo naquele enunciado. Na frente dos articuladores conjuntivos, aparece o fenômeno linguístico ou ocorrência identificada por uma sigla cuja significação consta na Lista de siglas e, também, nos comentários das análises seguintes.

Quadro 5 – Crônica “Amor antigo”, de J.F.G.

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
01	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**	19	**quando** (tempo)	**quando** (tempo)	**MMC**
02	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**	20	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
03	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	21	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
04	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	22	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
05	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	23	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**

Continua

Conclusão

Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência	Nº	Versão 1	Versão 2	Ocorrência
06	**quando** (tempo)	**quando** (tempo)	**MMC**	24	**quando** (tempo)	**quando** (tempo)	**MMC**
07	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	25	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
08	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	26	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
09	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	27	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
10	e (adição)	**e** (adição)	**MMC**	28	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**
11	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	29	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
12	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	30	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
13	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**UI**	31	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**
14	**pois (então)** (conclusão)	**Pois (então)** (conclusão)	**MMC**	32	**só que** (oposição)	**só que** (oposição)	**MMC**
15	**então** (conclusão)	**então** (conclusão)	**UI**	33	**mas** (oposição)	**mas** (oposição)	**MMC**
16	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**	34	**e** adição	**e** (adição)	**MMC**
17	**que** (integra)	**que** (integra)	**MMC**	35	**se** (integra)	**se** (integra)	**MMC**
18	**e** (adição)	**e** (adição)	**MMC**				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 5 indica que J.F.G. empregou 35 conjunções ao escrever a crônica e não efetuou nenhuma alteração ao reescrevê-la. Os dados revelam o uso inadequado dos operadores conjuntivos **mas**, **então** e **pois então**, nas versões 1 e 2. Nos demais casos, preferiu repetir as conjunções empregadas no texto 1, isto é, manteve a mesma conjunção em 27 situações de uso. Esclarecemos que, quando falamos em MMC, referimo-nos à usada na mesma circunstância e/ou lugar de ambas as versões, como se vê nos pares: **que**/**que** conjunção integrante (integra), **e/e** com sentido aditivo, **quando**/**quando** indicando tempo, **mas**/**mas** com ideia de oposição ou adversidade, entre outros casos.

Ressaltamos que, como se trata de uma crônica, o uso do polissíndeto – figura de linguagem que consiste na repetição de conjunções, especialmente da conjunção **e** - é aceitável e até recomendado, quando se tem a intenção de realçar uma ideia, de embelezar o texto, isto é, com fins estilísticos.

Entretanto, especificamente em relação às repetições efetuadas no texto “Amor antigo”, de J.F.G., constatamos que os conectivos **que**, **quando**, **mas** e, sobretudo, o **e** não foram usados estilisticamente, pois segundo o autor, ele lançou mão das conjunções que conhecia e que sentia

facilidade em empregá-las. Sendo assim, embora, do lugar teórico da Semântica da Enunciação, essas repetições não tenham comprometido os sentidos do(s) texto(s), a Tradição Gramatical recomenda cautela quanto à repetição da mesma palavra de forma desnecessária, uma vez que se não for empregada com fins estilísticos, esse tipo de ocorrência pode ser caracterizado como um "defeito" do texto, e, inclusive, ser associado à falta de repertório linguístico do autor.

Desse modo, constatamos, através dos dados do Quadro 5, que J.F.G. não explorou o leque de possibilidades que a língua lhe oferece.

Efetuamos, também, a análise do uso das conjunções e do(s) sentido(s) nos enunciados, extraídos dos recortes discursivos, os quais mostram as escolhas feitas pelo aluno no texto 1 e as alterações que ele realizou na reescritura do texto, conforme se observa a seguir:

Trecho/Recorte 1:

"Entramos pra sala, tivemos aula, (1) **e** no intervalo, eu muito curioso, tomei atitude, (2) **e** chamei-a para conversar, (3) **e** ela atendeu meu pedido, (4) **e** esclarecemos as coisas (5) **e** até chorando na conversa, eu fui pedir para ela um recomeço, mas (6) não deu certo, ela já estava com outro, (7) **pois** (8) **então** a gente ficou só na amizade, (9) **e** marcamos de nos encontrar à tarde." (J.F.G.).

No enunciado 1, identificamos o uso dos seguintes operadores conjuntivos, utilizados com os seguintes valores semânticos ou sentidos:

(1) **e** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(2) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(4) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(5) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(6) **mas** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(7) **pois** – sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(8) **então** - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(9) **e** - sentido aditivo (ideia de adição)

Trecho/Recorte 2:

“Entramos pra sala, tivemos aula, (1) **e** no intervalo, eu muito curioso, tomei atitude, (2) **e** chamei-a para conversar, (3) **e** ela atendeu meu pedido, (4) **e** esclarecemos as coisas (5) **e** até chorando na conversa, eu fui pedir para ela um recomeço, (6) **mas** não deu certo, ela já estava com outro, (7) **pois** (8) **então** a gente ficou só na amizade, (9) **e** marcamos de nos encontrar à tarde.” (J.F.G.).

No enunciado 2, identificamos o uso dos seguintes operadores conjuntivos, utilizados com os seguintes valores semânticos ou sentidos:

(1) **e** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(2) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(3) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(4) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(5) **e** – sentido aditivo (ideia de adição)

(6) **mas** – sentido adversativo (ideia de oposição)

(7) **pois** – sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(8) **então** - sentido conclusivo (ideia de conclusão)

(9) **e** – sentido adversativo (ideia de oposição)

Ao confrontar os enunciados dos recortes enunciativos, vimos que J.F.G. empregou com frequência a conjunção **e**, no trecho 1. Em (1) e (9), foram usados com sentido adversativo (carga semântica de contraste). Em (2), (3), (4) e (5), com sentido aditivo (ideia de adição, soma). Ao reescrever o texto, optou por mantê-la em todas as situações. Dessa maneira, os enunciados permaneceram com o mesmo sentido, pois da forma como foram usadas, produziram o mesmo efeito de sentido, em todos as ocorrências.

Como já dissemos, do ponto de vista da Tradição Gramatical, a repetição recorrente de uma mesma palavra - operador conjuntivo - na mesma oração, parágrafo ou texto, desde que não tenha sido usada como recurso estilístico, deve ser evitada, pois pode denotar carência de reportório linguístico por parte do falante/enunciador. No entanto, sob a ótica da Semântica da Enunciação, a repetição do conector **e**, sucessivas vezes, em todas as situações, produziu efeito de sentido semelhante, isto é, apresenta ideia de sequência ou de continuidade nas ações. Não houve, portanto, problemas em relação à construção de sentidos.

J.F.G., também, utilizou a conjunção (6) **mas** com valor adversativo na versão 1 e optou por mantê-la na 2ª versão, não promovendo nenhuma alteração de sentidos nos enunciados.

Os recortes enunciativos mostram que o autor lançou mão, no trecho 1, da conjunção (7) **pois**, com valor conclusivo, acoplada ao operador conjuntivo (8) **então**, com valor conclusivo, como se fosse uma locução conjuntiva. Ao reescrever o texto, ele preferiu manter os mesmos conectivos - **pois então -** juntos. Do ponto de vista da Tradição Gramatical, é desnecessário e inadequado o conectivo **pois** antes da conjunção coordenativa conclusiva **então**, haja vista que essa por si só já encerra uma ideia de conclusão. Relativamente ao aspecto semântico, esse fenômeno linguístico produziu um efeito de sentido diferente e comprometeu a ideia pretendida pelo autor.

Constatamos, portanto, que os dados apresentados nos recortes enunciativos corroboram as nossas hipóteses. Efetivamente, os alunos sentem dificuldade em relação ao emprego dos articuladores conjuntivos. Isso se revela tanto nos aspectos gramaticais quanto nos aspectos semânticos, pois a maioria dos discentes não observou o(s) efeito(s) de sentidos produzidos, pelos conectivos, ao escrever e, mesmo, ao reescrever os textos.

3.3 ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DOS DISCENTES, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Conforme propusemos inicialmente, nesta subseção, analisamos os comentários elaborados pelos alunos, sob a ótica da AD. Para desenvolvermos tal tarefa, selecionamos, por amostragem, as produções textuais de (08) oito discentes. Na verdade, analisamos (16) dezesseis textos. Em (08) oito deles, os alunos comentaram o que observaram nas crônicas escritas e reescritas por eles mesmos e, nos outros (08) oito, comentaram o que observaram nos textos produzidos pelos colegas (versões 1 e 2), relativamente ao uso das conjunções e o(s) sentido(s) nos textos.

Como nos situamos do lugar teórico da AD, o nosso objeto de estudo é o discurso e, para estudá-lo, analisamos textos. Porém, como consideramos a língua como não transparente e, por conseguinte, os sujeitos não transparentes, não nos preocupamos em analisar o que os textos querem dizer, mas em entender como o discurso funciona nos textos em questão.

A sala de aula é um local atravessado por muitos discursos, e o que nos interessa, neste trabalho, é entender o modo como esses discursos constituem certos sentidos, principalmente no que se refere a de que forma os alunos veem o que é realizar um exercício de Língua Portuguesa. Assim, levando em conta que esses discursos são construídos a partir de vários lugares, tais como a fala de professores, dos manuais de gramática, do livro didático, podemos

observar a maneira como esses discursos constroem a prática discursiva do aluno, através dos comentários deles sobre as atividades realizadas.

Para se trabalhar com as conjunções, utilizamos, como já dissemos, os instrumentos linguísticos disponíveis, tais como livros didáticos e Gramáticas Normativas, que conceituam conjunções, apresentam as classificações e até mencionam a relação que estas palavras estabelecem (adição, conclusão, explicação, etc.) no enunciado/texto, porém não deixam muito claro que a conjunção produz efeito(s) de sentido e que é, por conta disso, que ela recebe tais classificações. Assim sendo, o(a) docente e, por conseguinte, os alunos preocupam-se em reproduzir esses conteúdos em suas práticas.

Verificamos que nem sempre os livros didáticos, os manuais de Gramática Normativa e os professores exploram as possibilidades da língua, preocupados, geralmente, em trazer respostas unívocas (certo/errado) aos exercícios, sem promover nenhuma reflexão. Eles apresentam lista de exercícios, solicitando a classificação das conjunções e, pouco, abordam sobre os sentidos. Mesmo quando há tentativa de mudança na prática, o que vemos, muitas vezes, é uma prática diferente mas que traz os mesmos discursos constitutivos de posições discursivas em sala de aula. Tudo isso estabelece a formação do aluno, bem como seu modo de pensar e agir. O discente acaba ficando preso a conceitos e classificações e, em decorrência disso, tende a conceber a língua como algo fechado e estático e, por isso, vazia de significados e de sentidos. Daí, inferimos que ele nem sempre compreende que a língua é um importante instrumento de prática social, o qual pode constituir diferentes efeitos de sentido, para se dizer ou mesmo para não dizer algo.

Com base no que dissemos, podemos notar que, em geral, o aluno nem sempre consegue estabelecer relações entre o dito e o não-dito, entre as possibilidades de sentidos que a língua disponibiliza. Percebemos que não só no que concerne às conjunções, mas também a outros conteúdos, a escola, instituição que deveria levantar questionamentos a respeito do uso da língua, geralmente não o faz. Ela funciona de forma contrária, produzindo um ensino e um aprendizado, muitas vezes, desprovido de reflexões.

No caso específico dos operadores conjuntivos, pouco se fala e se discute sobre os aspectos semânticos dessas palavras, isto é, sobre o(s) sentido(s) que cada conectivo estabelece em determinado enunciado/texto. Consequentemente, o aluno é afetado pelo discurso pedagógico, o que o faz reproduzir essa falta de reflexão nos usos que faz da língua em sala de aula. Ele lê e escreve, mas não compreende que a língua produz sentidos, que ela é um

importante instrumento de prática social, e como tal deve ser usada para promover uma postura crítica, enquanto leitor/autor.

Assim, como já dissemos, para observarmos alguns dos discursos presentes em sala de aula e, entender a constituição ideológica desse espaço, tomamos como *corpus*, materiais produzidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Faz parte desse material, os comentários elaborados, tendo como base as crônicas produzidas pelos alunos. Esclarecemos que lemos todos os textos, mas apresentamos, aqui, somente alguns recortes discursivos utilizados em nossos estudos. Além disso, em nossas análises, iremos nos ater a trechos representativos desses recortes, isto é, não comentaremos recorte por recorte. Assim, apresentamos, em seguida, os recortes constituintes do *corpus de* nosso trabalho. Ressaltamos que os referidos recortes foram transcritos tal qual foram escritos pelos discentes.

Eis os recortes discursivos que constituem o *corpus* para nossa análise:

(29) "*Na versão 1º usei a conjunção "então" com sentido de conclusiva e na segunda versão usei o mesmo, acreditando que estava correto."* (A.L.F.).

(30) "*Na versão 1 foi usado a conjunção "pois" e "então" como se fosse uma só, estando incorreto, nas duas versões."* (A.L.F.).

(31) "*Em boa parte do começo da crônica o autor usou bastante a conjunção "e" a tornando um pouco repetitiva, em algumas dessas vezes essas conjunções poderiam ser trocada mas não foi, deixando o texto um pouco enjoativo, pelo fato de ter tantos "e".* (A.L.F.).

(32) *"Na versão 1 usei "mas com sentido de conclusão, e, na segunda versão usei "entretanto" com sentido adversativo, acho que não fiz uma boa escolha, pois não era esse sentido que eu queria usar."* (A.L.F.).

(33) "*As mudanças tirou muito o sentido do texto deixando-o errado."* (N.N.B.).

(34) *"No texto 1, ela usou a conjunção e, e no texto 2 ela repetiu a conjunção deixando-o certo porque tava juntando as orações."* (N.N.B.).

(35) "*No texto 1, usei muitas conjunções para organizar o texto. Ao reescrever o texto 2, fiz mudanças, pois achei que o texto ficaria melhor, mais correto, mais perfeito, mais bonito."* (N.N.B.).

(36) *"No texto 1, eu usei muitas conjunções como: e, que, mas, e muitas outras, houve poucas mudanças. A conjunção "e" eu usei muitas vezes no texto 1, mas permaneci todas elas no texto 2, deixando repetitivo".* (J.F.G.).

(37) "*Ela usou conjunções como porque, que, então, e, mas, etc.. Ela usou sem repetir muito as conjunções e deixo o texto com belo sentido."* (J.F.G.).

(38) *“A conjunção “e” eu repeti várias vezes nos dois textos, e isso deixou um pouco enjoativo o texto. Conjunções como “que” foram usadas poucas vezes e não ficou repetitivo nos dois textos que foram feitos.”* (J.F.G.).

(39) *“No texto, a autora fez muitas mudanças comparando o texto 1 com o texto 2. Num parágrafo ela empregou o “porque”, o que não ficou muito bom.”* (J.F.G.).

(40) *“A única coisa que ficou meio estranho foi o uso exagerado da conjunção “e”, as outras conjunções, foram usadas poucas vezes.”* (J.F.G.).

(41) *“No texto 1 ela usou a conjunção como, já no texto 2 ela mudou colocou mais do que não sei se foi uma boa ideia mas ficou legal no texto.”* (L.A.).

(42) *“No texto 1, eu usei a conjunção e no texto 2 eu deveria ter mudado por que não caio muito bem.”* (L.A.).

(43) *“No texto 1 eu usei a conjunção mais no texto 2 eu coloquei Porém caiu melhor.”* (L.A.).

(44) *“Bom no texto 1 a conjunção “e” que é aditiva eu troquei no texto 2 por “porém” que é adversativa e eu achei que porém ficou com mais sentido.”* (A.J.P.).

(45) *“No texto 1 a conjuração 3 que ela usou “e” foi optada no texto 2 por “e” ela não mudou mas não ficou ruim ficou muito bom e com sentido porque o importante é o sentido.”* (A.J.P.).

(46) *“No texto 1 a conjunção “mas” adversativa foi trocada no texto 2 por “por isso” que é conclusiva eu mudei porque que a primeira conjunção não estava simplesmente um sentido completo, aí eu resolvir mudar para dar um sentido completo.”* (A.J.P.).

(47) *“No texto 1 a conjuração 3 que ela usou “e” foi optada no texto 2 por “e” ela não mudou mas não ficou ruim ficou muito bom e com sentido porque o importante é o sentido.”* (A.J.P.).

(48) *“No texto 1 a conjunção 2 que ela usou “e” ela já mudou no texto 2 por “porém” então assim pra mim as conjunções que ela mudou no texto 2 eu achei assim que ficou com mais sentido, dá pra entender melhor.”* (A.J.P.).

(49) *“[...] eu usei a conjunção e para ligar duas orações e resolvir deixar pois está expressando adição, ou seja, está unindo duas frases. Em seguida tem a conjunção que junto com a palavra todos, resolvir deixar pois está dando ideia de proporção. Logo abaixo na terceira linha do quarto parágrafo coloquei o e e não troquei pois queria dá ideia de adição, mas poderia se quisesse trocar por outras conjunções como nem, não só...mas também, não só...como também.”* (M.S.S.).

(50) *"Na versão 1 eu coloquei e só que na versão 2 eu resolvir trocá-lo por mas porque achei melhor, só que percebi que eu fiz uma escolha errada porque a conjunção e é aditiva e mas é adversativa."* (M.S.S.).

(51) "*No texto 1, usei muitas conjunções para organizar o texto. Ao reescrever o texto 2, fiz algumas mudanças pois achei que o texto ficaria melhor, mais bonito."* (M.S.).

(52) *"Ao escrever o texto 1, empreguei várias conjunções para ligar as frases ou orações, por que pensei que com isso o texto ia ficar com sentido completo. Usei as conjunções e (l. 3), e (l. 4), que (l. 11), como (l.16, como (l.17), onde (l.17), que (l.22), que (l.23), que (l. 24), e (l. 27), e (l. 28), e (l.30). Quando fui reescrever o texto, não troquei nenhumas dessas conjunções, porque na minha opinião, as que eu tinha escolhido, deixou o texto correto. Por isso não mudei e o texto ficou com a mesma ideia."* (M.S).

(53) *"Na versão 1 do texto "Fonte de inspiração", a autora usou muitas conjunções, ela usou as conjunções: quando, e, Então, que, pois, mas. Para ligar as orações (frases). O texto ficou mais ou menos, com um pouco de sentido. Na versão 2, ela fez algumas trocas por exemplo: quando por então, e por mas, que por pois, pois por porque, e por porém."* (G.F.).

(54) *"Achei que as trocas ficaram legais e não mudou o sentido do texto inteiro, mas mudou o sentido de algumas partes."* (G.F.).

(55) "*Ao escrever a crônica 1, eu empreguei muitas conjunções por exemplo: pois, que, então, mais, mas, tanto, e, porque, mas também. Repeti várias vezes as conjunções pois, que, então, e. Acho que o texto 1 ficou bom, mas, ficou repetitivo, porque também eu não conhecia outras palavras para usar no lugar dessas que eu usei."* (G.F.).

Pela leitura dos materiais – comentários dos alunos, percebemos que existem várias recorrências que nos apontam caminhos para entender o funcionamento discursivo na sala de aula, dentre elas, identificamos algumas que estão diretamente relacionadas com nosso trabalho. Porém, pretendemos retomar outras recorrências em futuros estudos/trabalhos. Sendo assim, destacamos, apenas, recorrência sobre o "certo/errado", sobre o sentido de "repetitivo" e sobre o sentido de "sentido".

A primeira de nossas considerações refere-se à condição de certo/errado. Quando os alunos dizem no enunciado (29), *"Na versão 1º usei a conjunção "então" com sentido de conclusiva e na segunda versão usei o mesmo, acreditando que estava <u>correto</u>."*; em (30), *"Na versão 1 foi usado a conjunção "pois" e "então" como se fosse uma só, estando <u>incorreto</u>, nas duas versões."*, percebemos, aqui, funcionando um discurso da Gramática Normativa, isto é, da Tradição Gramatical. Isso traz para nossas análises a necessidade de considerar a ideologia

materializada na linguagem e no discurso, pois com uma construção maniqueísta como a apresentada, o aluno fica preso a somente duas opções ou a duas respostas possíveis: *a certa e a errada*.

Vemos, neste caso, a presença de um dito do discurso pedagógico. Percebemos que as respostas dos alunos são derivadas de um lugar "logicamente estabilizado", no qual não há espaço para que o aluno experimente, verifique diferenças de sentidos, possa relacionar possibilidades, etc. O que se busca é a resposta "correta", já que o restante deve ser descartado. Diante disso, salientamos que a escola, realmente, não pode eximir-se do papel de orientar e instrumentalizar o aluno sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. No entanto, ela, também, não pode deixar de promover uma consciência crítica e reflexiva sobre a língua.

Outra coisa que podemos observar é o "certo/errado" constituído, a partir do lugar da repetição de discursos presentes nos instrumentos linguísticos utilizados para o ensino. Isso pode ser comprovado em vários enunciados, em que os discentes falaram sobre como deve ser a escrita, como se deve usar as conjunções e construir o(s) sentido(s), mas não têm consciência de que isso faz parte do funcionamento da língua enquanto produtora de sentidos (Não poderia ser diferente, uma vez que os alunos foram instruídos nessa perspectiva.). Assim, apenas reproduzem o que leem e escutam em sala de aula, tal como vemos em (29).

Convém salientar que, do lugar da Tradição Gramatical, a escola precisa, de fato, disponibilizar ao aluno o conhecimento das regras de funcionamento da própria língua. No entanto, para além do estudo das regras, propomos uma ênfase na construção dos sentidos, um olhar reflexivo sobre a Língua Portuguesa. Enfim, um deslocamento do certo e do errado para o adequado e, assim, produzindo, consequentemente, por meio dessa construção, uma escrita (mais) consistente.

Detectamos, nos recortes, em apreço, que o "certo", o "errado", o "correto", o "incorreto", o "legal", o "bom" e o "ruim" é um dos discursos presentes na sala de aula. Tal postura, certamente, resulta de uma determinação histórica, da memória discursiva funcionando nos discursos, na instituição escola. Esses, ideologicamente, estabelecem os lugares maniqueístas constituintes de nossa sociedade, e, em decorrência disso, estão presentes na valoração das construções linguísticas dos alunos.

Essa análise, que contempla outros recortes apresentados anteriormente, os quais também, apresentam essas dicotomias, nos traz a possibilidade de pensar que, quando se apresenta a composição do sentido enquanto logicamente estável, deixando apenas as opções "certo" e "errado", retira a perspectiva de reflexão sobre outros usos da língua, constituída pela

falha e equívocos. Além disso, acreditamos que, ainda que se mudem os exercícios, sem com isso provocar um deslocamento nesse discurso, os resultados serão sempre parecidos. Assim, constatamos que esse discurso escolar precisa ser deslocado. Conjecturamos que, a partir de trabalhos como este que propomos aqui, os quais trazem reflexões sobre as possibilidades de sentidos no uso da língua, sem se preocupar, necessariamente, com a questão de *certo* e/ou *errado*, poderá haver um deslocamento do *certo* e do *errado* para o *adequado* e, assim, produzir, por meio dessa construção, uma escrita (mais) consistente.

Outra recorrência presente nos recortes e que queremos apresentar é uma avaliação valorativa feita pelos discentes. Entre algumas, tais quais "belo sentido", "bonito", "perfeito", queremos destacar o uso de "repetitivo". Vejamos o recorte (36) *"No texto 1, eu usei muitas conjunções como: e, que, mas, e muitas outras, houve poucas mudanças. A conjunção "e" eu usei muitas vezes no texto 1, mas permaneci todas elas no texto 2, deixando repetitivo".* (J.F.G.). Nele, podemos notar que há uma preocupação em não repetir a mesma conjunção, mesmo que isso produza alguns efeitos de sentido no texto. Há um discurso funcionando, o de que para um texto ser bom, não se pode repetir palavras. Notamos, aqui, o funcionamento do discurso da norma, que rege a FD pedagógica, a qual afeta, também, os professores. Desse modo, essa prática pode ser entendida como uma regra unívoca, logicamente estabilizada, de que existe o uso correto e o incorreto. Assim, apesar de se trabalhar com as conjunções em textos, há uma injunção em procurar o que é certo e, muitas vezes, sem levar em conta o(s) sentido(s) produzido(s). Certamente, essa postura é decorrente da formação do professor, pois se o docente foi formado assim, ele não poderá oferecer outra visão ao aluno.

Outra reflexão importante para se pensar a escola de uma forma geral, e que aparece nas respostas dos alunos, é quanto à questão do que é "sentido". Quando a aluna diz (41) *"No texto 1 ela usou a conjunção como, já no texto 2 ela mudou colocou mais do que não sei se foi uma boa ideia mas ficou legal no texto."*, observamos que, tal qual essa aluna, vários discentes expressaram isso verbalmente, sem compreender, de fato, a dimensão de como a língua estabelece sentidos, isto é, apesar de usar palavras "corretas", não há uma formulação que explicite o que é o sentido, mesmo utilizando esta palavra, como vemos nos enunciados, (44), *"Bom no texto 1 a conjunção "e" que é aditiva eu troquei no texto 2 por "porém" que é adversativa e eu achei que porém ficou com mais sentido."* e em (45), *"No texto 1 a conjuração 3 que ela usou "e" foi optada no texto 2 por "e" ela não mudou mas não ficou ruim ficou muito bom e com sentido porque o importante é o sentido."*.

Percebemos que grande parte dos discentes não consegue compreender a língua como importante meio de prática social. É como se eles estivessem à parte, bem distante desse instrumento, o que ocorre pela não importância dada ao(s) sentido(s) na formulação linguística que apresenta. Quando L.A. afirma (42), *"No texto 1, eu usei a conjunção e no texto 2 eu deveria ter mudado por que não caio muito bem"*, percebemos um certo distanciamento entre as palavras e o(s) sentido(s) produzidos pela aluna/autora, que parece estar à parte do processo e só está falando isso, porque é um discurso muito utilizado na escola - discurso da norma gramatical, discurso pedagógico, o qual sofre determinações da história e da memória, produzindo efeito de homogeneidade.

Quando o(s) aluno(s) dizem (29) *"Na versão 1 usei "mas com sentido de conclusão, e, na segunda versão usei "entretanto" com sentido adversativo, acho que não fiz uma boa escolha, pois não era esse sentido que eu queria usar."*; (46) *"No texto 1 a conjunção "mas" adversativa foi trocada no texto 2 por "por isso" que é conclusiva eu mudei porque que a primeira conjunção não estava simplesmente um sentido completo, aí eu resolvir mudar para dar um sentido completo."*; (47) *"No texto 1 a conjuração 3 que ela usou "e" foi optada no texto 2 por "e" ela não mudou mas não ficou ruim ficou muito bom e com sentido porque o importante é o sentido."*, inferimos que, relativamente, aos aspectos semânticos das conjunções, isto é, à necessidade de observar os sentidos, muitos alunos veem isso como uma referência vaga e imaginária, a qual parece só funcionar teoricamente. Muitos não percebem como os sentidos são construídos em um texto. Isso é percebido quando eles repetem, mecanicamente, o que ouviram ou leram acerca das conjunções, mas, ao produzir o texto, empregam os operadores conjuntivos, aleatoriamente, sem observar o(s) sentido(s). Essa postura caracteriza um aluno afetado pelo discurso pedagógico, o qual, também, determina a formação docente, quanto às concepções de língua e de escrita.

Reforçando esta questão de se repetir conjunções sem se atentar aos sentidos produzidos, temos os seguintes recortes: *"[...] eu usei a conjunção e para ligar duas orações e resolvir deixar pois está expressando adição, ou seja, está unindo duas frases. Em seguida tem a conjunção que junto com a palavra todos, resolvir deixar pois está dando ideia de proporção. Logo abaixo na terceira linha do quarto parágrafo coloquei o e e não troquei pois queria dá ideia de adição, mas poderia se quisesse trocar por outras conjunções como nem, não só...mas também, não só...como também."*; (51) *"No texto 1, usei muitas conjunções para organizar o texto. Ao reescrever o texto 2, fiz algumas mudanças pois achei que o texto ficaria melhor, mais bonito."*. Nessas falas, evidencia-se a concepção de alguns alunos, a respeito das conjunções

como meros elementos coesivos, os quais servem, simplesmente, para ligar frases e orações. Entretanto, como já dissemos, a função dessas palavras vai além disso, pois propiciam a construção de sentidos díspares, conforme está já foi discutido no decorrer deste texto.

Assim quando se diz (55) *"Ao escrever o texto 1, empreguei várias conjunções para ligar as frases ou orações, por que pensei que com isso o texto ia ficar com sentido completo. Usei as conjunções e (l. 3), e (l. 4), que (l. 11), como (l.16, como (l.17), onde (l.17), que (l.22), que (l.23), que (l. 24), e (l. 27), e (l. 28), e (l.30). Quando fui reescrever o texto, não troquei nenhumas dessas conjunções, porque na minha opinião, as que eu tinha escolhido, deixou o texto correto. Por isso não mudei e o texto ficou com a mesma ideia."*, a discente fala de sentidos estabelecidos pelos articuladores conjuntivos. Porém, da forma como fala, parece não perceber a relação entre as conjunções e os sentidos. Podemos dizer isso, tendo em vista que, ao se falar de "sentido completo", não há qualquer comentário esclarecendo o que seja isso, e, principalmente, porque há uma associação discursiva entre "sentido completo" e "texto correto", na medida em que há uma relação parafrástica entre elas. Assim, mudam-se as palavras, mas possuem o mesmo sentido, nesse texto específico.

Por outro lado, ao se enfatizar, em sala de aula, a importância dos sentidos, alguns discentes passaram a prestar mais atenção nesse aspecto. Por ser o primeiro trabalho realizado na perspectiva de observar como os alunos compreendem a construção de sentidos pelo uso das conjunções, não podemos afirmar que há uma mudança, mas já percebemos um certo deslocamento de postura por parte dos discentes, como se vê em alguns comentários, tais como: (32) *"Na versão 1 usei "mas com sentido de conclusão, e, na segunda versão usei "entretanto" com sentido adversativo, acho que não fiz uma boa escolha, pois não era esse sentido que eu queria usar."* (A.L.F.); (42) *"No texto 1, eu usei a conjunção e no texto 2 eu deveria ter mudado por que não caio muito bem"* (L.A.); (43) *"No texto 1 eu usei a conjunção mais no texto 2 eu coloquei Porém caiu melhor."* (L.A.); (49) *"[...] eu usei a conjunção e para ligar duas orações e resolvir deixar pois está expressando adição, ou seja, está unindo duas frases. Em seguida tem a conjunção que junto com a palavra todos, resolvir deixar pois está dando ideia de proporção. Logo abaixo na terceira linha do quarto parágrafo coloquei o e e não troquei pois queria dá ideia de adição, mas poderia se quisesse trocar por outras conjunções como nem, não só...mas também, não só...como também."* (M.S.S.). Nesses pareceres, há uma preocupação com o sentido estabelecido pelo uso das conjunções e, diferentemente de outras respostas, aqui há uma consistência quanto ao que seja o sentido que está no texto. Não podemos, aqui,

assegurar que não há, também, uma preocupação com o certo e o errado, todavia, isso não é a preocupação central nas respostas.

A partir de tudo o que observamos, concluímos que é difícil, ou melhor, não há como estabelecer um outro sentido, dentro de uma ordem discursiva em que os processos de significação estão estabilizados em formações discursivas da instituição escolar como o certo/correto/bom, em oposição ao errado/incorreto/ruim. Percebemos, através dos discursos dos discentes, que as formas de trabalho em sala de aula, estabelecidas pelas instituições escolares, a respeito das conjunções e dos sentidos, quase sempre favorecem um ensino e uma prática pouco reflexiva, pois baseia-se, tão somente, em regras e normas que devem ser seguidas. Isso, inevitavelmente, resulta num aluno que lê e escreve de forma automática, sem refletir sobre o funcionamento da própria língua e, em decorrência disso, promove um aprendizado mecânico, sem compreensão e, por isso mesmo, sem sentido para o educando.

Constatamos que é mister refletir sobre o processo histórico cultural que envolve o discurso da "norma", que também afeta a língua, pois o discurso da norma produz efeito de homogeneidade. Advogamos, porém, que o professor pode e deve mostrar que a língua é heterogênea e que existem sempre outras possibilidades, falhas, rupturas, na perspectiva da AD, na qual não há o "certo" e o "errado" na língua, e sim, sentidos constituídos na relação do sujeito coma linguagem e a memória.

Com a análise dos comentários dos discentes, observamos a necessidade de se levar para a sala de aula discursos outros, a fim de estabelecer reflexões sobre o uso da língua, para que possa constituir uma ruptura com o que já está estabilizado. Essa necessidade é posta por conta de que, mesmo havendo mudanças nos métodos de ensino, sem atingir e especificar a questão do sentido, os resultados quanto à leitura e escrita continuam os mesmos. Dito de outro modo, geralmente há mudanças superficiais nas práticas em sala de aula, porém continuam trabalhando os mecanismos de coesão, essencialmente as conjunções, na mesma perspectiva, não alteram o essencial, não observam a movimentação dos sentidos que, segundo a AD, sempre podem ser outros. Isso porque a escola sofre determinação do discurso dominante. Para que ocorra mudança na/de prática, faz-se necessário trabalhos que abriguem possibilidades de se observar os sentidos nas construções textuais, tais como este que propusemos neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa está vinculado ao trabalho com produção de texto, pois grande parte dos alunos possui dificuldade em refletir sobre o processo da escrita. Isso, sem dúvida, se deve a vários fatores, dentre eles o mau uso dos mecanismos de coesão e coerência textual, tanto no que se refere à perspectiva da Tradição Gramatical quanto na perspectiva da Semântica da Enunciação e Argumentativa. Esta pesquisa surgiu do interesse de conhecer e aprofundar um pouco mais sobre esta temática, já que também é uma realidade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual de Igaporã.

Elegemos, então, como objeto de estudo para nosso trabalho as "conjunções e o(s) sentido(s) no texto", pois acreditamos que uma das causas que levam o aluno a ter dificuldade quanto ao emprego dos operadores conjuntivos é o fato de as conjunções serem trabalhadas, nas escolas, somente do ponto de vista gramatical e não observar o(s) efeito(s) de sentido ou o(s) sentido(s) que cada operador estabelece no texto.

Desse modo, estudamos as conjunções, com o olhar para os sentidos. Para esse fim, o nosso estudo foi embasado na Semântica da Enunciação, na Semântica Argumentativa, num diálogo com Análise de Discurso, mas também foi subsidiado pela Tradição Gramatical, pois esta nos deu o suporte necessário para conhecermos como, em geral, se dá o ensino das conjunções nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de promover uma melhoria significativa nas produções textuais, em relação ao uso dos operadores conjuntivos, mas também fomentar uma maior autonomia dos educandos, enquanto leitores/produtores de textos, apresentamos uma proposta de intervenção que consistiu na realização de uma Sequência Didática, através da qual trabalhamos produção de texto e as conjunções, a partir do lugar teórico da Semântica da Enunciação e Argumentativa.

Na Sequência Didática: oficinas de crônicas, composta de 10 oficinas, estudamos o gênero textual crônica, explorando o uso das conjunções e os sentidos no texto. A atividade foi aplicada no Colégio Estadual de Igaporã, em Igaporã-Bahia, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, constituída de 22 alunos e realizada em três etapas: (a) sensibilização: apresentação do projeto; (b) desenvolvimento: estudo do gênero textual crônica; produção da 1ª versão da crônica; estudo das conjunções; reescritura da crônica, isto é, a 2ª versão; elaboração de dois comentários: um sobre as crônicas escritas pelos próprios alunos e outro

sobre as crônicas produzidas pelos colegas; e avaliação dos trabalhos; e (c) conclusão: culminância com a apresentação dos trabalhos à Comunidade Escolar.

A aplicação da Sequência Didática permitiu-nos fazer um diagnóstico, mesmo que subliminar, dos problemas recorrentes nas produções textuais dos alunos, no que concerne ao uso dos articuladores conjuntivos. A partir dos dados coletados da 1ª versão da crônica, delineamos os passos para o restante do trabalho, isto é, para intervenção propriamente dita. Estudamos os mecanismos de coesão, em especial, as conjunções, com um enfoque diferenciado do que, normalmente, se costuma trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que não detivemos apenas nas classificações e subclassificações dessa classe de palavras. Demos ênfase à produção de sentidos, procurando salientar que cada operador conjuntivo produz um efeito(s) de sentido(s) e, a depender de como for usado, pode comprometer o texto parcial ou até integralmente. Ademais, foi com base nas crônicas produzidas em sala de aula, que os alunos elaboraram os comentários, confrontando as versões escritas por eles e pelos colegas, a fim de descobrir se após estudar as conjunções, eles realizaram alterações significativas nos textos.

A análise de dados foi realizada, usando perspectivas e critérios diferentes. Em primeiro lugar, fizemos um levantamento de todos os operadores conjuntivos encontrados nos 22 textos dos alunos (1ª versão) e selecionamos os que foram usados com maior frequência nas crônicas produzidas antes de estudar o conteúdo “conjunções”. Procedemos da mesma maneira com as 22 crônicas (2ª versão), elaboradas após o estudo das conjunções, na perspectiva da Tradição Gramatical. Convém ressaltar que a Tradição Gramatical foi abordada de forma reflexiva, de modo a provocar uma visão crítica da teoria. Comparamos, então, os usos mais comuns em todas as crônicas e, lançando mão das orientações dadas pela Tradição Gramatical, realizamos a análise dos aspectos gramaticais dos articuladores conjuntivos. Ao confrontar os textos, verificamos, entre outras coisas, se houve o mesmo número de repetições, se as trocas, acréscimos e supressões foram efetuadas com base nas prescrições da Gramática Normativa; enfim, se as escolhas feitas, pelos alunos, contribuíram para uma melhoria no texto, no que se refere à coesão e à coerência.

Em segundo lugar, selecionamos, por amostragem, dez crônicas produzidas por cinco alunos. Estabelecemos um paralelo entre escrita e reescritura e identificamos todos os articuladores conjuntivos presentes nos recortes discursivos, extraídos das referidas crônicas. Analisamos os aspectos semânticos das conjunções, fazendo uma descrição explicativa, a partir do lugar teórico da Semântica da Enunciação e Argumentativa. A partir daí, averiguamos se,

ao reescreverem os textos, os alunos foram mais cuidadosos ao escolher e empregar os elementos coesivos, se perceberam que, há casos, em que uma conjunção de mesma classificação nem sempre pode ser substituída por outra, e principalmente, se observaram, em cada uso, o(s) efeito(s) de sentidos construído(s) pelas conjunções nos enunciados.

Por fim, avaliamos os comentários elaborados pelos discentes, na perspectiva da Análise de Discurso. Esclarecemos que, ao todo, foram 16 comentários, escolhidos por amostragem. Oito elaborados, a partir das crônicas que eles próprios produziram e oito, baseados nas crônicas de autoria dos colegas. Investigamos, nos textos, qual(is) o(s) discurso(s) atravessam as aulas de Língua Portuguesa e a escola. Analisamos quais os discursos constituem a posição de aluno, especialmente em relação ao que seja "certo" e "errado", ao "repetitivo" e ao "sentido". Constatamos, através dessa pesquisa, a presença de um discurso constitutivo de que existe uma univocidade na língua, de que há o modo correto em detrimento dos outros. Isso se dá, principalmente, pela falta de trabalhos que estudem as conjunções, com ênfase na produção dos sentidos e na perspectiva crítico-reflexiva. A partir do trabalho desenvolvido, no qual colocamos, em primeiro plano, a questão dos sentidos estabelecidos pelas conjunções, notamos um deslocamento sutil, mas bastante substancial, no modo como os alunos compreendem a constituição dos sentidos em determinados textos.

Ressaltamos que, ao executar a proposta de intervenção, deparamo-nos com alguns desafios, a exemplo do pouco tempo que dispúnhamos para a realização da atividade e da falta de hábito de leitura por parte de boa parte dos alunos. Isso, sem dúvida, interferiu, de modo singular, nos resultados pretendidos. Entretanto, reconhecemos a relevância da aplicação desta Sequência Didática: oficinas de crônicas para a formação dos discentes do 8º ano do Ensino Fundamental II, público-alvo deste trabalho, bem como para toda a Comunidade Escolar na qual esses sujeitos estão inseridos. Ademais, a pesquisa acrescentou à docente/pesquisadora uma gama de conhecimentos que poderá contribuir para uma melhoria na sua prática pedagógica e, quiçá, deixar alguma contribuição para outros professores e estudantes que pretendem conhecer e aprofundar mais sobre esse objeto de estudo.

Os resultados obtidos nesse estudo apontam a necessidade de o professor de Língua Portuguesa empreender uma mudança em sua prática pedagógica, de forma a trabalhar produção de texto, contemplando as conjunções, com ênfase na produção do(s) sentido(s) e na perspectiva crítico-reflexiva. Acreditamos que, se esse trabalho for realizado com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa, poderá contribuir, efetivamente, para que os alunos

compreendam a importância dos operadores conjuntivos para a organização textual, essencialmente, para a construção dos sentidos no texto.

Sabemos da existência de muitos estudos empreendidos em torno da temática estudada neste trabalho, inclusive alguns deles fundamentaram a nossa pesquisa. Reafirmamos, aqui, que, ao desenvolver este estudo, nossa pretensão não foi abranger todos os aspectos relativos ao assunto uso de conjunções e o(s) sentido(s) no texto, nem esgotar a discussão sobre essa temática. Portanto, reconhecemos a necessidade de perscrutar mais sobre esse objeto de estudo, devido, sobretudo, à sua relevância quer para estudantes, quer para professores, ou mesmo para qualquer pessoa/falante que tenha interesse em conhecer melhor os mecanismos de funcionamento da língua, para dela fazer uso e, com ela, interagir, tendo em vista que a língua está submetida a um dinamismo constante.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**: cursos de 1 e 2º graus. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do Discurso**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual Editora, 2009.

_____. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.

DUCROT, Oswald. "Argumentação e 'Topoi' Argumentativos" in **História e Sentido na Linguagem**, Campinas: Pontes. 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do Sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do Português. 4 ed. Campinas: Pontes, 2007.

LAGINESTRA, Maria Aparecida e PEREIRA, Maria Imaculada (equipe de produção). **A ocasião faz o escritor**: Caderno do professor: Orientação para produção de textos. 4 ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

NOGUEIRA, Armando. et al. **O mundo é uma bola: crônicas, futebol & humor**. São Paulo: Ática, 2007.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA Escrevendo o Futuro (equipe de produção). **Coletânea Crônicas.** 4 ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

ORLANDI, E. Puccinelli. **Análise de Discurso:** Princípios & Procedimentos. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____ . **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACCONI, Luiz Antônio. **Gramática Essencial Ilustrada**. São Paulo: Atual, 1994.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

_____ . **Oficina de redação.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

SILVA, Adilson Ventura da. **A Poesia em Ducrot**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, SP, [s.n.], 2006.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WEBGRAFIA:

Disponível em: https://books.google.com.br/books?isbn=8571773602. Acesso em 23/09/2017.

Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/3353-igapora/aprendizado. Acesso em 05/O2/2018.

IBGE. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/. Acesso em 17/10/2017.

Leitura de Diferentes Gêneros Textuais - SEED: Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_port_pdp_maria_ana_pedroso.pdf. Acesso em 06/08/2017.

NOGUEIRA Jr., Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/daltontrevisan_apelo.asp. Acesso em 06/08/2017.

NOGUEIRA Jr. Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/fsabino_homemnu.asp. Acesso em 06/08/2017.

Ofereça o melhor: gotas de paz. Disponível em: https://www.gotasdepaz.com.br/ofereca-o-melhor. Acesso em 06/08/2017.

PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2014/11/o-homem-trocado-interpretacao-89ano.html. Acesso em 06/08/2017.

PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/03/o-teste-da-rosa-cronica-para.html. Acesso em 06/08/2017.

PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/07/ousadia-interpretacao-cronica-89-ano.html. Acesso em 06/08/2017.

SILVEIRA, Denise. CÓRDOVA, Fernanda. **A Pesquisa Científica**. Disponível em http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad0005.pdf. Consulta em 23/02/2016, às 16 horas.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OFICINAS DE CRÔNICAS

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Período: de ____/___/2017 a ____/_____/2017

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OFICINAS DE CRÔNICAS

"Uso de conjunções e o(s) sentido(s) no texto: mecanismos essenciais à produção de uma escrita consistente."

OFICINA 1 - SENSIBILIZAÇÃO - 01 aula

Objetivos:

- ✓ Estabelecer vínculo com os alunos.
- ✓ Refletir sobre a importância dos estudos.
- ✓ Apresentar a proposta de trabalho aos alunos.
- ✓ Convidar todos para participar ativamente do trabalho.

Recursos:

- ✓ Datashow
- ✓ Computador
- ✓ Pen-drive
- ✓ Papel ofício

1ª etapa

- Dinâmica de abertura.

Atividades:

- ✓ Realização da Dinâmica "Bolas de golfe".
- ✓ Reflexão, fundamentada na mensagem extraída da dinâmica.

2ª etapa

- Mensagem de acolhida.

Atividades:

✓ Distribuição de cópias da mensagem "Ofereça sempre o seu melhor...".
✓ Leitura da mensagem, discussão e socialização das ideias.

3ª etapa

- Apresentação da proposta de trabalho - Sequência Didática: oficinas de crônicas.

Atividade:

✓ A professora, numa conversa informal, apresenta aos alunos a Sequência Didática: oficinas de crônicas, explica o porquê do nome "Uso de conjunções e o(s) sentido(s) no texto: mecanismos essenciais à produção de uma escrita consistente", fala dos objetivos e do passo a passo; dá as orientações e convida todos a participarem.

OFICINA 2 - SONDAGEM - 01 aula

Objetivos:

✓ Produzir uma crônica.
✓ Ler e socializar as crônicas produzidas por eles.

Recursos:

✓ Papel ofício
✓ Caderno
✓ Lápis/caneta
✓ Borracha

1ª etapa

- Produção de texto: gênero crônica (1ª produção).

Atividade:

- ✓ A título de sondagem, ainda sem explicar os assuntos *gênero textual* e *conjunções*, a professora apresentará uma proposta de redação aos alunos e solicitará que eles produzam uma crônica, com base na proposta sugerida.

Obs: Esta atividade não constará em nosso trabalho, ou melhor, não será utilizada em nossa pesquisa. (Apenas a título de diagnóstico e para os alunos irem se aquecendo como autores/produtores de texto).

2ª etapa

- Socialização: Leitura das crônicas produzidas pelos alunos.

Atividades:

- ✓ Os alunos, assim que forem concluindo as crônicas, farão a leitura de seus respectivos textos. Em seguida, comentarão sobre as dificuldades enfrentadas.
- ✓ A professora recolhe as produções textuais dos alunos.

OFICINA 3 - DESENVOLVIMENTO - TRABALHANDO A CRÔNICA - 02 aulas

Objetivos:

- ✓ Tomar contato com o gênero textual: crônicas.
- ✓ Ler e interpretar diversas crônicas.
- ✓ Identificar os elementos da narrativa nos textos lidos.
- ✓ Produzir um final para a crônica "Ousadia", de Fernando Sabino.
- ✓ Pesquisar crônicas em diversas fontes.

Recursos:

- ✓ Papel ofício: cópia de crônicas
- ✓ Livros
- ✓ Caderno
- ✓ Lápis/caneta
- ✓ Borracha

1ª etapa

- Leitura, interpretação e análise de crônicas.

Atividades:

- ✓ Inicialmente, a professora distribuirá, para os alunos, cópias das seguintes crônicas: "Os livros como paixão", de Moacyr Scliar; "Apelo", de Dalton Trevisan; "O homem nu", de Fernando Sabino; e "A bola" e "O homem trocado", de Luís Fernando Veríssimo, extraídas de fontes diversas.
- ✓ Sentados em semicírculo, os alunos, voluntariamente, farão a leitura das crônicas citadas acima, em voz alta.
- ✓ Tendo como suporte as crônicas lidas, a professora fará, juntamente com os alunos, a análise dos elementos da narrativa, a saber: personagens, foco narrativo, ambiente, enredo, e características desse gênero textual, a exemplo dos temas, da linguagem e dos tons.

2ª etapa

- Leitura da crônica "Ousadia", de Fernando Sabino.

Atividades:

- ✓ A professora dividirá ao meio a crônica "Ousadia", de Fernando Sabino. No 1º momento, fará a leitura apenas da primeira parte e pedirá que os alunos completem o texto, dando um final criativo e surpreendente.
- ✓ No 2º momento, alguns alunos, de maneira voluntária, lerão a crônica integralmente, com o final criado por eles.
- ✓ Por fim, a professora lerá o final da versão original da crônica "Ousadia" para que os alunos confrontem ambas as versões.

3ª etapa

- Leitura e interpretação da crônica "O teste da rosa", de Otto Lara Resende.

Atividade:

✓ Em casa, os alunos deverão ler e interpretar a crônica "O teste da rosa", de Otto Lara Resende.

Obs: Correção da atividade na aula seguinte.

4ª etapa

- Distribuição das coletâneas de crônicas.

Atividade:

✓ A professora distribui uma coletânea de crônicas para cada aluno e pede que, em casa, façam a leitura de todos os textos. Sugere que pesquisem outras crônicas em fontes diversas como: jornais, livros e internet.

Obs: Coletânea disponibilizada pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP.

OFICINA 4 - 02 aulas

Objetivos:

✓ Ler e interpretar diversas crônicas.
✓ Identificar as características da crônica nas crônicas lidas.
✓ Produzir crônica, conforme proposta do livro didático adotado.

Recursos:

✓ Datashow
✓ Livros
✓ Caderno
✓ Caneta/lápis
✓ Borracha

1ª etapa

- Leitura da crônica "Na escuridão miserável", de Fernando Sabino.

Atividade:

✓ Os alunos farão a leitura silenciosa da crônica "Na escuridão miserável", de Fernando Sabino.

2ª etapa

- Estudo do gênero textual: crônica.

Atividades:

- ✓ No datashow, a professora fará a exposição das características do gênero textual crônica.
- ✓ Após a explicação, a docente solicitará que os discentes identifiquem as características da crônica no texto "Na escuridão miserável", de Fernando Sabino.
  Obs: Atividade feita oralmente.

3ª etapa

- Leitura e interpretação da crônica "Porta de Colégio", de Affonso Romano de Sant'anna.

Atividade:

- ✓ Os alunos deverão ler e interpretar a crônica "Porta de Colégio", de Affonso Romano de Sant'anna. Em seguida, a docente fará a correção da atividade com eles.

4ª etapa

- Proposta de redação: crônica.
  Obs: Atividade preparatória para a 1ª versão da crônica (extraclasse).

Atividade:

- ✓ Em casa, os discentes deverão desenvolver a proposta de redação sugerida, pelo livro adotado (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.87).

Obs: A professora proporá aos alunos que analisem atentamente tudo o que acontecer ao redor deles - na TV, na rua, em casa, na escola, na praça, na feira-livre -, enfim, que observem as coisas, os acontecimentos desde os mais simples e banais até os extravagantes e exóticos, pois o tema da 1ª crônica que eles produzirão será extraído dessas informações ou desses fatos coletados.

OFICINA 5 - 01 aula

Objetivos:

- ✓ Ler texto do gênero notícia.
- ✓ Ler crônica elaborada, com base em uma notícia de jornal.

- ✓ Confrontar textos do gênero notícia e crônica.
- ✓ Produzir uma crônica, baseada na proposta de redação do livro didático adotado.

Recursos:

- ✓ Livro didático adotado
- ✓ Caderno
- ✓ Caneta/lápis
- ✓ Borracha

1ª etapa

- Leitura de uma notícia de jornal.
- Leitura da crônica "O rádio apaixonado", de Moacyr Scliar.
- Socialização: comentários.

Atividade:

✓ A docente faz a leitura de uma notícia publicada na Folha de São Paulo, 3/3/2008, intitulada "O rádio apaixonado", de Moacyr Scliar e, em seguida, lê uma crônica, baseada na referida notícia, como consta em (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.103-104). Após as leituras, os alunos deverão fazer uma análise comparativa dos dois textos, apontando as semelhanças e diferenças, referentes aos gêneros textuais - notícia e crônica, respectivamente.

2ª etapa

- Produção de texto: crônica (1ª versão).

Atividades:

✓ Os alunos escolherão uma das propostas sugeridas pelo livro didático adotado (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.105-106) para produzir uma crônica.

Obs: A redação será recolhida para ser avaliada posteriormente.

✓ Ao final da aula, a docente pede aos alunos que tragam para a sala, as coletâneas de crônicas da OLP, para realizarem uma roda de leitura na aula seguinte.

OFICINA 6 - 01 aula

Objetivos:

- ✓ Narrar para os colegas, as crônicas lidas em diversas fontes.
- ✓ Identificar os tons e a linguagem presentes nas crônicas lidas.

Recursos:

- ✓ Livros: coletânea de crônicas
- ✓ Papel ofício/crônicas impressas

1ª etapa

- Roda de leitura: trabalhando crônicas

Atividade:

✓ Organização da turma em círculo. Conforme combinado, iniciará a roda de leitura. Vários alunos narrarão crônicas da coletânea ou, se preferirem, outras que pesquisaram em outras fontes.

Obs: Trabalhar somente a oralidade nesse momento, pois o objetivo é ampliar o repertório dos alunos. Explorar o tom e a linguagem utilizados pelo narrador, em cada crônica.

2ª etapa

✓ Devolução das produções textuais corrigidas aos alunos (1ª versão).

Atividade:

✓ A professora devolverá as produções textuais corrigidas aos respectivos autores. Esclarecerá que todas as conjunções e locuções conjuntivas empregadas foram destacadas e solicitará que eles guardem os textos para, posteriormente, reescrevê-los.

OFICINA 7 - 02 aulas

Objetivos:

✓ Conceituar e classificar conjunções.

- ✓ Identificar os valores semânticos que as conjunções possuem ao serem usadas em diferentes construções.
- ✓ Reconhecer a importância das conjunções como elementos articuladores, mas, sobretudo, como palavras que conferem sentido ao texto/discurso.
- ✓ Identificar a diferença entre ***mais*** e ***mas***, do ponto de vista da classe gramatical e, em relação aos aspectos semânticos e ortográficos.
- ✓ Reescrever crônicas, observando o uso das conjunções e o sentido que elas constroem no texto.

Recursos:

- ✓ Papel ofício: lista de conjunções
- ✓ Lousa
- ✓ Pincel
- ✓ Caderno
- ✓ Caneta/lápis
- ✓ Borracha

1ª etapa

- ✓ Estudo das conjunções, com o olhar para o sentido no texto.

Atividade:

- ✓ A professora distribuirá uma lista, contendo o maior número possível de conjunções e locuções conjuntivas. Explicará o conceito e as classificações das conjunções, mas, principalmente, chamará a atenção para os sentidos que cada conjunção possui. Enfatizará que, da forma como são usadas, as conjunções podem provocar efeito(s) de sentido(s) diferentes e até alterar o sentido do que se pretendia dizer. Deixará claro que elas exercem a função de ligar orações, mas que, sobretudo, elas conferem sentido ao texto.

2ª etapa

- ✓ Ortografia: estudo da palavra ***mas*** e ***mais***, do ponto de vista ortográfico, semântico e da classe gramatical.

Atividade:

- ✓ A professora explicará para os alunos a diferença entre a palavra **mas** e **mais** e solicitará que eles façam o exercício, explorando ortografia, aspectos semânticos e classe gramatical desses vocábulos.

3ª etapa

- ✓ Reescritura das crônicas.

Atividade:

- ✓ A docente solicitará que os alunos reescrevam as crônicas (1ª versão), fazendo os ajustes necessários, observando, sobretudo as conjunções. Se julgarem conveniente, poderão mantê-las, mas, se necessário, poderão fazer alterações, substituindo, suprimindo ou até acrescentando operadores conjuntivos, a fim de dar coesão e coerência aos textos.

.....

OFICINA 8 - 02 aulas

Objetivos:

- ✓ Elaborar comentários sobre as crônicas produzidas por eles e pelos colegas, observando o uso das conjunções e o sentido que elas conferem ao texto.
- ✓ Identificar se a(s) mudança(s) - troca, supressão ou acréscimo - realizada(s) nas conjunções provocou(aram) discrepância de sentido no texto.

Recursos:

- ✓ Caderno
- ✓ Lápis/caneta
- ✓ Borracha
- ✓ Papel ofício

1ª etapa

- Elaboração de comentários sobre as crônicas.

Atividades:

- ✓ Na 1ª aula, a docente devolverá as crônicas (1ª e 2ª versões) aos respectivos autores e orientará que observem, pormenorizadamente, cada uma. Depois pedirá que eles, de forma

cuidadosa, comparem a 1ª versão com a 2ª, analisem se em relação às conjunções, as mudanças realizadas alteraram o sentido do texto, se houve diferença de sentido do texto 1 para o 2. Por fim, eles deverão elaborar um comentário, relatando as ocorrências.

✓ Na 2ª aula, a professora proporá que os discentes troquem as crônicas entre si, para que possam ler e estabelecer um paralelo entre a 1ª e 2ª versões, levando em consideração as mudanças realizadas nas conjunções. Em seguida, solicitará que façam um comentário por escrito, esclarecendo se houve diferença de sentido de uma crônica para outra ou não, explicando qual(is).

Obs: A professora orientará os alunos sobre como elaborar os comentários e disponibilizará alguns modelos para eles se familiarizarem com esse gênero textual.

OFICINA 9 - 01 aula

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre a importância dos articuladores conjuntivos para a construção do texto, em relação à coesão e coerência.
- ✓ Apresentar oralmente um parecer sobre as semelhanças e diferenças existentes nas produções textuais (1ª e 2ª versões), no que se refere ao uso das conjunções, ressaltando se houve ou não alterações no sentido dos textos.
- ✓ Reconhecer as conjunções e o sentido como mecanismos essenciais a uma escrita consistente.

Recursos:

- ✓ Papel ofício: textos

1ª etapa

- Socialização: Parecer dos alunos acerca dos fenômenos que aconteceram na escrita e reescrita dos textos. Em seguida, discussão sobre a importância dos operadores conjuntivos na organização textual.

Atividade:

✓ A professora, de posse dos textos e dos comentários, realizará com os alunos uma discussão sobre o que eles perceberam de mudança(s) relacionada(s) ao uso das conjunções

e ao sentido nos textos. Refletirão sobre a importância dos elementos coesivos para a organização textual, ressaltando que eles são possuidores de sentido. Além disso, traçarão um paralelo entre enunciados ligados por conjunções de mesma classificação, mas também por conectivos distintos, evidenciando a mudança de sentidos que ocorre, a depender da escolha dos elementos articuladores.

Obs: Apresentação oral.

✓ No final, a docente entregará aos discentes, um convite aos alunos convidando os pais para participarem da culminância do projeto.

OFICINA 10 - AVALIAÇÃO/CULMINÂNCIA/ENCERRAMENTO - 01 aula

Objetivos:

- ✓ Confeccionar um varal de crônicas.
- ✓ Expor os trabalhos realizados à comunidade escolar, isto é, aos pais, alunos, professores e à equipe gestora.
- ✓ Apresentar, através de leituras, crônicas produzidas pelos alunos.
- ✓ Produzir um relato de experiência, ou seja, um depoimento para avaliar as oficinas de crônicas.

Recursos:

- ✓ Papel ofício
- ✓ Datashow
- ✓ Computador
- ✓ Pen-drive
- ✓ Livros: livro adotado e coletânea de crônicas
- ✓ Microfone

1ª etapa

- Confecção do varal de crônicas.
- Amostra de crônicas.
- Avaliação da Sequência Didática: oficinas de crônicas.
- Socialização – apresentação dos trabalhos aos pais e à comunidade escolar.

Atividades:

- ✓ Os alunos confeccionarão um varal de crônicas.
- ✓ Alguns discentes apresentarão uma pequena amostra das crônicas produzidas por eles.
- ✓ Através de um relato, os alunos narrarão a experiência vivenciada ao participar do projeto, o passo a passo, as dificuldades enfrentadas, os pontos positivos e negativos, fazendo, assim, uma avaliação das atividades.
- ✓ A professora apresentará aos membros da comunidade escolar, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, durante as oficinas. Momento em que os pais poderão apreciar a apresentação de alguns alunos, bem como a exposição do varal de crônicas produzidas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**: cursos de 1 e 2º graus. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual Editora, 2009.

_____. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.

LAGINESTRA, Maria Aparecida e PEREIRA, Maria Imaculada (equipe de produção). **A ocasião faz o escritor**: Caderno do professor: Orientação para produção de textos. 4 ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

NOGUEIRA, Armando. et al. **O mundo é uma bola: crônicas, futebol & humor**. São Paulo: Ática, 2007.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA Escrevendo o Futuro (equipe de produção). **Coletânea Crônicas.** 4 ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

SACCONI, Luiz Antônio. **Gramática Essencial Ilustrada**. São Paulo: Atual, 1994.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

_____ . **Gramática em textos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

WEBGRAFIA

NOGUEIRA Jr., Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/daltontrevisan_apelo.asp. Acesso em 06/08/2017.

NOGUEIRA Jr. Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/fsabino_homemnu.asp. Acesso em 06/08/2017.

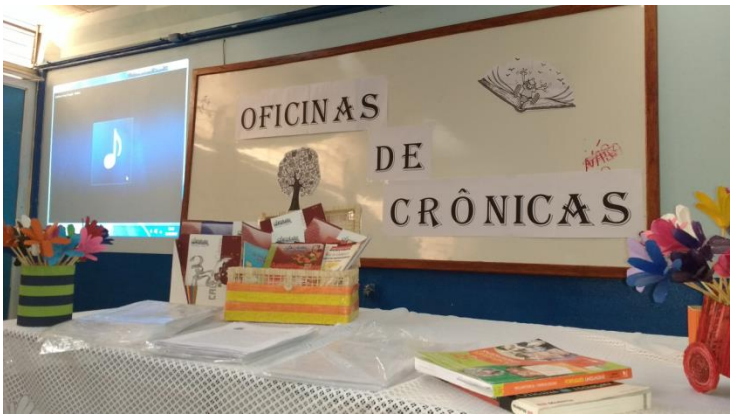
PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2014/11/o-homem-trocado-interpretacao-89ano.html. Acesso em 06/08/2017.

PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/03/o-teste-da-rosa-cronica-para.html. Acesso em 06/08/2017.

PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/07/ousadia-interpretacao-cronica-89-ano.html. Acesso em 06/08/2017.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE B – FOTOS DA CULMINÂNCIA DO PROJETO

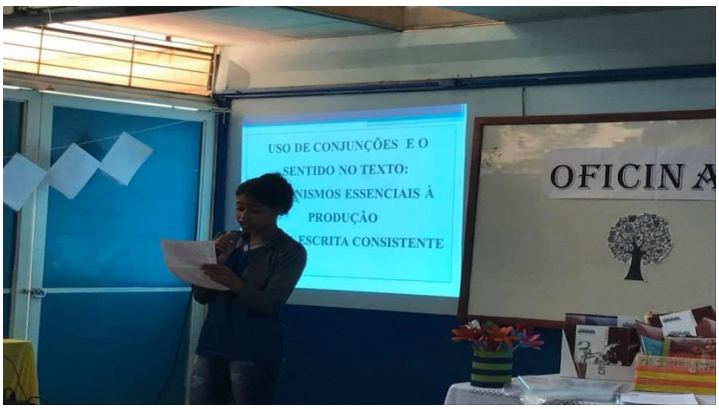


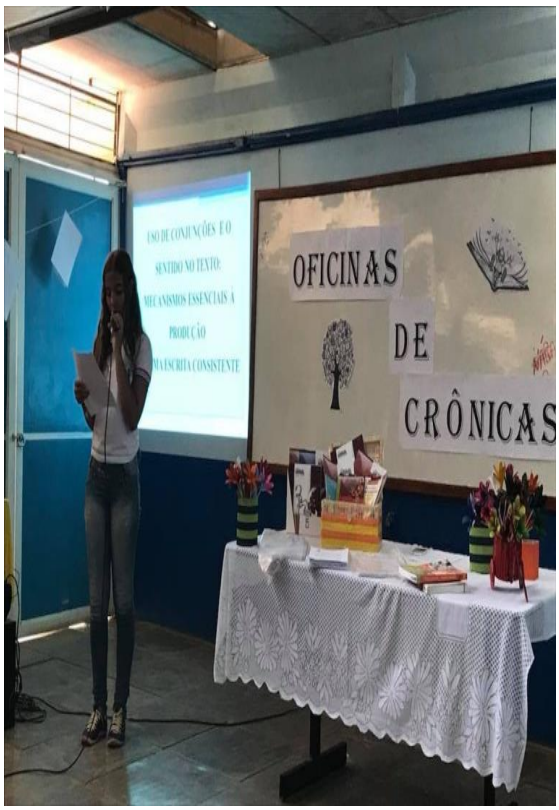
OFICINAS
DE
CRÔNICAS

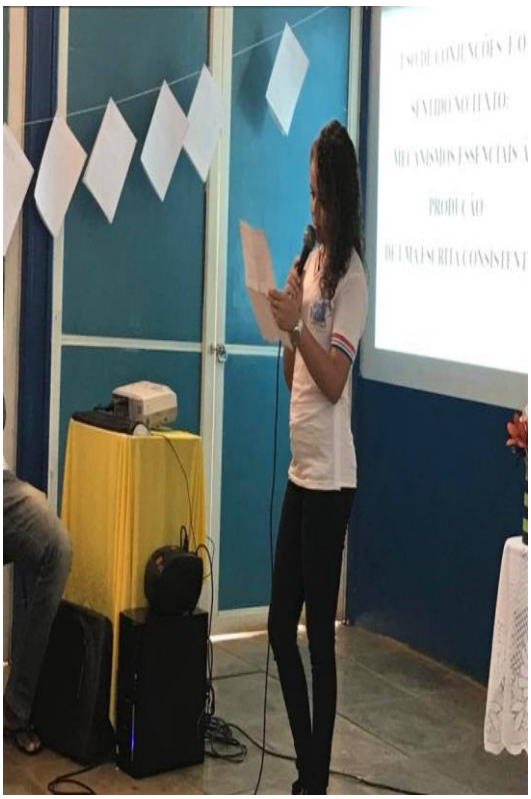
OFICINAS
DE

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ ROCHA

OFICINAS


USO DE CONJUNÇÕES E O
SENTIDO NO TEXTO:
NISMOS ESSENCIAIS À
PRODUÇÃO
ESCRITA CONSISTENTE
OFICIN A





Fonte: Fotos da reunião com a comunidade escolar, tiradas pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A - MENSAGEM DE REFLEXÃO

Colégio Estadual de Igaporã

Professora: Maria da Glória Reis da Silva

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino

Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

MENSAGEM DE REFLEXÃO

OFEREÇA SEMPRE O SEU MELHOR!

A quem quer que seja...

Ofereça o que tem de mais bonito,

de íntegro, sincero, delicado, gentil

e simples. E não espere retribuição de

ninguém, pois uma semente plantada

demora dias, meses ou até anos

para dar frutos, mas o dia da colheita

chega, e feliz será quem souber plantar.

(Cecília Sfalsin)

Sequência Didática: oficinas de crônicas
Colégio Estadual de Igaporã
Igaporã - 2017

Fonte: Ofereça o melhor: gotas de paz. Disponível em: https://www.gotasdepaz.com.br/ofereca-o-melhor. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO B - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Escolha uma situação do seu dia a dia que tenha chamado a sua atenção, por ter sido comovente, estranha ou engraçada e produza uma crônica, contando como tudo aconteceu.

Siga o roteiro abaixo:

- Escolha um fato simples, mas que chamou a sua atenção.
- Pense nas personagens, ou seja, nas pessoas, animais ou seres que farão parte da sua história.
- Pense em um cenário atual, de preferência urbano.

Lembre-se: O acontecimento que você presenciou é apenas uma inspiração. Você pode inventar alguns trechos e exagerar em outros para deixar o texto com mais humor ou mais reflexivo.

2. Escreva sua crônica e dê um título a ela. Quando concluir, revise-a, observando a pontuação e eliminando palavras, expressões ou trechos com ideias repetidas sem necessidade.

_____

_____

_____

Bom trabalho!!!

Fonte: Leitura de Diferentes Gêneros Textuais - SEED: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_port_pdp_maria_ana_pedroso.pdf. Acesso em 06/08/2017. (Adaptado)

ANEXO C – CRÔNICA “OS LIVROS COMO PAIXÃO”

Colégio Estadual de Igaporã

Professora: Maria da Glória Reis da Silva

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino

Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. Leia a crônica, de Moacyr Scliar com bastante atenção!

OS LIVROS COMO PAIXÃO

Ladrão de livros de 85 anos é proibido de entrar em bibliotecas da Califórnia. Folha Online, 14, nov.2002.

Ninguém compreende minha paixão por livros, suspirava ele. E era uma grande paixão: o pequeno apartamento em que vivia estava literalmente atulhado de romances, livros de contos, obras de autoajuda, textos médicos, até. Não que ele os lesse. Ler era secundário. O importante era possuir os livros, saber que toda aquela riqueza cultural do passado estava ali, ao alcance de sua mão. A mão que acariciava as lombadas, que folheava amorosamente as páginas.

O problema é que livros custam dinheiro. E dinheiro lhe faltava. Aos 85 anos, vivendo de uma modesta aposentadoria, o ancião não podia dispender muito em livrarias. Por isso roubava. "Roubo", aliás, era uma expressão que lhe desagrava; preferia falar em algo como "redistribuição da riqueza intelectual". Mas o eufemismo não o ajudava muito. Nem as mãos trêmulas, nem a lentidão.

Cada vez que ia roubar um livro, deixava cair uma pilha inteira no chão. Mais do que isso, não sabia disfarçar: os bibliotecários sabiam quando ele estava roubando. Pediam-lhe as obras furtadas de volta e, justiça seja feita, ele nunca se negou a fazê-lo. Era parte de um jogo, um jogo que ele adorava, e cujas regras sempre respeitou.

Infelizmente, porém, os bibliotecários cansaram deste jogo. E um acordo entre eles resultou em uma decisão: o homem agora está proibido de entrar nas bibliotecas. Não adianta

ele dizer que quer apenas consultar jornais. Não adianta, também, dispor-se a ser revistado. A paciência dos responsáveis simplesmente terminou.

Resta-lhe refugiar-se em seu sonho. E que sonho é este? Ele sonha que um dia vai ganhar muito dinheiro - num cassino, ou numa loteria. E aí comprará uma grande e antiga biblioteca - que será só dele. Ninguém mais poderá frequentá-la. Só ele. Ali irá todos os dias.

Para roubar livros, claro. E os bibliotecários, seus empregados, não poderão dizer nada. Mais: terão de fingir que não percebem o furto. E ele roubará o que quiser. Belo sonho, consolador sonho. O único inimigo deste sonho é o tempo. Com 85 anos, quanto mais ele poderá esperar pelo cassino ou pela loteria? O tempo é um grande e implacável ladrão. E não tem nenhuma paixão por livros. (Moacyr Scliar[18])

Bom trabalho!!!

Fonte: SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

[18] O escritor Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em reportagens publicadas no jornal.

ANEXO D – CRÔNICA “APELO”

Colégio Estadual de Igaporã

Professora: Maria da Glória Reis da Silva

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino

Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. O texto a seguir é uma crônica do escritor Dalton Trevisan. Leia-o atentamente.

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 pela 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, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam e eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? As 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-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor!” (Dalton Trevisan)

Bom trabalho!!!

Fonte: NOGUEIRA Jr., Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/daltontrevisan_apelo.asp. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO E – CRÔNICA “O HOMEM NU”

	Colégio Estadual de Igaporã Professora: Maria da Glória Reis da Silva Disciplina: Língua Portuguesa Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. Leia atentamente a crônica a seguir:

O HOMEM NU[19]

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito,

---

[19] Esta é uma das crônicas mais famosas do grande escritor mineiro Fernando Sabino. Extraída do livro de mesmo nome, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão. (Fernando Sabino)

Bom trabalho!!!

Fonte: NOGUEIRA Jr. Arnaldo. **Releituras textos.** Disponível em: http://www.releituras.com/fsabino_homemnu.asp. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO F - CRÔNICA “A BOLA”

Colégio Estadual de Igaporã

Professora: Maria da Glória Reis da Silva

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino

Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. Leia a crônica “A Bola”, de Luís Fernando Veríssimo, com atenção.

A BOLA

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembrulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho.

Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

-Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar. (Luís Fernando Veríssimo)

Bom trabalho!!!

Fonte: NOGUEIRA, Armando. et al. **O mundo é uma bola**: crônicas, futebol & humor. São Paulo: Ática, 2007.

ANEXO G – CRÔNICA “O HOMEM TROCADO”

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. O texto a seguir é uma crônica do escritor Luís Fernando Veríssimo. Leia-o com muita atenção.

O HOMEM TROCADO

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

- Eu estava com medo desta operação...

- Por quê? Não havia risco nenhum. - Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?

- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

(Luis Fernando Veríssimo. Seleção de crônicas do livro Comédias da vida privada. Porto Alegre: LP&M, 1996. p. 77-8)

Bom trabalho!!!

Fonte: PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2014/11/o-homem-trocado-interpretacao-89ano.html. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO H – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1. O texto que você vai ler, agora, é extraído de uma crônica do escritor Fernando Sabino. Entretanto, para esta tarefa, foi suprimida a parte final dela. Leia-o com bastante atenção. Em seguida, coloque-se no lugar do autor e, usando sua criatividade, invente um final bem interessante para esta narrativa.

OUSADIA
Fernando Sabino

1ª parte

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga, disse o motorista.

- Paga por quem?

- Esse cavalheiro aí:

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

Faça o favor de receber! – insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Por favor, faço questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilada de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

[...]

.....

3. Agora, vou ler a 2ª parte da crônica e vocês irão confrontá-la com o final criado por cada um de vocês.

2ª parte

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura.

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo

- Olha ele ali! É ele, venha ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça.

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia.

Bom trabalho!!!

Fonte: PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/07/ousadia-interpretacao-cronica-89-ano.html. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO I – CRÔNICA “O TESTE DA ROSA”

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. O texto que você vai ler agora é de Otto Lara Resende. Leia-o com bastante atenção.

O TESTE DA ROSA

Digamos que você tem uma rosa. Uma só. Antes que eu continue, ela me interrompe: de que cor? Pensei na rosa, mas não pensei na cor. Cor-de-rosa, digo. Ela faz uma carinha de quem não aprova. Rosa cor-de-rosa, que falta de imaginação! Branca, me corrijo. Branca, não, ela corta. Vermelha. Tá bem. Uma rosa vermelha. Vermelhinha? Sim, vermelhíssima. Da cor do sangue vivo.

Digamos que você tem uma rosa, recomeço. É a única que existe no mundo. A última? Não interessa. No caso é a única. E é sua. Digamos que você quer dar essa rosa a alguém. E se eu não quiser dar? Aí a história acaba. Continuo? Continua. Você tem que dar essa rosa a alguém. Uma pessoa só? Sim, uma só. Fui dar corda, a menina não para de falar. Verdadeira matraca. Já quer saber por que tem de dar a rosa. Se é dela e é única, não vai dar a ninguém. Vai vender.

Mas a história é assim: é a única, a última rosa do mundo. E você tem que passar pra frente. Se não der, ela explode e queima a sua mão. Carinha de nojo, ela resmunga: rosa que explode e pega fogo, essa não. Finjo que não ouço e vou adiante. Você vai entregar essa rosa a quem mais a merece. A faladeira quer saber se a rosa é bonita. Lindíssima, já disse. Fresquinha. A última e mais bela rosa do mundo. Não, não pode guardar. Nem pode vender.

Novas tentativas de sair do script, mas eu fecho todas as portas. Não pode mudar. Não interessa quem inventou. É o teste da rosa. Existe desde o princípio do mundo, digo convicto. E cale a boca, por favor. Mais um minuto e a rosa estoura na sua mão. Não é bomba, mas estoura. História inventada é assim. Rosa estoura e pronto. Você tem que dar a rosa pra alguém que a merece. A pessoa que você mais ama. Dona do seu coração. Vale, vale tudo. Gente grande, ou criança. Quem você quiser.

Não, não podem ser duas pessoas. Mesmo casadas, morando na mesma casa, não pode. Também não vale. Pétala por pétala, não. É a rosa inteira, perfumada. Uma beleza. Já disse que é a mais bonita do mundo. Nunca mais vai existir outra igual. E depressa, senão explode. Na sua mão, não no vaso. Fresquinha, com gotas de orvalho que brilham como pequenos sóis. Vamos logo, quem? A quem você

dá essa rosa? Ela sorri, zombeteira e me faz a pergunta fatal: você está crente que eu dou pra você, não está? (Otto Lara Resende. Bom dia para nascer. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.)

Com base no texto acima, responda às questões abaixo:

2. Nesse texto, o narrador participa ou não da história? Retire um trecho que justifique sua resposta.

_____

3.Pelas características, esse texto é:

a.( ) um conto. b.( ) uma fábula c. ( ) uma crônica

4. Quem são as personagens que interagem nesse texto?

a.( ) duas crianças que conversam . c.( ) a rosa, a criança e o adulto.

b.( ) um adulto e uma criança. d.( ) um adulto e uma rosa.

5.Observe que, no primeiro parágrafo, é possível perceber a fala da menina, mesmo que não venha marcada por travessões ou aspas, mas ao continuar a narrativa, essas falas vão sendo substituídas pelo discurso indireto, isto é, o narrador explica com suas palavras a fala da menina. Na sua opinião:

a. Por que o narrador utiliza esse recurso?

_____

b.Qual o efeito alcançado pelo autor ao fazer que somente o narrador tenha voz?

_____

6. Transforme o primeiro e o quinto parágrafos em discurso direto, usando travessões e se preciso complementando o que o narrador diz com as perguntas que a menina poderia ter feito.

_____

7. De quem é a voz que encerra a narrativa?

_____

8. Na frase final da crônica a menina é descrita como zombeteira. Essa é a visão:

a. ( ) do autor b. ( ) do narrador c. ( ) da própria menina d. ( ) do leitor

9. Além de zombeteira, de acordo com a leitura, outros adjetivos que podemos inferir à menina são:

a. ( ) meiga; delicada b. ( ) tagarela; insistente c. ( ) doce, calma d. ( ) tímida; egoísta

Bom trabalho!!!

Fonte: PEREIRA, Fátima. **Texto em movimento (blog).** Disponível em: http://textoemmovimento.blogspot.com/2015/03/o-teste-da-rosa-cronica-para.html. Acesso em 06/08/2017.

ANEXO J – CRÔNICA “NA ESCURIDÃO MISERÁVEL”

Colégio Estadual de Igaporã
Professora: Maria da Glória Reis da Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 8º ano Turma: A Turno: Matutino
Data: ____/_____/2017

Atividade: Oficina de crônica

1. A crônica a seguir é do escritor Fernando Sabino. Leia-a com bastante atenção! Em seguida, analise as características desse gênero textual presentes neste texto.

NA ESCURIDÃO MISERÁVEL

“Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

– O que foi, minha filha? – perguntei, naturalmente pensando tratar-se de esmola.

– Nada não senhor – respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

– O que é que você está me olhando aí?

– Nada não senhor – repetiu. – Esperando o bonde…

– Onde é que você mora?

– Na Praia do Pinto.

– Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

– Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

– Como é o seu nome?

– Teresa.

– Quantos anos você tem, Teresa?

– Dez.

– E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

– A casa da minha patroa é ali.

– Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

– Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

– Você já jantou?

– Não. Eu almocei.

– Você não almoça todo dia?

– Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida para mim.

– E quando não tem?

– Quando não tem, não tem – e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esquálidas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês.

– Mas não te dão comida lá? – perguntei, revoltado.

– Quando eu peço eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.

– E quanto você ganha?

– Mil cruzeiros.

– Por mês?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

– Como é que você foi parar na casa dessa… foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

– Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu à mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe

não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia do Pinto". (Fernando Sabino)

Bom trabalho!!!

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual Editora, 2009.

ANEXO L – CRÔNICA "PORTA DE COLÉGIO"

CAPÍTULO 1

Na porta da vida

Às vezes, quando olhamos à nossa volta, cercados de amigos queridos, temos a sensação de que aquele momento é eterno e que nada poderá mudar o rumo de nossas vidas. Mas será mesmo? O que será que a vida prepara para cada um de nós?

Porta de colégio

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. [...] Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias.

Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de butique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.

Stuart Kinlough/Ikon Images/Getty Images

[...]

A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa rememorativa? [...] Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Affonso Romano de Sant'Anna. *Porta de colégio e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1999. p. 9-11.)

Clarice Lispector (1925-1977): escritora brasileira cuja obra tem, entre outras características, a de apresentar ao leitor situações de compreensão súbita de uma verdade.

diretório: grupo dirigente de uma associação pública ou política.

ONU: Organização das Nações Unidas.

rito: regras e convenções que regem determinadas situações ou relações sociais; ritual.

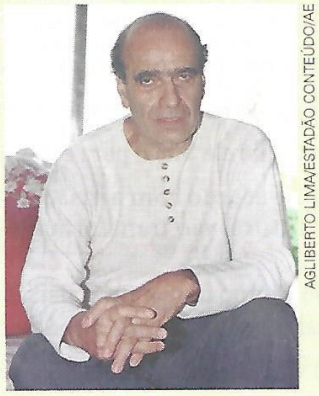
tocante: comovente, enternecedor.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Affonso Romano de Sant´Anna?

Affonso Romano de Sant´Anna nasceu em 1937, em Belo Horizonte (MG). Cursou Letras e seguiu a carreira de professor. Lecionou Literatura Brasileira em universidades do Brasil e do exterior e publicou livros teóricos sobre literatura. Foi também jornalista e diretor da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Como escritor, começou a ganhar notoriedade com a obra *Que país é este?*, publicado em 1980. Sua produção literária inclui poemas, crônicas e romances.



AGLIBERTO LIMA/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.

a) A que se refere a palavra **aquilo** na frase "me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida"? Refere-se não apenas ao espaço físico (a porta de um colégio), mas a tudo o que se via: o movimento dos adolescentes, sua expressão, sua transformação e o futuro de cada um, que já começava a se anunciar.

b) Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?
É a porta da maturidade, da vida adulta que se abre a partir da adolescência.

2. Ainda no 1º parágrafo, o narrador percebe que a sensação que teve pode ser alvo da crítica de seu leitor.

a) Que frase evidencia essa consciência? Banal, direis.

b) Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?
Possivelmente porque a ideia de que o período escolar é uma preparação para a vida, assim como a adolescência é um estágio para a vida adulta, seja comum ou já desgastada.

3. O narrador para diante da cena com o objetivo de "ver melhor o que via e previa".

a) Que parágrafo do texto descreve o que ele via? O 2º parágrafo.

b) Que parágrafos descrevem o que ele previa? Do 4º ao 7º parágrafos.

4. Ao reparar no que vê, o narrador distingue dois grupos: um "bando de adolescentes espalhados pela calçada" e "aqueles que transitam pela rua".

a) Qual desses grupos já atravessou a porta da vida? O dos que transitam pela rua.

b) Além do uniforme e da idade, o narrador percebe uma diferença mais sutil entre os dois grupos. O que caracteriza o grupo dos que ainda vão entrar pela "porta da vida"?
Um clima, uma atmosfera, "como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo".

5. Situados entre a infância e a vida adulta, alguns adolescentes que começam a entrar pela "porta da vida" já sofrem os primeiros impactos da vida.

a) Que palavras ou expressões empregadas no 2º parágrafo, de sentidos opostos entre si, mostram a fase de transição vivida pelos adolescentes? A expressão "pureza angelical", de um lado, e, de outro, "palpitação sexual", "gestos sedutores", "beijar em público".

b) Que exemplo de impacto é mencionado no texto, no 2º parágrafo? A separação dos pais.

c) Interprete a frase: "Aprenderam que a vida é também um exercício de separação".
Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: Na vida, nos deparamos com muitas situações de separação: a morte de parentes e pessoas queridas, separações amorosas, separação de amigos de quem nos distanciamos por diferentes razões, separação de filhos que se casam, etc.

6. Observe como é o futuro que o narrador prevê para cada um dos adolescentes.

a) As previsões são todas otimistas? Não, pois há os que vão morrer precocemente.

b) O que ele prevê para esses jovens é diferente daquilo que são os adultos hoje? Não, pois as previsões dele correspondem aos diferentes tipos de pessoas que vivem na sociedade atual.

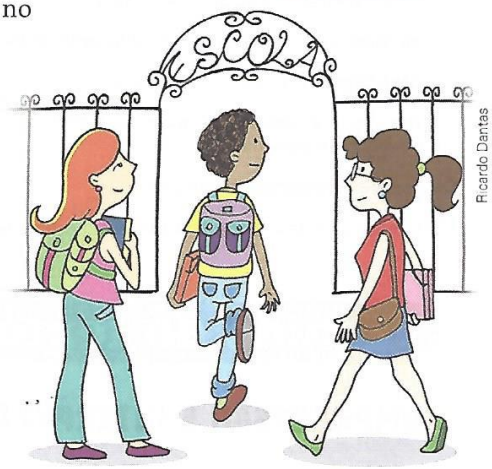
c) De acordo com a visão do narrador, esses jovens, no futuro, vão transformar o mundo? Por quê?
Professor: Abra a discussão com a classe. Sugestão: Não, pois eles vão repetir aquilo que os adultos de hoje fazem.

7. No último parágrafo, o narrador faz uma reflexão final sobre a cena que vê na frente da escola.

a) Que sentimento ele revela ter pelos adolescentes que se preparam para entrar pela "porta da vida"?
Um sentimento de ternura.

b) Que imagem ele utiliza para representar a chegada da vida futura? Ela é positiva ou negativa? Por quê? A imagem de um "lobo feroz"; ela é negativa, pois devora os sonhos ingênuos da infância.

c) Na visão do narrador, a vida é uma fatalidade ou ainda há esperança para cada um dos adolescentes? Explique. De acordo com o texto, é possível mudar o destino; logo, há a esperança de que cada adolescente aprenda a enfrentar o lobo que o aguarda na esquina.



A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe esta passagem do texto:

"[...] como se precisasse ver melhor o que via e previa"

FAÇA NO CADERNO

a) Considerando que **prever** significa "ver com antecipação", dê o significado de:

- entrever ver de passagem, distinguir mal
- rever ver novamente

b) Se o substantivo relacionado a **prever** é **previsão**, quais são os substantivos relacionados a **antever** e **rever**? Antevisão e revisão, respectivamente.

Produção de texto

A CRÔNICA (I)

5. É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano; é geralmente curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos; o narrador pode ser do tipo observador ou personagem; emprega geralmente uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da crônica.

1. O texto "Porta de colégio" é uma crônica. Esse tipo de texto quase sempre é curto, tem poucas personagens e se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nele o tempo e o espaço são limitados. Em "Porta de colégio":

a) Quais são as personagens envolvidas na história?
O narrador-personagem e os estudantes.

b) Onde acontecem os fatos narrados?
Na porta de um colégio.

c) Qual é o tempo de duração desses fatos?
Poucos minutos, talvez 5 ou 10.

d) Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados.

1. d) O narrador para na frente de um colégio, observa os estudantes e faz reflexões sobre a vida e o destino de cada um deles.

2. Numa crônica os fatos podem ser narrados por um narrador-observador ou por um narrador-personagem. Qual é o tipo de narrador na crônica "Porta de colégio"? Justifique sua resposta. Narrador-personagem, pois ele participa da história, como demonstra o emprego de verbos e pronomes na 1ª pessoa: "Passando pela porta de um colégio, *me* veio uma sensação nítida [...] *parei*, como se *precisasse* ver melhor o que *via* e *previa*".

3. O cronista tem o olhar atento nas notícias veiculadas em jornais falados e escritos e nos fatos do dia a dia. E os registra com sensibilidade, ora criando humor, ora provocando uma reflexão crítica acerca da realidade.

a) A história relatada na crônica estudada é apenas ficcional, ou seja, inventada pelo cronista? Justifique sua resposta. Não; ele narra fatos da vida cotidiana, com uma visão pessoal.

b) Conclua: A crônica estudada se limita a narrar fatos ou busca uma abordagem mais abrangente deles?
Busca uma abordagem mais abrangente dos fatos que relata.

c) Que objetivos o autor da crônica "Porta de colégio" tem em vista: tratar cientificamente de um assunto, instruir pais e professores, divertir ou levar o leitor a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos? Levar o leitor a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos.

4. Observe a linguagem empregada na crônica "Porta de colégio".

a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística? Os fatos são narrados de forma pessoal e subjetiva, de acordo com a visão do cronista.

b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?
Está mais próxima de textos literários.

c) Que tipo de variedade linguística é adotado na crônica: uma variedade de acordo com a norma-padrão formal ou com a norma-padrão informal? Justifique sua resposta.

5. Troque ideias com os colegas e, juntos, concluam: Quais são as características da crônica?

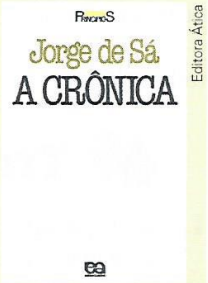
Crônica, o registro do efêmero

[...] a crônica surge primeiro no jornal, herdando a sua precaridade, esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite.

(Jorge de Sá. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1997. p. 10-1.)

Loucos por crônica

Eis alguns bons livros de crônicas e sobre crônicas para o leitor curioso: *Crônica — História, teoria e prática*, de Flora Bender e Ilka Laurito (Scipione); *A crônica*, de Jorge de Sá (Ática); *Boa companhia — Crônicas* (Companhia das Letras); coleção Para Gostar de Ler, com crônicas de vários autores (Ática); *De notícias & não notícias faz-se a crônica*, de Carlos Drummond de Andrade (José Olympio); *200 crônicas escolhidas*, de Rubem Braga (Record).



4c. Uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão informal, pois a linguagem é simples e direta, próxima do leitor, como se vê na maneira como o narrador descreve os estudantes, como, por exemplo, em "a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional".

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

ANEXO M – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

AGORA É A sua vez

A seguir, há duas propostas de produção de crônica. Com a orientação do professor, desenvolva ao menos uma delas. Seu texto será depois publicado no livro de crônicas que a classe produzirá no capítulo **Intervalo**. Professor: Se houver tempo disponível, proponha aos alunos que desenvolvam as duas propostas.

1. O texto a seguir é o início de uma crônica de humor de Luis Fernando Verissimo. Dê continuidade a ele.

Brincadeira

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:
— Eu sei de tudo.
Depois de um silêncio, o outro disse:
— Como é que você soube?
— Não interessa. Sei de tudo.
— Me faz um favor. Não espalha.
— Vou pensar.
— Por amor de Deus.
— Está bem. Mas olhe lá, hein?
Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.
[...]

Ricardo Dantas

(*Comédias da vida privada — Edição especial para escolas*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 74.)

2. Lembre-se de uma situação corriqueira que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário caminhando pelas ruas, um momento constrangedor dentro de um elevador, uma criança que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez numa praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu, etc.

Planejamento do texto

- Pense no leitor, considerando que sua crônica será publicada no livro de crônicas da classe e, portanto, será lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, familiares e amigos.
- Pense também no seu objetivo. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?
- Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou com humor.
- Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.).
- Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto.
- Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.
- Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto uma variedade de acordo com a norma-padrão informal ou outra, que corresponda à linguagem das personagens.

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

ANEXO N – NOTÍCIA E CRÔNICA

Produção de texto

A CRÔNICA (II)

Quando a crônica surgiu, publicada em jornais, consistia em um comentário pessoal sobre uma ou outra notícia. Essa característica da crônica se mantém até hoje, embora no decorrer do tempo outros assuntos do cotidiano tenham sido incorporados pelo gênero.

Leia a notícia a seguir e depois a crônica que o escritor Moacyr Scliar criou a partir dela.

O rádio apaixonado

Rádio de carro aumentou volume sozinho até pifar, afirma leitora. "Comecei a observar que o rádio esquentava o botão se a frente fosse deixada nele. Logo depois, começou a ficar louco: aumentava o volume sozinho, até parar de funcionar". Ela disse ainda ter notado um som estranho que saía do interior do aparelho. "Só posso escutar o rádio com o carro ligado e, a cada vez que o ligo, ele está todo desconfigurado. O meu MP4 queimou ao ser ligado ao rádio".

MINHA QUERIDA DONA, sei que você anda se queixando de mim, publicamente, até. Você não pode imaginar o sofrimento que isto me causa, mesmo porque você provavelmente acha que rádios são objetos inanimados, sem vida própria.

Você está enganada. Ao menos no meu caso, você está enganada. Ao contrário do que você pensa, tenho sentimentos, tenho emoções. É em nome desses sentimentos e dessas emoções que lhe falo agora, tanto em AM como em FM. Na verdade, eu nem tinha tomado conhecimento de minha própria existência, até que fui instalado em seu carro.

Você estava muito feliz; tinham lhe dito que minha marca é ótima, e que você contaria com um som maravilhoso para lhe ajudar no estresse que é esse trânsito. E, eu colocado no meu lugar, você me acariciou, você tocou os meus botões. Senti um verdadeiro choque, eu que já deveria estar acostumado com eletricidade. Você fez de mim um ser vivo.

Vivo e apaixonado. Daquele momento em diante, passei a ansiar por sua presença. Era para você que eu queria transmitir as melodias que recebia por meio de tantas canções. Você ao volante, minha felicidade era completa.

Acontece que você não se deu conta disso, ou fingiu que não se dava conta disso. Você me ligava, você sintonizava uma emissora qualquer e pronto, voltava à sua vidinha. Pior: tratava-se de uma vidinha partilhada. Amigas embarcavam em seu carro. Amigos também. Você conversando com um homem, aquilo me dava ciúmes, ciúmes terríveis. O Bentinho, do Machado de Assis, aquele que desconfiava da Capitu, não sofreu tanto. Lá pelas tantas eu tinha ciúmes até do seu MP4.

Agora: o que poderia eu fazer? Humanos têm como demonstrar seus ciúmes, têm como descarregar a frustração. Mas eu sou um rádio, um bom rádio, mas rádio, de qualquer maneira. A mim não estava facultado fazer cenas. Recorri, então, àquilo que estava a meu alcance: o som.

Quando você estava com alguém de quem eu não gostava, eu aumentava meu volume — e volume, você sabe, é coisa que não me falta — até chegar a níveis insuportáveis, uma avalanche de decibéis. E aí, subitamente me calava. Para lembrar a você que o silêncio também fala, especialmente o silêncio dos traídos. Ah, sim, e queimei o seu MP4. Tinha de queimar: era ele ou eu.

Você foi se queixar com um técnico, achando que eu estava desconfigurado. Num certo sentido você está certa: estou desconfigurado, estou desfigurado, estou perturbado — mas tudo isso por causa do sofrimento que você me causou.

Querida dona, estas são minhas derradeiras palavras, antes de sair definitivamente do ar, antes do silêncio final. Minha última mensagem é esta: nunca brinque com os sentimentos de um rádio apaixonado. Você vai ter, no mínimo, surpresas desagradáveis.

Jefferson Galdino

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015

ANEXO O – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CRÔNICA

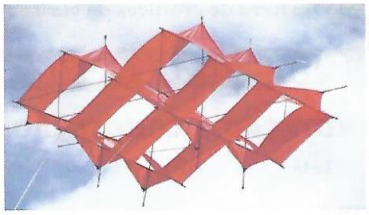
Assuntos do cotidiano podem ser pontos de partida para a produção de uma crônica. Escrito na forma de um texto narrativo curto e leve, esse gênero tem por objetivo, conforme vimos no capítulo anterior, divertir o leitor ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.

Agora é a sua vez de produzir uma crônica. Escolha uma das propostas a seguir e desenvolva-a. Seu texto será depois publicado no livro de crônicas da classe que será produzido no capítulo **Intervalo**.

Para fazer o planejamento, a revisão e a reescrita do texto, siga as orientações que constam no capítulo 1 desta unidade, nas páginas 87 e 88. Professor: Se houver tempo disponível, peça aos alunos que desenvolvam as duas propostas.

1. Há, a seguir, duas notícias. Leia-as.

Eu sou pipeiro


Silvio Voce

De acordo com o dicionário, pipeiro é quem constrói pipas. Para Sílvio Voce, 56 anos, confeccioná-las é apenas uma de suas atribuições profissionais. Vivendo há 26 anos exclusivamente dessa atividade, ele é, na verdade, um eolista. Ou seja, um estudioso das ações dos ventos. O título foi conferido pela Associação Mundial de Eolismo em 1994.

Desde cedo Sílvio tem grande paixão por objetos voadores, em especial pelas pipas. "Venho de uma geração que se divertia construindo seu próprio brinquedo. Ou seu pai era rico para comprar, ou tinha que construir. Não tinha muita saída." Seu entusiasmo pelo céu e pelo ar chegou a guiá-lo para a faculdade de engenharia aeronáutica. Mas, em 1987, largou tudo por um trabalho promocional onde sua principal função era montar pipas. [...]

(Revista *Galileu*, nº 268.)

Ela usa o skype

Bruno Miranda/Na Lata

Estopinha, a vira-lata do adestrador Alexandre Rossi, o Dr. Pet, e de sua mulher, Cynthia Macarrão, chegou à marca de quase 600 000 seguidores em sua página no Facebook. Além de ser uma ótima modelo, a fofa sabe truques de fazer cair o queixo. Tem, por exemplo, uma conta no Skype, o programa on-line que oferece as mesmas funções do telefone mais imagens ao vivo. Quando o Dr. Pet a chama pela internet, ela "atende" e responde a comandos como pular, sentar, acender a luz... "É um jeito de vermos se está tudo bem com ela quando viajamos", diz Rossi, que criou uma engenhoca que libera petiscos a partir de comandos de seu celular. Estopinha levou as alianças no casamento dos donos e está agora aprendendo ordens em inglês.

(Carolina Giovanelli. *Veja São Paulo*, nº 46, ano 46.)

Escolha uma das notícias e, a exemplo do que fez o escritor Moacyr Scliar, crie uma crônica, tomando a notícia como referência ou ponto de partida. Se preferir, escolha outra notícia em um jornal ou revista atual.

Ao escrever, procure ir além do fato noticiado, criando uma narrativa poética, humorística ou reflexiva que revele sua visão pessoal do acontecimento.

2. Há, a seguir, vários títulos possíveis de crônicas. Escolha, entre eles, um que seja capaz de despertar em você a lembrança de um fato ou sugerir uma situação. Ou escolha livremente outro tema. Escreva seu texto, procurando revelar nele sua visão pessoal dos fatos.

- Antes assim
- Ser adolescente
- Amor antigo
- Fim de festa
- Nunca mais
- O dia em que a Terra parou
- Da janela de meu quarto
- Pela tela do computador

Depois de fazer a revisão do seu texto e, se necessário, reescrevê-lo, deixe-o pronto para ser publicado no livro de crônicas da classe.

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

ANEXO P – LISTA DE CONJUNÇÕES

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS			
	Relações que estabelecem	**Principais conjunções**	
ADITIVAS	adição, soma	e, nem (e não)	Telefonei para ele **e** já dei seu recado.
ADVERSATIVAS	oposição, contraste	mas, porém, todavia, contudo	Gostaria de ir à festa, **mas** estou doente.
ALTERNATIVAS	separação, exclusão	ou, ou... ou, ora... ora, já... já, quer... quer	**Ora** estuda piano, **ora** estuda flauta.
CONCLUSIVAS	conclusão	logo, pois, portanto, por isso	Não estudou com disciplina, **portanto** provavelmente será reprovado.
EXPLICATIVAS	explicação, justificativa	que, porque, porquanto, pois	Vamos embora, **pois** já é tarde.

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS			
	Circunstâncias que expressam	**Principais conjunções**	
CAUSAIS	causa, motivo, razão do efeito	porque, como, visto que, já que	Comprei apenas as revistas, **porque** nenhum livro me interessou.
COMPARATIVAS	comparação	como, que, quanto, (mais, menos) do que	O menino está tão confuso **quanto** o irmão.
CONCESSIVAS	concessão	embora, ainda que, se bem que, mesmo	Ele não participará do jogo de futebol, **embora** você insista.
CONDICIONAIS	condição	se, caso, contanto que, desde que, a menos que	**Se** ele tivesse dinheiro na poupança, aproveitaria essa promoção.
CONFORMATIVAS	conformidade	conforme, como, segundo	A Feira de Ciências ocorreu **conforme** todos tinham planejado.
CONSECUTIVAS	consequência	(tal, tão, tanto) que, de modo que	Falou tanto na reunião, **que** ficou rouco.
FINAIS	finalidade	para que, a fim de que, que	Chegue mais cedo **a fim de que** possamos conversar.
PROPORCIONAIS	proporção	à proporção que, à medida que	O preço da carne aumenta **à proporção que** esse alimento falta no mercado.
TEMPORAIS	tempo, momento	quando, antes que, depois que, logo que	**Quando** a banda deu seu acorde final, os organizadores deram início aos jogos.

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocchar. **Português Linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.