

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA
(PARFOR)**

ADRIANA SERRÃO MENDES

**GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO USO
DOS ARTICULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL E
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO**

**Abaetetuba-PA
2013**

ADRIANA SERRÃO MENDES

**GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO USO
DOS ARTICULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL E
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras, Parfor Letras Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências da Linguagem, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado Pleno em Letras.

Orientador (a): Prof. Me. Alessandro Nobre Galvão

**Abaetetuba/PA
2013**

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

M549g Mentos, Adriana Serrão.
 Gênero dissertação escolar na perspectiva do uso dos
 articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativo
 / Adriana Serrão Mentos. — 2013.
 42 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Alessandro Nobre Galvão
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
 Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
 Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2013.

 1. Articuladores. 2. Dissertações. 3. Incidência. I. Título.

CDD 370.733

ADRIANA SERRÃO MENDES

**GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO USO
DOS ARTICULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL E
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO**

Licenciado Pleno em Letras pelo corpo docente da Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Baixo Tocantins.

Abaetetuba, 2013.

Prof. Me Alessandro Nobre Galvão

UFPA

Orientador

Prof^a. Ma. Alessandra Martins Monteiro

UFPA

Examinador

Prof. Me. Edson Gomes de Freitas

UFPA

Examinador

Dedico aos meus pais que contribuíram para a minha formação e que sempre souberam me aconselhar e orientar, me mostrando que devemos que ser persistentes buscando sempre o melhor para nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, mestre supremo, fonte de sabedoria, por ter me oportunizado viver e me capacitado a buscar o conhecimento.

Ao professor Me. Alessandro Nobre Galvão, pela competente, responsável e eficiente orientação; pela atenção, paciência, dedicação, amizade, compreensão e, sobretudo, pela valiosa lição de humanismo, o que o fez conquistar a minha eterna admiração, respeito e gratidão.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, pela compreensão, paciência, carinho, atenção e incentivo.

Aos meus irmãos, Rodinely, Alexandra, Ruth, Rosiane, Rosilene e Sebastião, pelo incentivo em todos os momentos da minha vida.

Aos colegas de grupo: Maria Odaléia, Michelle, José Maria, Regiane José, Tereza, Ruthelena e Elderney, por me permitirem fazer parte do grupo para realizar os trabalhos e pela sólida amizade e companheirismo que construímos, tornando-nos “manos”, sofrendo juntos, lutando juntos, sorrindo juntos e, vencendo juntos.

Às amigas Odaléia, Michelle, Conceição, Rita e Ana Patrícia, por acreditarem em meu potencial, sempre me incentivando com palavras de fé e esperança.

Aos meus colegas de turma, pela amizade, companheirismo e pelos momentos lúdicos que passamos juntos.

Ao campus Universitário de Abaetetuba e a Faculdade de Letras, nas pessoas de seus coordenadores; a todos os professores que lecionaram para a turma de Letras 2009/ PARFOR; a todos os funcionários do campus.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca incorporou. O que se salva então é ler - distraidamente”. (Clarice Lispector).

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
1 METODOLOGIA	11
1.1 DOS OBJETIVOS	11
1.1.1 Geral	11
1.1.2 Específicos	11
1.2 DO CORPUS	11
1.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	12
1.4 DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	12
2 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	14
2.2 COESÃO TEXTUAL	18
2.2.1 Coesão referencial	19
2.2.2 Coesão sequencial	20
3 OS ARTICULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL	22
4 OS ARTICULADORES DISCURSIVO - ARGUMENTATIVOS	24
5 ANÁLISE DOS DADOS	26
5.1 O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR	26
5.2 ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA	28
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS	40

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativos nas dissertações de alunos da Escola pública de Ensino Fundamental e Médio Esmerina Bou-Habib e do Colégio particular Engels. De maneira mais específica, buscamos determinar em que grupos de textos coletados há maior incidência desses fenômenos, bem como vislumbrar o impacto desses articuladores na consecução dos propósitos comunicativos dos produtores textuais. Para tanto, faremos uso dos trabalhos de Bentes e Mussalim (2008), Camacho (2001), Koch (2001, 2004, 2008), Fávero e Koch (2002), Possenti (1996) e Souza (2003), trabalhos estes que sedimentam nossas análises no quadro teórico da Linguística de texto de viés cognitivo-discursivo interacionista.

Palavras-chave: Articuladores, Dissertações, Incidência.

ABSTRACT

In this work, we analyze the articulators of propositional content and discursive-argumentative on the students discussion in the school of public elementary and secondary education Esmerina Bou-Habib and the college particularly Engels. More specifically, we sought to determine in which groups of texts collected a higher incidence of these phenomena, as well as glimpse of the impact of these articulators in achieving communicative purposes of textual producers. To do so, we use the work of Bentes and Mussalim (2008), Camacho (2001), Koch (2001, 2004.2008), Fávero and Koch (2002), Possenti (1996) and Souza (2003), these works that consolidate our analyses in theoretical linguistics text of cognitive bias – discursive interactionism.

Keywords: Organizers. Dissertations. Incidence.

INTRODUÇÃO

O assunto abordado nesta pesquisa constitui interesse tanto em nível acadêmico quanto em nível profissional. É importante ressaltar que, a escolha do tema para esse trabalho surgiu a partir do contato com alunos do ensino médio que apresentam dificuldade em produzir dissertações.

Sabemos que o domínio da língua escrita, por sua função social, é de grande relevância para qualquer cidadão, pois é ela que dá acesso aos bens culturais e permite usufruir plenamente a condição da cidadania.

Apresentamos algumas concepções teóricas e práticas que fundamentaram a análise de dissertações escolares da rede pública e privada, bem como a análise dos dados. Na primeira parte, apresentamos o objetivo deste trabalho que é o de investigar o uso dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores argumentativos presentes no corpus a ser analisado. Na segunda, destacamos o motivo que nos levou a escolher o gênero dissertação escolar como fonte de pesquisa, uma vez que os alunos de terceiro ano estão se preparando para o vestibular e posteriormente ingressarão na universidade. Na terceira, apresentamos o referencial teórico que fundamentou a análise, e neste nos apropriamos das concepções das autoras Koch e Bentes que apresentam de maneira mais clara as contribuições da linguística textual para o uso do texto frisando que este não se constitui de frases, pois para Koch (2002; 2003), a maioria das relações existentes entre os enunciados componentes de um texto só podem ser detectadas por meio de uma gramática textual ou macrossintaxe do discurso. Para ela tais relações, de acordo com as intenções do falante e, conseqüentemente, com o sentido pretendido no discurso, revelam-se por meio de marcas linguísticas da argumentação. Dentre essas marcas, a autora destaca os operadores argumentativos, os indicadores modais, os indicadores atitudinais, os índices de avaliação, os tempos verbais e os índices de polifonia, mecanismos presentes na própria língua e responsáveis por evidenciar a subjetividade e a alteridade no discurso. Claro que em nossa pesquisa não abordaremos essas marcas verbais, porém estamos apenas evidenciando a importância que estas exercem sobre uma produção. E é partindo deste pressuposto que confirmamos a importância de preparar o aluno para reconhecer essas marcas

no discurso do outro e aprender a utilizá-las no seu texto tornando-o desta maneira mais coeso. Koch (2002, p.190) ressalta ainda a importância dessas marcas argumentativas nos textos, pois elas, além de possuírem poder de persuasão, funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe uma compreensão adequada daquilo que lê. Por essa razão, afirma que “no ensino da língua, leitura, compreensão, interpretação e produção de texto necessitam ser trabalhadas em conjunto, se quisermos ampliar a capacidade de nossos alunos de interagirem socialmente por meio de linguagem verbal”. No quarto momento descrevemos a importância da coesão textual em redações escolares uma vez que esta contribui para a conexão, ligação, harmonia entre os elementos de um texto. Percebemos tal definição quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro. Em linhas gerais é a coesão que determina a transição de ideias entre as frases e os parágrafos. No quinto momento faremos um apanhado dos articuladores textuais e a importância de serem aplicados corretamente em redações escolares, já que os alunos de ensino médio na maioria das vezes não conseguem fazer uso destes articuladores deixando suas redações sem coesão, logo em seguida faremos a análise dos dados coletados para a realização.

Desejamos, que este trabalho sirva como instrumento de reflexão acerca da escrita dos alunos de ensino médio sobre tudo no que tange aos articuladores. Vale lembrar que este trabalho não se esgota aqui, mas que sirva de instrumento para suscitar interesses a futuros estudos, possibilitando aprofundamentos teóricos e práticos, que venham somar para a qualidade da educação.

1 METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo, nossa proposta de trabalho, esboçando nossas questões e o percurso desde os objetivos até os procedimentos de análise. São caracterizados, portanto, aspectos referentes às nossas indagações.

1.1 DOS OBJETIVOS

Como já citamos anteriormente, o trabalho a partir dos articuladores textuais surgiu da necessidade da investigação a aplicação destes recursos por parte dos alunos de ensino médio, uma vez que entendemos a importância desses mecanismos na consecução dos propósitos comunicativos dos produtores textuais.

1.1.1 Geral

- Investigar o uso da coesão sequencial em redações escolares de alunos de ensino médio das escolas públicas e particulares no que tange os articuladores de conteúdos proposicionais e os articuladores discursivo-argumentativos.

1.1.2 Específicos

- Coletar textos dissertativos de alunos do ensino médio da rede pública e privada do município de Abaetetuba;
- Identificar nas redações escolares a ocorrência do uso dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores discursivo-argumentativos;
- Analisar a aplicação destes articuladores nas dissertações.

1.2 DO CORPUS

Optamos por trabalhar com as redações escolares dos alunos de 3º ano devido os discentes estarem concluindo o ensino médio e se espera que possuam maior domínio da escrita. As redações escolares de escolas públicas e particulares

constituem os elementos do corpus a ser analisado. Verificaremos a ocorrência do uso dos articuladores de conteúdo proposicional e os articuladores discursivo-argumentativos presentes ou não nas redações destes alunos uma vez que a redação necessita de elementos que a tornem coesa.

1.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Para a análise do uso dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores argumentativos, utilizamos um *corpus* composto de textos produzidos por alunos de escolas públicas e privadas. Os textos foram produzidos no primeiro semestre de 2013. Esses textos foram escolhidos por serem dissertações que tornam mais frequente o uso dos articuladores textuais.

Considerando os aspectos micro estruturais dos textos, elegemos como *corpus* de análise um total de 20 textos dissertativo-argumentativos. Estes textos são de alunos do ensino médio. Nosso recorte analítico centra-se no uso dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores discursivo-argumentativos na construção textual.

De uma maneira geral, os produtores dos textos conseguiram fazer bom uso desse recurso linguístico. Mesmo assim, também percebemos alguns equívocos na operacionalização desses recursos em alguns textos, objeto dessa pesquisa.

Por uma questão metodológica, elegemos do corpus dez textos para mostragem da análise pretendida. A otimização analítica por nós desenvolvida didatizou a proposta em dez textos em que sua linearidade não está totalmente comprometida por uso inadequado dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores argumentativos, além disso, verificamos a coerência global dos textos. Por outro lado, constituem parte desse bloco de análise cinco textos que consta o não uso destes articuladores por parte dos alunos de escolas particulares e oito dissertações de escola pública que não apresentam o uso desses articuladores.

1.4 DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Constituímos a análise em dois momentos. Inicialmente fazemos uma análise de cunho quantitativo, buscando definir em quais grupos de textos há maior incidência dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores discursivos

argumentativos. No segundo momento fizemos uma análise textual discursiva desses mecanismos.

Analisamos 20 dissertações e recortamos os trechos onde há ocorrência das estratégias que mais nos chamaram atenção, ou seja, os articuladores de conteúdo proposicional e os articuladores discursivo-argumentativos. Esses recortes foram colocados em uma caixa, identificadas como: escola pública representada pela letra (A) e a escola privada representada pela letra (B).

2 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Objetivo deste capítulo é apresentar a trajetória da Linguística Textual, suas contribuições e capacidade de explicar fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, também chamada de Linguística do Discurso, já que o objeto de investigação da Linguística Textual não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, uma vez que os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro desta perspectiva, a Linguística Textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação.

2.1 PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A linguística textual levou mais ou menos 30 anos para ser aceita. Ela surgiu com perspectivas e métodos diferenciados buscando trabalhar o texto para além da frase, e seu objeto central de acordo com Koch (2002, p.12) “é o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentido”.

Segundo Koch (2002, p.19), na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores-construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos, nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto para toda uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação. Adotando-se esta concepção de língua, de sujeito, de texto, a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor.

É uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Para a autora, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito ou co-enunciadores e não como algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os

elementos do contexto sócio cognitivo mobilizado na interlocução, vêm a constituir uma configuração veiculada de sentidos.

De acordo com Bentes e Mussalim (2008, p.15), na história da constituição da Linguística textual não se pode ter com precisão uma sequência cronológica e homogênea no desenvolvimento das teorias da linguística de texto, porém, podemos definir três momentos bastante diferentes entre si.

No primeiro momento temos a análise transfrástica, que tem como objetivo descrever os fenômenos sintático-semânticos, ou seja, estudar as relações que ocorrem entre os enunciados ou sequências de enunciados. A análise transfrástica ainda não considerava o texto como objeto de análise, ou seja, o texto era analisado pelas frases. Como verificamos no trecho:

Toda a motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais dos artigos e também o problema das elipses e as repetições, entre outros. (MARCUSCHI, 2003, p. 07)

Segundo Koch (1997, p. 22), os conceitos de texto variaram desde “unidade linguística superior à frase” até “complexo de proposições semânticas.”

Em um segundo momento, surge a gramática de texto. Segundo Fávero e Koch (2002, p. 25) havia algumas causas pertinentes ao surgimento até o referido momento, como: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a coreferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional. Neste período, o texto deixa de ser visto como a soma de frases como defende Lang (1997, p. 17) apud Fávero e Koch (2002, p. 27) ao afirmar que o texto “constitui um todo que é diferente da soma das partes” Sendo assim, a partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase, já que um texto não é apenas

uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades específicas. Podemos perceber essa questão no trecho que são confirmadas a partir do fragmento de Koch (1992, p. 15) que define o texto.

Como uma manifestação verbal constituídos de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdo semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação (ou atuação) de acordo com prática socioculturais. A partir de uma perspectiva em que processos sociais e linguísticos estão necessariamente inter-relacionados.

Sendo assim, pode-se considerar que todo falante nativo possui um conhecimento do que seja um texto, bem como reconhece quando um conjunto de enunciados constitui um texto ou quando se constitui apenas em um conjunto aleatório de palavras ou sentenças. Deste modo todo falante da língua é capaz de produzir seus textos, uma vez que o texto é o meio pelo qual estabelecemos a comunicação entre nós, são práticas que desempenhamos no nosso cotidiano. Como podemos confirmar no trecho:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística — em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. (FÁVERO; KOCH, 2008, p. 14)

As gramáticas de texto tiveram o mérito de estabelecer duas noções basilares para a consolidação dos estudos concernentes ao texto/discurso. A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem.

Por fim, no terceiro momento, a LT parte do pressuposto de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitivo, de modo que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No caso do texto, consideram-se os processos mentais de que resulta o texto, numa abordagem procedimental. De acordo com KOCH (2004, p. 14), nessa abordagem “os parceiros

da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”. Essas atividades geram expectativas, de que resulta um projeto nas atividades de compreensão e produção do texto.

Em uma perspectiva na qual o texto considera as condições de produção e de recepção, é de certo modo abandonar a ideia de que o texto é algo pronto e acabado. Nesse sentido, Koch (1997, p. 21) apud Bentes e Mussalim compreende o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, levando-se em consideração a produção textual como atividade verbal; como atividade verbal consciente e como uma atividade interacional. Posto isso, considera-se o texto um processo de interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte, em razão de a construção de sentido do texto não estar somente dentro do texto, mas, também fora dele.

Na concepção interacional o texto passa a ser considerado o lugar de interação onde os locutores são sujeitos ativos como percebemos no trecho citado por Koch (2004 p.33)

A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas também a sua reconstrução no momento de interação verbal.

Ao considerar a linguagem como resultante de uma atividade interacional entre interlocutores ativos, os estudiosos da Linguística de Texto perceberam, com o desenvolvimento dessa área, que não era possível se restringir ao material linguístico e ao momento da interlocução para explicitar a instauração de sentidos dos textos. Dessa forma, passou-se a considerar o contexto sócio cognitivo como ator crucial para o estudo de um contexto mais amplo que envolve a organização textual. Trata-se dos conhecimentos arquivados na memória dos atores da interação para que estes possam compreender os textos e se compreenderem entre si.

A Linguística Textual tem contribuído significativamente com seu objetivo voltado para o texto e a construção de sentido do mesmo, apresentando assim, grandes avanços no campo da textualidade. O que era apenas um estudo da frase,

passando posteriormente por um estudo da gramática de texto, na tentativa de suprir algumas lacunas não preenchidas pela corrente estruturalista e gerativista; e logo em seguida, chega-se aos conceitos de texto, que por sua vez o define não mais como algo pronto e acabado, mas como um processo em construção e, nesse sentido a contribuição tem sido ainda mais significativa, pois, hoje se tem conceitos mais globais do que seja um texto, bem como dos gêneros textuais, gêneros do discurso e tipos de suportes dos gêneros textuais.

2.2 COESÃO TEXTUAL

Nesta sessão trataremos da coesão textual já que diversos estudiosos da linguística apresentam teorias acerca do que seja uma gramática voltada ao texto, uma vez que a frase constituía uma série de falhas e não garantia a construção de um texto. O objeto de estudo da Linguística Textual vai além da frase isolada; nessa perspectiva, segundo Fávero e Koch (1998, p. 25), o texto é tomado em duas acepções:

(...) texto, em sentido, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pelo o texto critérios padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão.

De acordo com os autores, o texto enquanto um todo significativo é dotado de fatores de textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) e, dentre eles, está a coesão que é de suma importância para que esse todo não seja um amontoado de frases desconexas. Então, cabe aos mecanismos coesivos estabelecer relações textuais, as quais formam o texto.

O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (Koch, 1999, p. 19).

Segundo Koch (2003, p. 17), tendo por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, considera-se a existência de duas grandes modalidades de coesão: coesão referencial (ou referenciação) e coesão sequencial (ou sequenciação). A coesão referencial é aquela em que um elemento faz referência a outro do texto, sendo que tal remissão pode ser feita para trás e para frente, ou seja, constituir uma anáfora ou catáfora. Já a coesão sequencial está relacionada a segmentos do texto, partes do enunciado. Porém a pesar de conceituarmos e descrevermos a coesão referencial o foco principal desta pesquisa é a coesão sequencial.

2.2.1 Coesão referencial

Coesão referencial é a relação explícita entre as proposições expressas pelas frases, ou melhor, são os mecanismos coesivos que se baseiam numa relação entre os significados de elemento da superfície do texto. A ocorrência da coesão referencial é o estabelecimento entre dois ou mais componentes da superfície textual, pois tem a função de remeter (ou permitir recuperar) um mesmo referente que pode ser acrescido de outros traços que vão ajuntando-se e formando a tessitura do texto, ou seja, a coesão referencial tem como ponto de partida a existência de uma identidade de referência entre a forma remissiva e seu referente textual. Ela é obtida por meio de dois mecanismos básicos, a substituição e a reiteração.

A substituição consiste na retomada de um elemento da superfície textual (anáfora) ou antecedido (catáfora) no uso de alguns componentes gramaticais como pronome, verbo, advérbio, qualificadores que substituem outros elementos do texto e a reiteração ocorre por intermédio de sinônimos, de hiperônimos, nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de normalização (Koch; Travaglia. Coerência textual: p.40).

A reiteração desempenha um papel muito importante no texto é a função argumentativa, pois é através dessa função que o autor do texto vai usando conectivos argumentativos a fim de expressar o seu objetivo ao produzir tal texto. Tais conectivos contribuem para que ocorra a textualidade no plano mental do interlocutor, ajudando-lhe na interpretação e compreensão no momento da leitura na

construção o contexto, ou seja, envolvendo o processo semântico ao construir sentido.

2.2.2 Coesão sequencial

Segundo Koch (1991, p. 49), a coesão sequencial diz respeito aos:

Procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (p. 49).

Ou seja, Koch (1991, p. 60) apresenta que a coesão sequenciadora faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade dos sentidos.

A autora afirma que a coesão sequencial pode ser dividida em: sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência) e em sequenciação frástica (sem procedimentos de recorrência estrita).

A **sequenciação parafrástica** "ocorre quando na progressão utilizam-se os procedimentos de recorrência, tais como: recorrência de termos, de estruturas - paralelismo sintático, recorrência de conteúdos semânticos - paráfrase, de recursos fonológicos, de tempo e aspecto verbal".

De acordo com a autora a sequenciação frástica:

Ocorre quando a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação.

Entre os principais mecanismos responsáveis pela sequenciação frástica, podem-se destacar conectores de diversos tipos: se, e, bem, como também, quando, ainda que, no entanto, pois, sejam... sejam, como, ou.

Na **sequenciação Frástica** a progressão se faz através de sucessivos encadeamentos, assinalados por marcas linguísticas, por onde se estabelecem determinados tipos de relação entre os enunciados que compõem o texto.

Ao examinar mais detalhadamente estes mecanismos, percebemos que, na sequenciação frástica, os elementos que constituem os fatores de coesão textual

são os que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre maiores e menores porções do texto, a ordenação e a articulação de sequências textuais. Verifica-se então, que os mecanismos de coesão sequencial por progressão possibilitam:

a) A **manutenção temática**, garantida muitas vezes pelo uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical contiguidade semântica ou “colocação”.

b) A **progressão temática**, que pode ser linear; com um tema constante; com tema derivado; por desenvolvimento de um rema subdividido; com salto temático.

c) Os **encadeamentos**, que permitem estabelecer relações semânticas e/ou discursiva entre as orações. Eles são obtidos por **justaposição** ou **conexão**. No caso de justaposição, tem-se a parataxe, sem uso de nenhuma partícula, o que, no texto escrito extrapola o âmbito da coesão textual, que diz respeito ao modo como os componentes da superfície do textual se encontram conectados entre si por meio de elementos linguísticos. Nesses casos cabe ao leitor estabelecer mentalmente relações semânticas e discursivas do texto escrito.

Temos, ainda a justaposição com uso de partículas sequenciadoras. Tais partículas estabelecem um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual, também nomeados como sinais de articulação, operando em diversos níveis hierárquicos.

Os encadeamentos por conexão são feitos:

- Por meio de conectores do tipo lógico, estabelecendo relações de conjunção, disjunção, implicação lógica ou argumentativa; operando a conjunção ou disjunção de argumentos, ou acrescentado a enunciados anteriores atos de justificação, explicação, conclusão, especificação ou generalização.

A importância deste estudo está nos usos adequados dos elementos coesivos cuja finalidade é tornar o texto claro, objetivo, inteligível e aceitável.

Sendo assim passaremos ao capítulo que trata dos articuladores de conteúdo proposicional e articuladores discursivo-argumentativos, uma vez que estes são o objeto de nossa pesquisa.

3 OS ARTICULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL

Vamos iniciar este capítulo descrevendo o conceito de articuladores. Segundo Fávero e Koch (2002, p. 141)

Os articuladores são multifuncionais, já que desenvolvem funções mais variadas, de ordem cognitiva, discursivo – argumentativa, organizacional, meta-discursiva e interacional. Desta forma, não são apenas responsáveis, em grande parte, pela coesão textual, como também, por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido.

Koch (1987, p. 15) assinala ainda que o uso inadequado dos conectores interfrásticos constitui um dos maiores problemas na produção e recepção de textos. O emprego inadequado dos conectores pode levar a dificuldades na leitura, uma vez que interfere no estabelecimento de inferências bem como na formulação de previsões, processos que fazem parte da compreensão da linguagem.

Os articuladores se subdividem em quatro classes: os de conteúdo proposicional, os discursivos-argumentativos, os organizadores textuais e os metadiscursivos. Todavia abrangeremos apenas os articuladores de conteúdo proposicional e os articuladores discursivos argumentativos. Essa escolha surgiu por percebermos as dificuldades que os alunos têm para escrever um bom texto. Isso acontece, às vezes, porque não têm ideias, já que leem pouco, ou porque não fazem um esboço antes de iniciar a escrita propriamente dita.

Os articuladores de conteúdo proposicional podem marcar relações espaciais e temporais (a primeira vez que, defronte da loja, depois) ou indicar relações lógico-semânticas, tais como, relações causais (porque), finais (para), condicionais (se) e disjuntivas. Exemplos retirados do Livro “as tramas do texto” de Koch relacionados aos articuladores de conteúdo proposicional.

a) Marcadores de relações espaço-temporais:

- (1) **A primeira vez que** ele a encontrou, foi à porta da loja Paula Brito, no Rocio. Estava ali, viu uma mulher bonita, e esperou, já alvoraçado, porque ele tinha em alto grau a paixão das mulheres. Marocas vinha andando, parando e olhando como quem procura alguma casa. **Defronte da loja**, deteve-se um instante; depois, envergonhada e a medo, estendeu um pedacinho de papel ao Andrade, e perguntou-lhe onde ficava o número ali escrito. (M. de Assis. “Singular Ocorrência”, Contos)

b) Indicadores de relações lógico - semântica:

(2) Fiquei triste **por causa do** causado a tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se deveria ir ter com ela, **para** lhe dar a triste notícia, **ou** ficar tomando conta da casa, segundo alvitre, **para** não desamparar a casa, e **porque**, se a minha prima enferma estava mal, eu só ia aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum (...) (M. de Assis. "Espelho", Contos)

4 ARTICULADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS

Já os articuladores discursivo-argumentativos encadeiam atos de fala distintos, introduzindo, entre eles, relações discursivo-argumentativas: contra junção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. Como exemplo, a autora apresenta os seguintes articuladores: “ou”, “mas”, “isto é”, “portanto”, “ainda que”, “daí que”, “afinal” e “aliás”. Como podemos confirmar em exemplos citados pela autora:

- a) A coluna vermelha fica com o governo. **Ou**, se preferir, com o contribuinte.
(Josias de Souza. “De bancos e geladeiras”, Folha de São Paulo, 22/11/1995).
- b) A julgar pela competente equipe que o cerca – formada por competentes técnicos em saúde, educação, segurança e habilitação – e pelas políticas sociais proposta em seu programa de governo, possivelmente ele não terminará seu mandato com índices de aprovação tão baixos quanto os tinha José Sarney–hoje seu aliado–, em 1989. **Mas**, é bom ressaltar, de nada adiantam excelentes projetos e intenções sem a devida articulação política (... (“A prioridade nº 1” Veja, nº 1726, 20 de outubro de 2002, p. 58)
- c) Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; salvo alguma notícia mais importante que levavam ao coronel, eu não sabia do resto do mundo. Entendi, **portanto**, voltar para a Corte, na primeira ocasião, **ainda que** tivesse de brigar com o vigário. (M. Assis. “O enfermeiro”, Contos).

A escrita de um texto coeso e bem-articulado é essencial para a sua compreensão. Na produção textual, o sentido de uma ou mais orações depende da relação estabelecida entre cada um dos elementos que a constitui. Por isso, orações em que o uso de articuladores acontece de maneira equivocada produzem um efeito de sentido diferente do pretendido pelo autor do texto. Para que um texto tenha qualidade, é necessário que as ideias estejam articuladas de forma adequada. Isso significa que os constituintes da frase resultantes dessas ideias, ou seja, as sequências de palavras organizadas pelo autor para dar um sentido ao seu enunciado serão mais ou menos coesas dependendo da relação que tiverem com os conectores por ele escolhidos para o encadeamento desse mesmo enunciado.

Logo, a compreensão cognitiva do discurso, pelo leitor, dependerá, também, dessa relação entre articuladores, já que os articuladores são os elementos usados pelo produtor do texto para fazer a costura entre as partes que compõem o texto, o que requer o domínio da coesão e da coerência textuais.

Nessa perspectiva, conforme Koch (2005, p. 18), os articuladores são recursos linguísticos que desempenham uma função muito importante, uma vez que eles conduzem o interlocutor na construção do sentido do texto, pois estabelecem, em grande número de casos, o encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão, ou seja, eles ligam períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto. Além disso, indicam a relação semântica que se quer estabelecer, como de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, de explicação, de conclusão, de condição, entre outras. Os articuladores são conjunções, advérbios e preposições responsáveis pela ligação dos fatos em um texto. São os articuladores que exprimem as diferentes relações de sentido estabelecidas entre orações e períodos. Eles podem ser agrupados de acordo com a relação que estabelecem.

Todos esses posicionamentos a respeito dos articuladores nos instigaram a pesquisar e investigar o uso destes recursos nas dissertações escolares dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As redações escolares de escolas públicas e particulares constituem a análise do corpus a ser analisado. Verificaremos a ocorrência do uso dos articuladores de conteúdo proposicional e os articuladores discursivo-argumentativos presentes ou não nas redações destes alunos, uma vez que a redação necessita de elementos que a tornem coesa. O gênero dissertação escolar assume papel fundamental nesta análise, pois serve de ferramenta para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos.

A análise das produções escritas dos alunos respaldou-se na teoria de Koch (2002, 2005) que aborda aspectos referentes aos articuladores. Cabe ressaltar que as modalidades de coesão textual apresentadas por Koch serviram de alternativa para a análise das dissertações.

5.1 O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR

A atividade de produção textual, no sistema escolar, ainda hoje, está sustentada pelo discurso oral do professor que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. Assim, o processo de escrita, na escola, torna-se uma estratégia previamente definida, segundo a qual os alunos escrevem e o professor lê e corrige.

Ao que parece, restringem-se a tarefas que dão margem ao aluno apenas apresentar ideias pré-fabricadas, respostas convencionais, determinadas. Raramente são encontrados exercícios que exijam fluência de ideias, de reflexão, que permitam ao aluno criar e imaginar soluções possíveis.

A investigação do processo de produção textual, oral e escrito, tem sido foco de discussões e tem gerado inúmeras produções científicas e pesquisas nesta área. No entanto, o que motiva este trabalho são as produções textuais escritas no âmbito escolar, as conhecidas dissertações escolares.

No momento em que a dissertação é assumida como um gênero escolarizado, é necessário também que haja uma mudança de foco em relação a avaliação que se faz deste construto na escola. Os olhares do professor não devem mais estar voltados prioritariamente para os aspectos formais, metalinguísticos do

texto, mas para seus aspectos comunicativos e discursivos. O gênero dissertação precisa deixar de ser encarado como um construto teórico, com uma estrutura pré-moldada, que deve ser reproduzida pelo aluno. A aceitação do gênero dissertação escolar como um construtor empírico, que pode e deve ser alterado em forma e conteúdo de acordo com as necessidades e objetivos comunicativos do autor, concede o aluno como autor situado. Essa produção deve passar por vários momentos, deve ser escrita e reescrita, para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre ela, como pode ser visto abaixo:

Essa atual concepção alicerça as abordagens interacionista e enunciativista, que norteiam as orientações para produção textual, e reconhece o caráter dialético e dialógico da dissertação – dialético em virtude de sua própria natureza argumentativa, e dialógico por ser essa uma propriedade intrínseca a todo enunciado: pressupor um interlocutor. (...) Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio discursiva. (SOUZA, 2003, p.165)

O gênero dissertação escolar se apresenta como uma das principais ferramentas utilizadas pela escola para o ensino da escrita. Por isso, é essencial que seja abordado de uma maneira muito cuidadosa, tendo em vista que, desenvolvendo a habilidade comunicativa dos alunos, esses são capacitados para a produção de outros gêneros presentes no intertexto, é a partir dela que o aluno se tornará apto a produzir e ler outros textos formados a partir de sequências argumentativas.

Sabe-se que o processo de produção textual consiste numa atividade dinâmica que denuncia a existência de um sujeito que planeja, organiza e constrói o seu texto sob a influência de uma cadeia de elementos internos e externos, estruturais e pragmáticos. Para tal, este agente da produção aciona o seu conhecimento de mundo, acumulado a partir das suas vivências, bem como os conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos no decorrer da sua formação escolar.

Desta forma, o texto constitui-se segundo Koch (2003, p. 23) como um “... resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

Concebendo-se texto como atividade sociodiscursiva, a textualidade deve ser vista também como uma atividade tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo.

5.2 ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA

Neste momento, procederemos a análise dos articuladores discursivo-argumentativos nas dissertações coletadas. Convém reforçar que selecionamos, do conjunto de articuladores mapeados no corpus, aqueles que mais nos chamaram atenção em termos de funcionamento textual-discursivo. Começamos pelo excerto a seguir:

Exemplo 1: Estudantes viciados em tecnologia	
A	<p>O mau uso dos aparelhos telefônicos nas escolas está prejudicando cada vez mais os alunos em sua aprendizagem, pois o celular está se tornando um meio de distração para eles (...).</p> <p>A concentração é de suma importância em qualquer ambiente escolar, já que ela ajuda a pessoa a aprender melhor o que lhe está sendo ensinado. No entanto, se ela não existir, pouco o estudante conseguirá entender.</p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p>Portanto, o apego ao celular traz sérios problemas ao estudante (...).</p>

Em (1), o produtor defende a tese de que o uso do celular nas escolas prejudica o processo da aprendizagem quando impede a concentração dos alunos nas aulas. Vemos no trecho recortado que o produtor dá relevância à concentração como elemento favorecedor da aprendizagem, mas esta é atrapalhada pelo uso do celular. O articulador metadiscursivo **portanto** direciona o leitor à conclusão dos malefícios que o uso do celular causa aos discentes de modo geral quando usados nas salas de aula.

Vejamos o exceto seguinte:

Exemplo 2: Violência contra a mulher

A

As mulheres sofrem violência muitas vezes através de seus companheiros, geralmente porque beberam demais, (...).

(...) não tem coragem de denunciar a lei Maria da Penha porque ficam sendo ameaçadas de morte e muitas vezes têm filhos (...).

Apesar disso, tem algumas que tem coragem de denunciar(...)

Em (2), o produtor expõe o cerne da violência contra as mulheres: a bebida em demasia. O aspecto defendido para a não denuncia dos maridos agressores é, segundo o produtor, as ameaças de morte e a existência dos filhos que, presumivelmente, são poupados por suas mães agredidas. Vemos que este estado de coisas delineado não se constitui regra geral. Neste caso, o operador argumentativo **apesar** articula ao seguimento anterior a afirmação concessiva de que há mulheres que não se rendem às ameaças nem se calam para poupar os filhos e denunciam seus cônjuges.

Vejamos o próximo excerto:

Exemplo 3: Nunca desista de seus objetivos

B

Jovens que podemos chamar de guerreiros, já que, por mais que a sua vida seja somente voltada para os estudos enfrentam os mais diversos problemas dentro de sua casa. Para alguns, os pais são separados e não conseguem impor uma convivência boa dentro de casa, para outros enfrentam problemas como doenças na família, enfim, entre vários outros problemas. Brasileiros que ao sair de sua casa para estudar ou até mesmo para trabalhar são desrespeitados nas ruas por onde passam, precisando passar por cima de sua dignidade para ter uma convivência agradável entre as pessoas.

Apesar dos problemas é necessário que os brasileiros sejam persistentes em seus objetivos, que jamais deixam de correr atrás de seus sonhos. E nunca desistir do que realmente deseja.

Em (3), o produtor discute as inúmeras injustiças sofridas pelos jovens e que estes não devem abrir mão de seus sonhos. Reforçando ainda que eles estudam diariamente para prestar vestibular e contam com professores e pais para tirarem suas dúvidas a cerca das possíveis dificuldades, já que em muitos casos esses jovens são filhos de pais separados que sofrem com doenças e que precisam trabalhar para garantir seu sustento; frisando ainda que devem ser persistente na busca de seus sonhos. O articulador discursivo argumentativo **apesar** direciona o leitor ao seguimento que introduz concessivamente a ideia de que os brasileiros precisam ser persistentes em meio a tantas adversidades

Vejamos o próximo trecho:

Exemplo 4: A força juvenil

B

O movimento dos “caras pintadas” que exigia a saída de Fernando Collor de Melo da presidência da república reuniu muitos jovens nas ruas com cartazes, faixas, pressionando o governo, entrou para a história do país e hoje é um exemplo de revoltas juvenis para a sociedade.

Além disso, em 1979, em São Luís, no Maranhão, aconteceu uma greve estudantil, onde muitos jovens, estudantes da Universidade Federal do Maranhão, se manifestaram contra o aumento da passagem.

Em (4), o produtor faz um retrospecto das grandes manifestações que tiveram os jovens como principais personagens, tais como o movimento cara pintada que exigia a saída do presidente da república Fernando Collor de Melo. A ideia ao evocar esse evento histórico é reforçar a força juvenil no que se refere aos movimentos sociais. Observemos como tal tese é reforçada com o uso do operador **além disso** que adiciona um argumento a mais, qual seja, o de que também um movimento estudantil (juvenil) encabeçou já em 1979 protestos contra aumento da passagem.

Vejamos o próximo trecho:

Exemplo 5: A redução não é a solução

B

O caso do universitário que foi assinado por um menino de 17 anos, no início de abril, em São Paulo, por causa de um celular é um exemplo disso, **mas** a sociedade “não enxerga” seu erro, apenas o do menino.

Em (5), o produtor busca mostrar que a redução da maior idade penal não é a solução para acabar com as práticas ilícitas cometidas por adolescentes, já que a

sociedade também contribui para esse aumento exagerado de infrações, pois não se associa a instituições filantrópicas que passam envolver desta forma a família no processo escolar ajudando a estrutura-las, com isso conseqüentemente os adolescentes com o apoio desta terá condições de construir uma vida digna. Podemos perceber o uso do articulador argumentativo **mas** articulando o argumento contrário à ideia da redução da maioria penal, qual seja, o de que a sociedade é co-responsável pela criminalidade juvenil (não enxerga seu erro).

Passemos a um outro excerto:

Exemplo 6: Importar é necessário

B

(...) médicos que estavam escalados para plantão em um hospital da cidade não estarem presentes no local de trabalho, naquele momento, para prestar atendimento à população. Vemos aí, o desperdício de dinheiro público, **pois** o médico, com o descaso, fica em casa, supostamente, enquanto os cidadãos, que são os que pagam o seu salário, sofrem na porta dos hospitais, aguardando atendimento. Isso quando não morrem por lá mesmo.

No exemplo (6), o produtor textual argumenta que a importação de médicos estrangeiros para suprir as necessidades do povo brasileiro é necessária, pois considera que os problemas encontrados na saúde ocorrem devido à falta de médicos presentes nos hospitais e postos de saúde. Vemos que o articulador **pois** explica\fundamenta o argumento de que a falta de médicos nos postos de saúde quando há profissionais lotados é um desperdício de dinheiro. Esses profissionais faltam ao trabalho por simples descaso com a população.

Passemos ao próximo trecho:

Exemplo 7: **Sem título**

B

Lembre-se do período que os coronéis articulavam varias maneiras ilícitas de vencer as eleições. **Portanto** quando fala-se em politica no Brasil indubitavelmente pensa-se em corrupção.(...)

Em (7) o autor disserta sobre a corrupção, a qual estamos submetidos e que quando se pensa em política automaticamente pensamos na corrupção e que um dos fatores que contribui para o aumento crescente da mesma é a falta de respeito que muitos políticos têm pela população que os elegeram. Ressalta ainda que um dos momentos mais cômicos na política foi a eleição de um comediante para ocupar o cargo de deputado federal, salientando ainda que essa foi a maneira que o povo encontrou para protestar. Afirma ainda que com as CPI o Brasil caminha lentamente para se libertar desses problemas, mas que para combater efetivamente a corrupção o povo deve organizar movimentos sociais. Percebemos o uso do articulador discursivo-argumentativo **portanto** indicando a conclusão de que, observando-se a história política do Brasil, não se pode acreditar em uma política sem relacioná-la à corrupção.

Exemplo 8: **Movimento Jovem**

B

televisão (conflitos). Jovens deveriam ter mais poder interventivo nas decisões politico e econômicas do país, **pois** qualquer mudança altera todas as classes sociais do país.

Em (8) o autor disserta sobre as revoltas que cercam os jovens e muitas vezes por irem em busca de seus ideais são vistos como vândalos. Ressalta ainda que as chamadas revoltas juvenis acontecem devido os mesmos não terem seus direitos respeitados e que estes deveriam ter mais poder nas decisões político-econômica do país. Na dissertação encontramos o emprego do articulador

discursivo-argumentativo **pois** estabelecendo relação de explicação em relação ao enunciado anterior.

Sendo que das 10 dissertações coletadas em escola pública, identificamos apenas duas ocorrências e das 10 dissertações coletadas em escola particular percebemos a ocorrências em apenas oito dissertações.

Das dez escolas públicas apenas duas apresentaram a ocorrência dos articuladores nas dissertações e das dez dissertações da escola privada tivemos a ocorrência em oito. Logo podemos então generalizar os fatos na seguinte tabela percentual.

A partir de agora iremos mostrar através de gráfico a análise percentual da quantidade de redações coletadas em escolas públicas e privadas da cidade de Abaetetuba. Para efetivação da análise foram coletadas 20 dissertações, sendo dez da escola pública Esmerina Bou - Habib, representada com a nomenclatura (EB) e dez da escola particular Engels, representada com a sigla (ENG).

O gráfico dois representa o cunho quantitativo das incidências encontradas na escola EB.

O gráfico três representa as ocorrências encontradas na escola ENG.

E o gráfico quatro mostrará o desnível de incidências encontradas em relação à escola EB e a escola ENG, levando em consideração as 20 dissertações analisadas.

Gráfico I

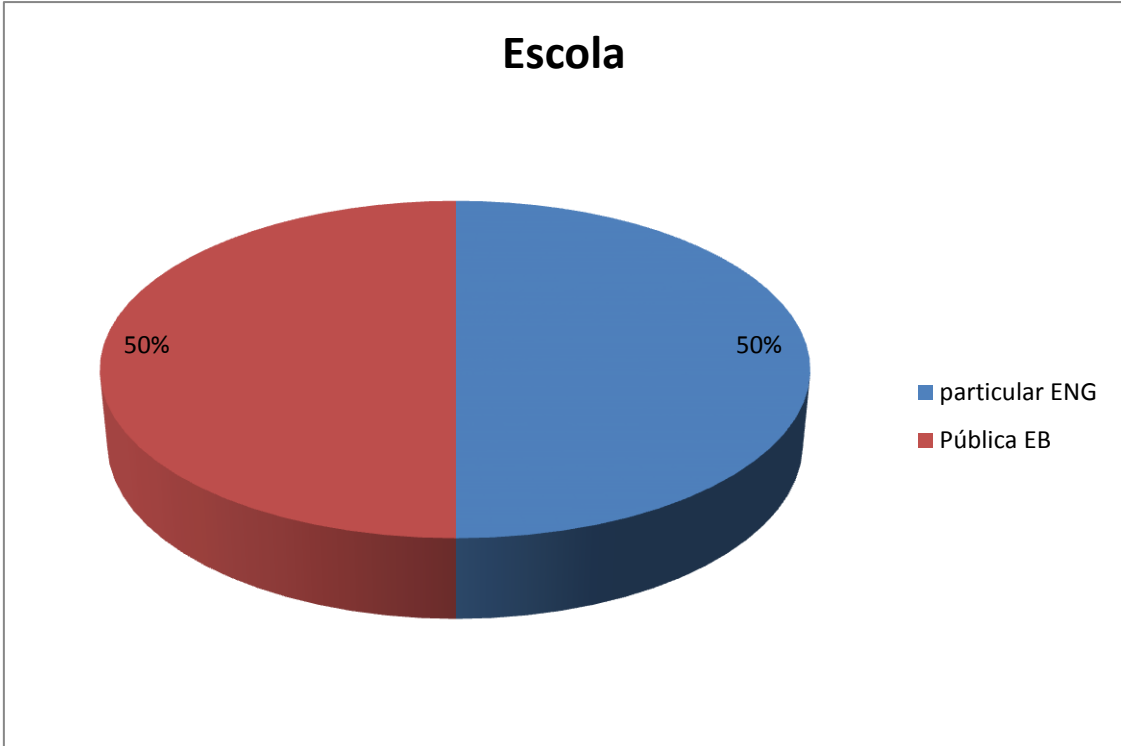


Gráfico II

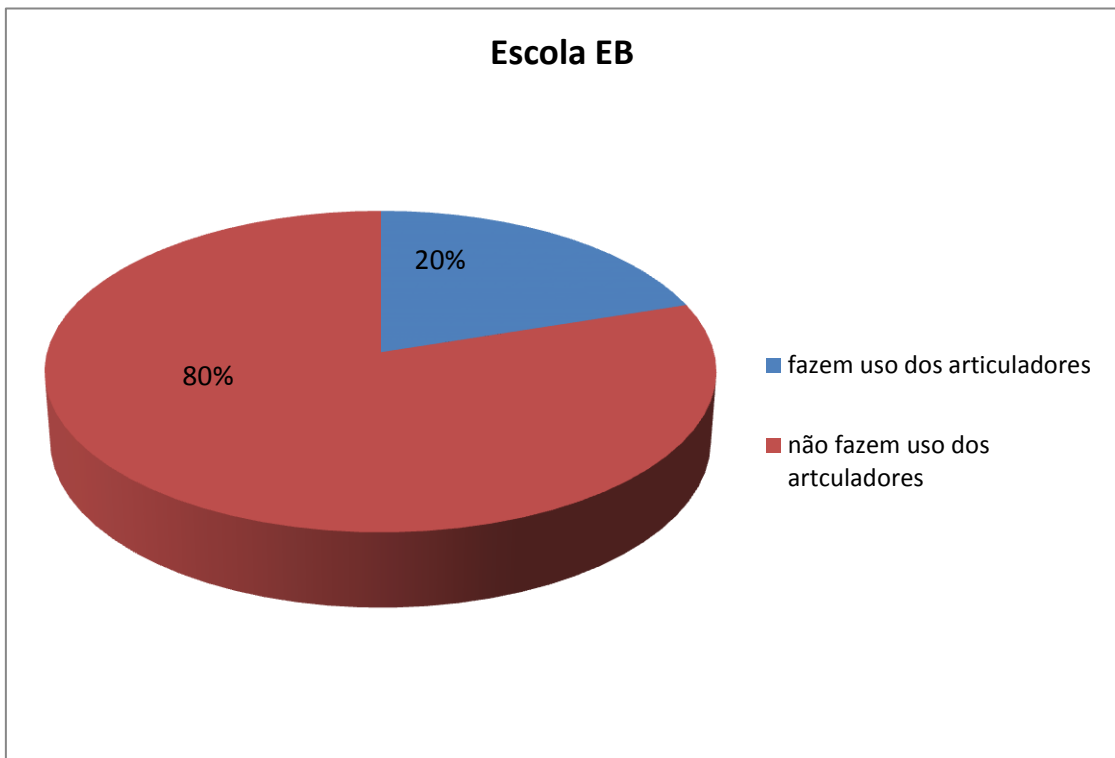


Gráfico III

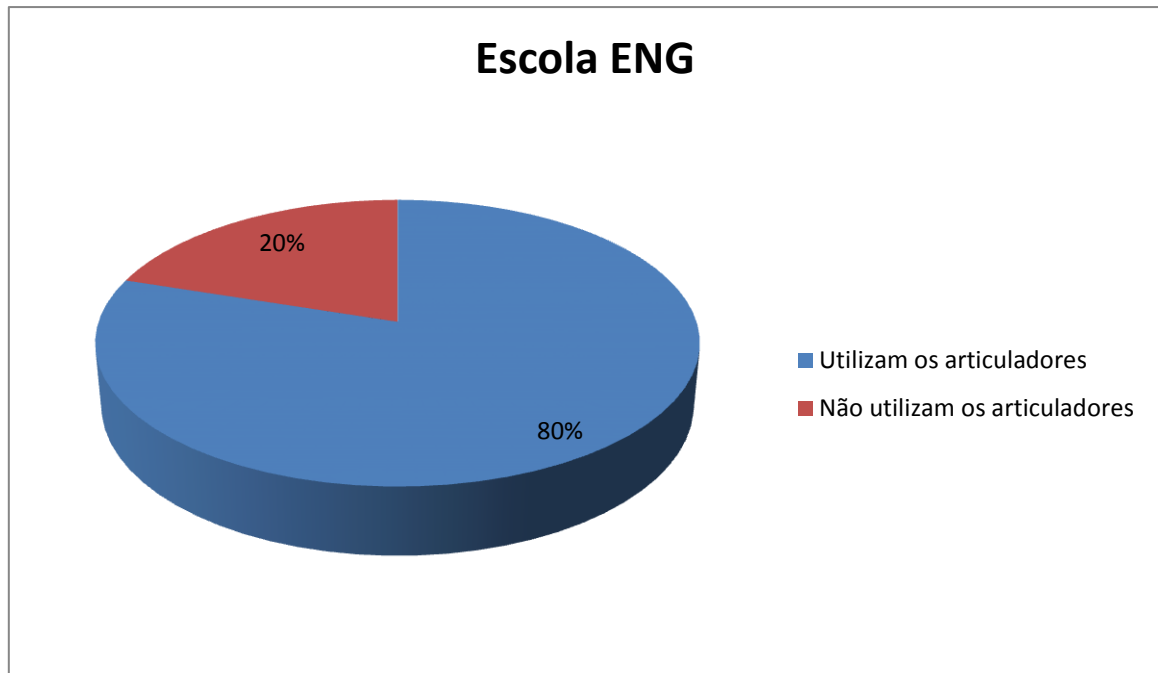
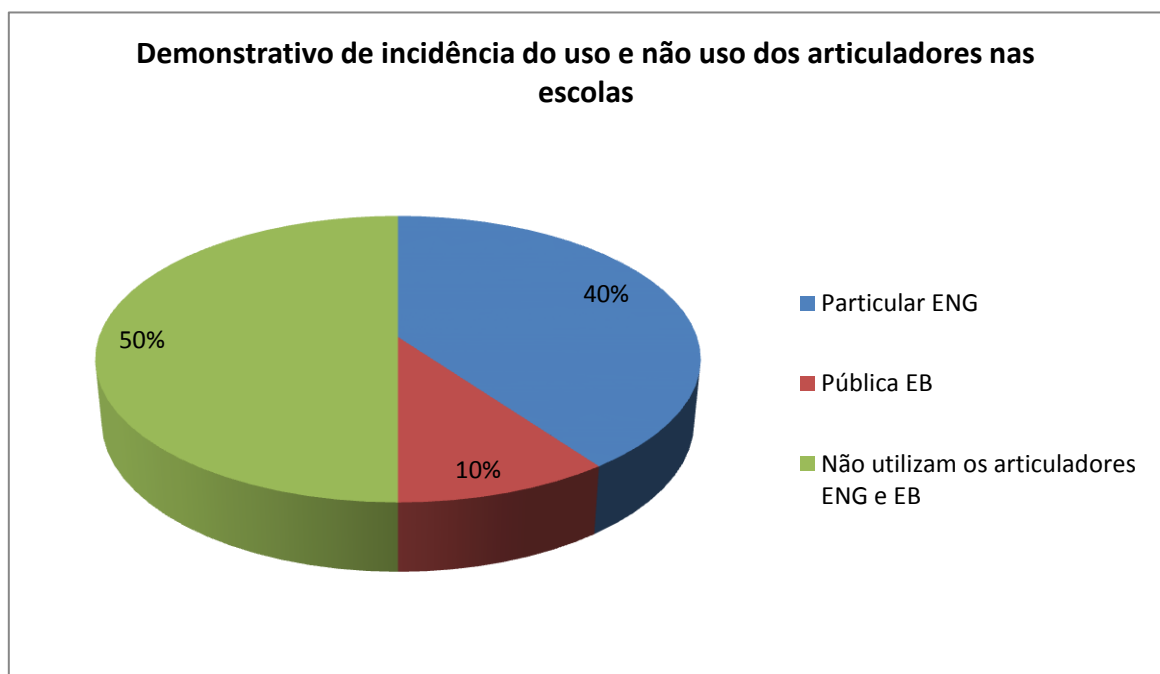


Gráfico IV



É possível que a maior incidência da ocorrência dos articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativos nas dissertações produzidas por

alunos da escola Engels ocorra com maior frequência, devido os professores serem mais cobrados e possuírem um domínio mais elevado de informações que dão subsídios aos alunos para que possam desenvolver de forma mais clara as dissertações e por ser uma escola particular que visa estar sempre à frente das demais unidades escolares. Além, de estes alunos possuírem um grau de informação mais elevado, já que os mesmos tem acesso a vários meios de comunicação que possibilita uma gama maior de informação.

Em relação à escola pública inferimos que a menor incidência do uso dos articuladores ocorra pelo fato destes não apresentarem estrutura financeira para adquirir jornais, revistas, acesso a internet que venham de certa forma contribuir para o aprimoramento destes ao produzirem suas dissertações.

Os dados mostram que essas lacunas derivam ora por falta de experiência, ora por falta de argumento na composição do texto. Todos os alunos atendem ao tema proposto, defendendo seu ponto de vista, muitas vezes baseados no senso comum para dissertar. No entanto, é necessário ressaltar a importância do conhecimento adquirido pelo aluno quanto ao ensino dessas conjunções, passadas pelas gramáticas tradicionais como meros elementos de relação. Sabedores da força argumentativa que esses conectivos devem estabelecer na constituição do texto, percebemos que a falta de colocação adequada dos conectivos na construção discursivo-argumentativa acarreta danos à qualidade global do texto.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisamos, sob uma perspectiva da linguística textual, dissertações de alunos da escola pública da rede Estadual Esmerina Bou Ha-bib e da escola privada Engels, examinando-se o emprego dos articuladores de conteúdo proposicional e discursivos argumentativos em textos produzidos em sala de aula, uma vez que estes apresentam dificuldades em empregar estes articuladores.

A coesão textual constitui relevância ao texto, uma vez que através desse aspecto o texto torna-se uma unidade linguística significativa. Assim, os elementos coesivos garantem dentro da textualidade qualidade ao texto, sendo, portanto, necessária a existência de uma relação consistente entre os elementos coesivos. Essa relação envolve questões que se evidenciam, na estrutura superficial do texto quanto na estrutura profunda.

O fato dos alunos do ensino médio não fazerem uso com frequência dos elementos coesivos sequenciais, constitui um problema voltado para as questões sociais em que este indivíduo está inserido.

Dessa maneira, as diferenças sociais verificadas na sociedade precisam de uma ação muito além de uma política linguística institucional. A escola precisa entender nas palavras de Camacho (2001, p. 12), em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada. Nesse aspecto, a escola parece ignorar as variedades, prestigiando a norma culta, delegando ao professor o papel de “caçar” erros gramaticais.

É evidente que desconsiderar as variedades que o aluno traz de sua comunidade não deve ser feito pela escola, assim como impor a norma culta como única possibilidade. Todavia, conforme Possenti (1996, p.20), a busca pelo respeito às variedades dos falantes que chegam à escola em conjunto com o ensino da norma culta configura-se como a melhor possibilidade para o ensino de língua materna e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural.

Desta forma, por meio da análise qualitativa dos textos dissertativos nos quais ocorre o uso dos articuladores verificamos um modo muito peculiar de se usar a

escrita por parte dos alunos de cada instituição e na maioria há a ausência dessas incidências.

Nos oito textos em que ocorre o uso dos articuladores da escola particular (ENG), notamos principalmente o uso dos articuladores discursivo-argumentativos “pois”, mas, “portanto” usado pelos autores para concluir e/ou fazer referência a algo dito anteriormente, além de sinalizar argumentação. Nos dois textos da escola pública (EB) percebemos o emprego apenas dos articuladores discursivo-argumentativos “portanto” e “apesar” indicando dentro da produção, conclusão e articula ao seguimento anterior a afirmação concessiva.

Foi possível observar, diante dos resultados obtidos, que a presença dos articuladores merece atenção cuidadosa, pois são marcas linguísticas usadas como estratégia argumentativa, revelando a intencionalidade do projeto de fala por parte do sujeito comunicante e contribuindo para a construção dos sentidos dos textos. Uma vez que esses articuladores são responsáveis por evidenciar a orientação dos enunciados a determinadas conclusões, seu estudo se torna de extrema relevância, principalmente quando se assume que a argumentatividade está inscrita na língua e se pretende compreender o processo de enunciação. Desta forma, esperamos que esta pesquisa tenha colaborado para o estudo do gênero dissertação escolar, mostrando o modo como esse texto é estruturado, as estratégias de persuasão nele empregadas, bem como o funcionamento dos articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativos.

Para tanto a falta de uso dos articuladores na escola pública não se resume a penas ao aspecto econômico e sim ao aspecto social, pois estes alunos vêm de famílias carentes que não tiveram acesso a educação de forma adequada e isso querendo ou não interfere no grau de desenvolvimento destes alunos.

Em síntese, desejamos, com este trabalho, cooperar como processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que se busca compreender a construção da cena enunciativa e, conseqüentemente, ratificar a necessidade de reflexão sobre as práticas que envolvem a produção de dissertações nas escolas.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, R. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Vilaça. **Linguística textual**: introdução. [n.s.]. São Paulo. Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Linguística textual**: quo vadis? São Paulo, v. 17, n. especial. P. 1-11, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em Abril. 2013.

_____. (2002) **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A coesão textual**. 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A coesão textual**. 21 ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **As tramas do texto**. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **A coesão textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Linguagem e argumentação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987

_____. Dificuldades na leitura/produção de textos: Conectores interfrásticos. In. KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (Orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987 a.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs). **Introdução a Linguística**: domínios e fronteiras. 8ª ed. São Paulo: Cortez, v. 01. 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SOUZA, E. G. (2003). “**Dissertação: Gênero ou tipo textual?**”, in: Dionisio A. P.; Beserra N. S. (org.), Tecendo Textos, Construindo Experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.