

Utilização de elementos conectivos no texto dissertativo-argumentativo: uma intervenção pedagógica sobre a escrita de acadêmicos de Pedagogia de Ariquemes/RO

Use of connecting elements in dissertation-argumentative text: a pedagogical intervention on the Pedagogy students' from Ariquemes/RO writing

Utilización de elementos de conexión en el texto argumentativo: una intervención pedagógica en la escritura de académicos de Pedagogía de Ariquemes/RO

Rosemeri Krumenaur Stangue 

Rede Estadual de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC/RO

Rafael Fonseca de Castro 

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Resumo

Neste artigo, reportamo-nos a uma pesquisa de mestrado que objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica formativa voltada ao aprimoramento da escrita de acadêmicos de Pedagogia do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo intervenção pedagógica, fundamentou-se em pressupostos teórico-práticos da Teoria Histórico-Cultural e da Linguística Textual, em diálogo com pesquisas atuais sobre a temática. Os participantes foram seis (então) acadêmicos do 4º período do Curso de Pedagogia, selecionados mediante análise preliminar de domínio da escrita entre todos os estudantes de uma mesma turma. Os textos dos discentes foram submetidos à análise linguística e gramatical em meio a um processo interventivo formativo sistematizado, realizado entre setembro de 2018 e março de 2019. Os dados, que nos permitiram avaliar a intervenção sobre a escrita dos acadêmicos e seus efeitos, foram organizados e analisados via análise textual discursiva. Nesse manuscrito, apresentamos os resultados da subcategoria de análise “Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas”. Entre os principais achados da pesquisa, ressaltamos a ampliação da tomada de consciência pelos acadêmicos acerca de suas dificuldades de escrita; a percepção da necessidade de revisar os textos e; o aumento das possibilidades de controle na utilização de conectivos após a intervenção pedagógica. Os resultados desta investigação evidenciam que a intervenção realizada contribuiu para o aperfeiçoamento da escrita dos acadêmicos participantes, sendo um indicativo de boas práticas visando ao aprimoramento do domínio da escrita por futuros professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Conectivos; Intervenção pedagógica; Pedagogia; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

In this paper, we refer to a master's research that aimed to plan, implement and evaluate a formative pedagogical intervention aimed at improving the Pedagogy students' writing from the Ariquemes Campus of the Federal University of Rondônia (UNIR). The research, with a qualitative approach, a pedagogical intervention, was based on theoretical-practical assumptions from the Cultural-Historical Theory and from Textual Linguistics, in dialogue with current research about the theme subject. The participants were six Pedagogy Course students from the 4th period, selected through a preliminary analysis of the mastery of writing among all students from the same class. The students' texts were submitted to linguistic and grammatical analysis in the midst of a systematized formative interventional process, carried out between September 2018 and March 2019. The data, which allowed us to evaluate the intervention on the academics' writing and its effects, were organized and analyzed through discursive textual analysis. In this manuscript, we present the results from the analysis subcategory "Connectives: coordinating and subordinating conjunctions". Among the research main findings, we emphasize the expansion of awareness by the students about their writing difficulties; the perception of the necessity to revise their texts and; the increase in control possibilities in the use of connectives after the pedagogical intervention. The investigation's results show that the intervention carried out contributed to the improvement of the students' writing, being an indication of good practices aimed at improving the mastery of writing by future literacy teachers.

Keywords: Written language; Conjunctions; Pedagogical intervention; Pedagogy; Cultural-Historical Theory.

Resumen

En este artículo, nos referimos a una investigación de maestría objetivó planificar, implementar y evaluar una intervención pedagógica formativa orientada a mejorar la escritura de estudiantes de Pedagogía del Campus de Ariquemes de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). La investigación, con enfoque cualitativo, una intervención pedagógica, se basó en supuestos teórico-prácticos de la Teoría Histórico-Cultural y de la Lingüística Textual, en diálogo con investigaciones actuales sobre el tema. Los participantes fueron seis estudiantes del 4º semestre del Curso de Pedagogía, seleccionados mediante un análisis preliminar del dominio de la escritura entre todos los estudiantes de una misma clase. Los textos de los estudiantes fueron sometidos a análisis lingüístico y gramatical mediante un proceso intervencionista formativo sistematizado, realizado entre septiembre de 2018 y marzo de 2019. Los datos, que permitieron evaluar la intervención en la escritura de los estudiantes y sus efectos, fueron organizado y analizado a través del análisis textual discursivo. En este manuscrito, presentamos los resultados de la subcategoría de análisis "Conectivos textuales: conjunciones coordinantes y subordinantes". Entre los principales hallazgos de la investigación, destacamos la ampliación de la conciencia por parte de los académicos sobre sus dificultades en escritura; la percepción de la necesidad de revisión de los textos y; el aumento de posibilidades de control en el uso de conectivos textuales después de la intervención pedagógica. Los resultados de esta investigación muestran que la intervención realizada contribuyó a la mejora de la escritura de los académicos participantes, siendo un indicio de buenas prácticas encaminadas a mejorar el dominio de la escritura por parte de futuros maestros alfabetizadores.

Palabras clave: Lenguaje escrita; Conectivos textuales; Intervención pedagógica; Pedagogía; Teoría Histórico-Cultural.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), cujo objetivo consistiu em investigar e aprimorar a escrita de acadêmicos de Pedagogia do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), interior da Amazônia Ocidental brasileira. A

pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada no período de setembro de 2018 a março de 2019 e fundamentou-se em pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Linguística Textual, em diálogo com pesquisas recentes sobre a temática. A intervenção se caracterizou pela realização de práticas pedagógicas inovadoras relativas ao ensino e à produção escrita no âmbito do Ensino Superior, avaliadas ao final.

A realização dessa investigação se justifica pelos inúmeros problemas observáveis na expressão escrita de estudantes brasileiros, não somente na Educação Básica, como também no Ensino Superior (CASTRO, 2014; ALVES, 2013, DAMIANI *et al.*, 2011). Conforme apontam Castro, Damiani e Selau (2016), essas dificuldades podem ser constatadas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Tais fatores refletem nas avaliações de desempenho dos estudantes, as quais apontam baixos índices em relação à leitura e à aprendizagem considerada adequada em Língua Portuguesa (PISA, 2018; SAEB, 2021). Quando se trata da produção escrita de universitários, Furlanetto (2001), Damiani *et al.* (2011), Alves (2013) e Castro (2014) argumentam que são frequentes as declarações de professores acerca das dificuldades que os acadêmicos apresentam para se expressarem adequadamente, mesmo que possuam muitas ideias.

Para Castro, Damiani e Selau (2016), Damiani *et al.* (2011), tal fato conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país. Para tanto, conforme enfatiza Abaurre (2012), faz-se necessário que esses estudantes entrem em contato com diferentes tipos de textos, a fim de que possam reconhecer suas características estruturais, relacionando-os às regras da língua portuguesa do Brasil e produzir seus próprios textos de modo eficiente.

Os dados destacados no presente manuscrito são oriundos de uma subcategoria de análises da referida pesquisa, intitulada “Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas”, vinculada à categoria “Controle e aprimoramento do ato de escrever”. O repertório limitado e o uso inadequado de conectivos foram dois dos problemas evidenciados nos textos dos acadêmicos investigados, despertando, assim, o interesse dos pesquisadores em empreenderem uma pesquisa aplicada junto aos acadêmicos que aceitassem participar do estudo, como nos moldes empregados com êxito em pesquisas como as de Castro (2014) e Alves (2013). Partimos da tese de que desenvolver as atividades com base em uma abordagem interventivo-formativa seria importante para o aperfeiçoamento da escrita dos acadêmicos. No específico do uso de conectivos, a nosso ver, é fundamental, uma vez que a utilização de tais recursos linguísticos possibilita o estabelecimento de relações significativas entre elementos ou orações do texto.

Os participantes da pesquisa foram seis acadêmicos, então no 4º período de Pedagogia, intencionalmente selecionados e cujo processo interventivo viabilizou a escrita de um texto inicial (diagnóstico) e sua reescrita, além de outras produções desenvolvidas no decorrer do que denominamos oficinas de estudos – nas quais relacionavam o ensino das regras e de boas práticas à produção escrita propriamente dita. As etapas interventivas

ancoraram-se nos conceitos vygotkianos de mediação, consciência e controle do ato de escrever. Tomamos como ponto de partida os postulados de Vygotski (1991) segundo os quais se faz necessário tomar consciência das dificuldades de uma determinada situação ou processo mental para, então, poder superá-las; e das possibilidades da utilização pedagógica desses postulados no ensino da escrita, como propõe Castro (2021).

Neste artigo, primeiramente, enfatizamos o caráter social da linguagem e sua relevância para a produção escrita. Na sequência, é abordada a prática de análise linguística como ação pedagógica. Na parte central do manuscrito, apresentamos o percurso investigativo e problematizamos os achados da pesquisa. Por fim, tecemos nossas considerações finais a partir dos principais resultados verificados.

1. O caráter social da linguagem e sua relevância para a produção escrita

Em termos de registro e comunicação, a linguagem carrega em si um valor inestimável para a sociedade. Definida por Terra (1997) como um sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação, a linguagem não se limita ao fato de nos comunicarmos uns com os outros, mas, também, por meio dela, exercemos ações, relacionamo-nos, influenciemos as pessoas e por ela somos influenciados. Por ser um artefato cultural de natureza sógnica e exercer papel essencial no desenvolvimento cognitivo humano, recebeu relevante destaque entre os autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural, em especial, Lev Semenovitch Vy(i)gotsky(i) (1982; 2001).

Para Vy(i)gotsky(i) (1982; 2001), a linguagem é considerada a ferramenta do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano, desempenhando papel fundamental na comunicação entre pessoas, bem como no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. Em consonância com o papel atribuído à linguagem como um artefato cultural de grande valor, e relacionado ao fato de ela possibilitar a complexificação das relações do homem com seus semelhantes, em uma relação intercomplementar de troca, evidencia-se a importância dos aspectos histórico-culturais presentes nos processos comunicativos.

Na comunicação verbal, Bakhtin (1997) sublinhava que a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados. Assim, dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Este teórico defendia que o dialogismo se materializa com base na noção de recepção e/ou compreensão de uma enunciação que constitui um território comum entre o locutor e o locutário.

Entre a importância que a teoria vygoskiana atribui à linguagem para o desenvolvimento cognitivo humano e a perspectiva bakhtiniana que atribui grande relevância do meio social para a constituição de uma relação dialógica, é possível produzir

ricos diálogos teórico-epistemológicos em termos de linguagem, aprendizagem e cultura (CASTRO, 2014). Castro, Damiani e Selau (2016) salientam que o mundo da linguagem permite que nos apropriemos (aprendamos) e externemos (comuniquemos ao outro) conhecimentos e informações. Conforme defendido por Vygotsky (1982, p. 229), “a linguagem escrita é definitivamente muito mais do que uma simples tradução da linguagem oral a signos escritos e o domínio dessa linguagem não se resume simplesmente a assimilar técnicas de escrita”. Esse autor sublinhava que a linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem.

Castro (2014) argumentou, em sua tese, que Vygotsky (1982) e Luria (1992) consideravam a linguagem escrita a mais complexa e a mais intelectual das linguagens, em virtude de sua natureza sígnica. Nessa linha teórica, o próprio Luria (1992) argumentava:

[s]e estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido ferramentas como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, uma estruturação semelhante — e possivelmente limitada apenas — a dos processos elementares (p. 53).

Vygotski (2001) ressaltou que a linguagem possui duas funções básicas, cuja principal é a de relação social, pois, para se comunicar com seus semelhantes, o homem cria e utiliza sistemas de linguagem. A segunda função é a do desenvolvimento do pensamento generalizante, já que a linguagem ordena o real e agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

Segundo Bakhtin (2014), para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos: o emissor e o receptor no meio social. Assim, é indispensável que estes tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É importante ressaltar que Bakhtin se empenhou em lançar as bases de uma nova linguística, como a designará, mais tarde, de translinguística, cujo objeto já não é mais o enunciado, mas a enunciação, a interação verbal. Bakhtin (1997) argumentava que o discurso é, sobretudo, uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas. Quanto à interação verbal, esse autor analisou, em especial, a maneira pela qual as vozes dos outros — autores anteriores, destinatários hipotéticos — se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação. Ponzio (2011) corrobora essa compreensão e acrescenta que:

[t]anto para Vygotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sígnica, mas são também instrumentos de significação, de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (p. 79).

Acreditamos ser o ponto de partida para essa reflexão a concepção de alguns

autores que consideram a linguagem relacionada aos fatores socioculturais. Nas perspectivas bakhtiniana e da Linguística Textual — representadas, neste texto, com maior ênfase por Koch (2006; 2016; 2017), Travaglia (2001), Marcuschi (2003; 2008) e Fávero (2004) —, a língua constrói-se por meio da relação com os outros falantes, cultural e historicamente situados. Nessa perspectiva, o dialogismo é essencial à construção de sentidos também na comunicação via linguagem escrita.

Travaglia (2001) explica que a linguagem utiliza signos (significante e significado) que possibilitam a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação, em um contexto cultural, histórico e ideológico específico. Segundo esse autor, usamos a linguagem para nos comunicarmos, agirmos e executarmos uma ação sobre o outro. Contudo, essa ação não é unilateral, pois decorre de uma relação, de uma ação entre o produtor e o receptor.

Marcuschi (2003) corrobora o pensamento de Travaglia ao considerar a linguagem como uma faculdade da espécie humana, que permite a atividade simbólica e a ação intersubjetiva. O primeiro ressalta, ainda, a importância de se observar a relação entre linguagem e sociedade.

O que eu acho é que existe uma relação bastante estreita entre estruturas sociais e estratégias linguísticas, não as estruturas linguísticas, mas as estratégias linguísticas, ou seja, entre usos linguísticos e estruturas sociais, simplesmente, porque essa relação entre linguagem e sociedade se dá pela cultura e pela situação em que as pessoas vivem e por aquilo que as pessoas querem fazer. Então, não é uma relação direta, é uma relação mediada por interesses, por atividades, conceitos, por uma série de coisas. Eu diria: linguagem e sociedade mantêm uma relação não simétrica, mas complexa que passa por uma série de outros aspectos, entre eles a cognição, os interesses... enfim, processos de interação entre os indivíduos assim por diante (MARCUSCHI, 2003, p. 133).

No contexto da relação entre linguagem e sociedade apontada por Marcuschi, Koch (2006) afirma que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, uma vez que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas. Isso torna o conceito de intenção fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional. Assim, Koch (2006, p. 22) explica que “toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções”.

Nessa linha teórica, a partir das ideias defendidas pelos autores Travaglia (2001), Marcuschi (2003) e Koch (2006), nos processos comunicativos pela linguagem, evidencia-se a importância dos aspectos sociais, históricos e culturais. Essas ideias se aproximam da perspectiva dialógica bakhtiniana de linguagem — como também o consideram Alves (2013) e Castro (2014), para citar alguns pesquisadores, bem como estão associados aos pressupostos de Vygotsky, que evidenciam a importância da linguagem para o

desenvolvimento cognitivo humano.

A linguagem escrita, especificamente, para Vygotsky (1982), é um tipo de linguagem que exige, para seu desenvolvimento, alto grau de abstração, tornando-se mais complexa por se desenvolver no pensamento, nas ideias, não dispondo, assim, dos recursos de entonação, expressividade e aspectos sonoros característicos da fala. Luria (1992), por seu turno, complementa que, mesmo não dispondo desses recursos, é possível compreender o sentido expresso na escrita. O caráter sinsemântico aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, completa Luria (1992), compreende o sentido da carta a partir desse sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita.

Para Riolfi *et al.* (2014), a escrita se constitui em um lugar onde o ser humano consegue criar condições para superar o tempo. Assim, o ato de escrever, em sua origem, pressupõe um leitor que o interprete, independentemente da presença do criador. Esses autores consideram a escrita como um bem social de grande valor, cujo objetivo sempre foi o de colocar ordem na desordem, impor limites e estabelecer regras para o funcionamento das trocas sociais. Apoiados nessas bases teóricas, defendemos a relevância do meio social para o desenvolvimento da linguagem escrita, considerando, como Koch e Elias (2018), que, para a produção de um bom texto, são necessários diversos conhecimentos de ordem linguística, cognitiva, pragmática, histórica e cultural.

2. Prática de análise linguística como ação pedagógica

Um tema habitual, porém, nem sempre explorável entre os professores de língua portuguesa, refere-se à análise linguística. Se o tema é recorrente, como argumenta Wachowicz (2012), isso se deve pelas diferentes e numerosas frentes de orientação teórica e/ou metodológica que chegam até os professores. Inicialmente, com as disciplinas no curso de Letras e, posteriormente, nas orientações curriculares oficiais. Tais orientações vêm se alterando substancialmente nos últimos 20 anos e, ouve-se, seguidamente, que é preciso trabalhar com o texto na escola. Entretanto, questionamentos são frequentes entre os professores de língua portuguesa, principalmente, sobre o que é texto e se “sobrou algum lugar” para a gramática. Nesse contexto, Wachowicz (2012) discorre acerca da importância da reflexão linguística ao trabalhar com um texto em sala de aula:

[p]ensar no texto como discurso significa pensar na ideologia histórica que o instituiu. Isso quer dizer que não se pode analisar um texto como uma fotografia congelada de formas gramaticais fixas, que justifiquem o trabalho com a gramática, como aparece em um grande número de livros didáticos. Ao ler uma página publicitária de telefonia celular com os alunos – suponha-os de

8ª série — o professor não pode utilizar essa situação só para conceituar e trabalhar com os verbos na forma do modo imperativo. Isso é morte ao discurso! O texto tem intenção — quer vender —, tem interlocutor em que projeta uma reação — classe média consumidora —, tem situação — uma revista semanal — etc., mas tem, sobretudo, ideologia — força de um mercado consumista pautado no louvor à vida digitalizada (moderna, para alguns) (p. 23).

Um fator importante quanto à análise de textos diz respeito ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Esse, segundo Bezerra (2010), tradicionalmente, volta-se para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, concordância verbal e nominal) e; também, analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Diferenciando-se das aulas convencionais de gramática, a prática de análise linguística, conforme argumenta Geraldi (2012), não pode se limitar à higienização do texto do escritor aprendente em seus aspectos gramaticais e ortográficos, nem, tampouco, limitar-se a correções. Segundo sublinha esse autor, o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias, visto que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre aspectos tradicionais da gramática quanto a aspectos amplos a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações; uso de conectivos; entre outros.

É importante ressaltar que o texto não pode ser visto somente como estrutura formal, na qual apenas os aspectos gramaticais são considerados, uma vez que o ensino gramatical só tem sentido para auxiliar quem escreve. Trata-se, portanto, de trabalhar seu texto pedagogicamente com o estudante para que ele possa atingir seus objetivos junto aos leitores aos quais se destina. Nessa perspectiva teórica, Geraldi (2012) argumenta que a reescrita do texto constitui o objetivo essencial da análise linguística no contexto escolar, o que não exclui, obviamente, a possibilidade de o professor organizar atividades relativas ao tema escolhido, mostrando, concomitantemente, os aspectos sistemáticos da língua. Em relação a esses aspectos, o objetivo não é o estudante dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender cada fenômeno linguístico em estudo.

A prática de análise linguística defendida por Wachowicz (2012) não exclui, em nenhum momento, o ensino da língua padrão. Ao contrário, procura não incutir nos estudantes nomenclaturas ou regras dissociadas da produção textual, possibilitando que convivam com textos que circulam pela sociedade, ao mesmo tempo em que se desenvolvem produzindo seus próprios textos. Riolfi *et al.* (2014) corroboram a ideia de que a atenção deverá estar voltada à leitura e produção de textos para que não sirvam somente como meios de aprender as regras da gramática normativa, mas que sejam, tanto

uma quanto a outra, objetos próprios de ensino. Riolfi *et al.* (2014, p. 182) sublinham que “essas atividades devem ser mediadas pela correção propriamente dita, na qual cabe ao professor ajudar o [estudante] a adequar as suas produções à norma-padrão vigente”.

O processo de elaboração de um texto, segundo Mendonça (2016), envolve mais que criação e inspiração, pois abrange o trabalho sobre e com a linguagem. Do ponto de vista da mediação pedagógica, essa pesquisadora acrescenta que esse tipo de trabalho se materializa nas práticas de análise linguística, cuja preocupação é auxiliar os estudantes a dominarem recursos linguísticos e a refletirem sobre certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas. Tal prática contribui para a ampliação das capacidades de leitura e de produção textual dos aprendentes.

Em relação à prática de análise linguística, Geraldi (2012) enfatiza que a preparação das aulas, nessa perspectiva, fundamenta-se na leitura dos textos produzidos pelos estudantes, sendo essa ação seguida pela retomada desses textos. A intenção é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção dos textos escritos pelos próprios estudantes. Nessa concepção pedagógica, muitos trabalhos poderão ser desenvolvidos e, a cada experiência, acumulam-se compreensões de fenômenos linguísticos diversos.

Mendonça (2016), Castro (2014) e Alves (2013) corroboram a ideia de que prática de análise linguística pode se constituir em uma importante estratégia no auxílio aos estudantes para a percepção dos pontos que podem melhorar em seus textos, bem como na mobilização dos conhecimentos que permitam fazer as devidas adequações, conquistando, assim, maior autonomia na manutenção de suas produções escritas. Consideramos importante ressaltar, a partir dessa perspectiva teórico-prática, a necessidade de práticas que priorizem leitura e escrita em sala de aula, propiciando o acesso dos estudantes aos diferentes textos que circulam na sociedade. As atividades de análise linguística exercem papel deveras relevante no ensino da língua por possibilitarem a esses estudantes a ampliação e/ou apropriação de habilidades e conhecimentos necessários para o aprimoramento de suas escritas, cuja ação pedagógica será mediada pelo professor.

3. Percurso investigativo

Os dados, em síntese, aqui retratados, resultam de uma pesquisa¹ de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1991; VYGOTSKY; 1982; LURIA, 1992; CASTRO, 2014). A investigação a qual aqui nos referimos teve o objetivo de planejar, implementar e avaliar

¹ Esta pesquisa obteve parecer favorável, para sua realização, tendo obtido aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), conforme Parecer nº 3.361.776.

uma intervenção pedagógica sistematizada voltada ao aprimoramento da escrita de um grupo de acadêmicos de um curso de Pedagogia do Campus de Ariquemes da UNIR, estado de Rondônia, Região Norte do Brasil, Amazônia Ocidental.

Damiani *et al.* (2013) esclarecem que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), com a finalidade de produzir avanços e/ou melhorias nos processos educacionais dos sujeitos que dela participam. Tais avanços e melhorias são avaliados com base num dado referencial teórico. Esses pesquisadores argumentam que esse tipo de pesquisa tem o objetivo de gerar conhecimento para a aplicação prática e/ou dirigida à superação de problemas educacionais concretos específicos.

A decisão de realizar uma intervenção pedagógica nos moldes mencionados ocorreu por considerar que um processo interventivo sistematizado, de uma pessoa mais experiente, em termos de escrita, sobre um grupo de pessoas menos experientes nesse campo, pode contribuir para o aprimoramento dessa habilidade nesse grupo – como já o fizeram com êxito, em suas pesquisas de doutorado, Castro (2014) e Alves (2013). Castro, Damiani e Selau (2016) assim se posicionam sobre o potencial de um processo interventivo sistematizado, dirigido à produção escrita:

[...] instiga a escrita autorreflexiva; desperta a consciência do escritor sobre o fato de que ele escreve para um interlocutor; alerta para a importância de conhecer as regras gramaticais para uma melhor expressão escrita do pensamento e que; o estabelecimento de uma relação afetiva positiva entre quem realiza a intervenção e quem dela participa é fundamental para o êxito do processo pedagógico interventivo (p. 86).

A escolha do *lócus* da pesquisa (o curso de Pedagogia do Campus de Ariquemes) ocorreu pelo fato de a pesquisadora já ter atuado como professora nessa instituição de ensino e, também, por residir nesse município. A seleção dos participantes baseou-se em uma avaliação diagnóstica inicial, que se consistiu na produção de um texto dissertativo-argumentativo pelos acadêmicos do 4º período do referido curso. Com base na avaliação desses textos pela pesquisadora, foram selecionados seis acadêmicos para participarem do estudo. Os critérios de escolha basearam-se no nível de desempenho da escrita dos estudantes, numa variação entre maior, média e menor dificuldade de escrita, com dois representantes de cada um desses níveis, variedade que consideramos importante em termos de avaliação do processo interventivo, pela possibilidade de analisar o desempenho desses acadêmicos e de melhor avaliar a intervenção pedagógica propriamente dita.

Os instrumentos de coleta de dados foram análise linguística dos textos produzidos pelos acadêmicos (GERALDI, 2012; WACHOWICZ, 2012; RIOLFI *et al.*, 2014) e duas entrevistas semiestruturadas realizadas online (BAUER; GASKELL, 2002) com os próprios acadêmicos (uma realizada antes da intervenção e outra após a

intervenção) e a observação participante por parte da pesquisadora (GIL, 2010).

A análise linguística, aplicada aos dados coletados por meio dos textos produzidos pelos acadêmicos, foi conduzida com base em pressupostos da Linguística Textual. Essa análise foi realizada por intermédio de minuciosos exames de 24 textos produzidos pelos acadêmicos no decorrer da intervenção pedagógica. Cada estudante produziu quatro textos do tipo dissertativo-argumentativo: um na fase diagnóstica inicial e três durante as oficinas de escrita, sendo, o último, destinado à reescrita do texto inicial.

A análise das entrevistas foi realizada com base na análise textual discursiva nos moldes propostos por Moraes (2003). Esse tipo de análise se caracteriza como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. O desenvolvimento da análise textual discursiva, na presente investigação, constitui-se de um ciclo composto por três etapas — unitarização, categorização e comunicação, assim distribuídas: 1. Unitarização (desmontagem dos dados): examinar o *corpus* em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades básicas de sentido; 2. Categorização (estabelecimento de relações): construir relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como os elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Nessa investigação, foi utilizado o método dedutivo, partindo de categorias definidas *a priori*, embasadas no referencial teórico; 3. Comunicação (captação do novo emergente): impregnação no *corpus*, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo.

As entrevistas realizadas online com os acadêmicos foram compostas por perguntas abertas, com sequência pré-determinada. Esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistado tenha liberdade para responder às questões propostas, mas seguindo as temáticas interessantes ao pesquisador (GIL, 2010; BAUER; GASKELL, 2002). Na primeira entrevista, foi solicitado que os estudantes realizassem uma autoavaliação sobre suas escritas. As respostas a essas questões foram encaminhadas por eles, via e-mail, para a pesquisadora. Na segunda, os acadêmicos avaliaram a intervenção pedagógica. Essa entrevista foi marcada de acordo com a disponibilidade dos participantes, cujos horários estabelecidos foram informados, previamente, na Sala Virtual.

As observações realizadas durante esta investigação contribuíram para a coleta de informações relevantes sobre os participantes, especialmente, em relação às suas dificuldades, autonomia para a resolução de tarefas, nível de interesse, entre outros aspectos. Mediante tais observações, foi possível verificar pontos que deveriam ser trabalhados na intervenção, não se limitando à análise dos textos produzidos pelos acadêmicos. A observação participante, do tipo natural, denominada por Gil (2010), é aquela na qual o observador pertence (ou passa a pertencer) à mesma comunidade ou grupo que investiga, permitindo uma visão mais ampla dos participantes.

A soma desses procedimentos possibilitou captar impressões e interpretações do

grupo que, conjugadas às análises dos textos e à observação participante da pesquisadora, contribuíram para o planejamento e a execução das atividades, assim como para a avaliação dos efeitos do processo interventivo sobre a escrita desses estudantes. Abordaremos, na sequência, especificamente, os desdobramentos da subcategoria “Conectivos: conjunções coordenativas e subordinativas”.

4. Utilização de conectivos – conjunções coordenativas e subordinativas: avaliação da intervenção pedagógica

A presente subcategoria se refere à capacidade de controle dos estudantes diante de uso dos conectivos, em especial, as conjunções: um dos recursos que torna possível a existência da coesão entre palavras, frases, orações ou entre períodos. Tais conectivos permitem que se estabeleçam relações entre elementos e/ou orações do texto. Na aplicação desses recursos coesivos, é fundamental que o educando compreenda que não basta decorar listas de conjunções, mas, sobretudo, que é necessário saber utilizá-las na prática da escrita, a fim de que se possa estabelecer as relações desejadas em um texto. Além disso, o uso equivocado desses recursos pode prejudicar a compreensão da mensagem que se deseja transmitir ao leitor (KOCH 2018; BECHARA, 2009).

As análises, a seguir, referem-se à capacidade dos acadêmicos de controlar e aprimorar o uso dos conectivos nos quatro textos produzidos durante o processo interventivo. Os textos serão apresentados de acordo com a sequência cronológica de sua produção, conforme suas respectivas etapas interventivas.

Produção textual 1 – análise diagnóstica (pré-intervenção)

Após examinar o primeiro texto dos acadêmicos, apresentaremos um demonstrativo referente ao uso das conjunções, conforme ilustrado na Tabela 01.

Tabela 01 – Demonstrativo do uso das conjunções no texto diagnóstico
Texto 01 – Análise Diagnóstica

Estudante ²	Palavras	Conjunções utilizadas	Utilização %	Faltaram no texto	Uso equivocado
Carlos	142	6	(4,9)	2	0
Cecília	111	4	(3,6)	3	0
Clarice	169	8	(4,7)	2	0
Lygia	175	6	(3,5)	2	0
Rachel	143	12	(8,8)	2	3
Vinícius	166	6	(3,6)	2	0

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Observando a Tabela 01, é possível constatar que há uma variação de quatro a

² Os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios para não incidir em quebra de anonimato.

oito conjunções utilizadas pelos acadêmicos em seus textos, exceto Rachel, que fez uso de doze conectivos, apresentando o índice mais alto (8,8%). Em relação a esse resultado, faremos algumas considerações com base no excerto que segue. Empregaremos o **negrito** para destacar o uso equivocado e/ou a omissão das conjunções e o sublinhado para evidenciar a utilização correta.

Rachel — [...] a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.

A estudante, nesse excerto, usou sete vezes a conjunção aditiva “e”. Em três casos, conforme as marcações em “verde”, utilizou-as para ligar duas orações ou dois termos semelhantes na mesma oração. Contudo, houve duas ocorrências do uso dessa conjunção em substituição a um ponto-final. Tais fatos podem ser observados após as palavras “formas” e “escrita”. Nos demais casos, fez uso da conjunção aditiva “e” de modo equivocado, após as palavras “abreviada” e “mais”, visto que a opção mais adequada seria a utilização de uma conjunção consecutiva e outra conclusiva, respectivamente, nas sentenças. A melhor opção para classificar esses conectivos é ficar atento ao contexto em que são utilizados, pois uma mesma conjunção pode determinar diferentes relações entre orações. Assim, é necessário saber qual o recurso mais adequado para estabelecer, entre enunciados, o tipo de relação desejada (KOCH; ELIAS, 2018; TERRA, 2005).

Prosseguindo com as análises, apresentaremos o trecho escrito por Cecília:

Cecília — O grande prejudicado por causa desse fato, é o próprio cidadão e o educador, que terá que se deparar com diversas dificuldades, para inserir a sociedade neste meio, é através dela [escrita] que conseguimos compreender o que aconteceu no passado, o que esses povos enfrentaram durante todo esse tempo.

Neste trecho, Cecília não faz uso de conjunções para dar sequência às informações no texto, visto que optou pelo uso de vírgulas para separar as sentenças. Além disso, utilizou “que”, conjunção recorrentes nos textos de escritores iniciantes — como também verificou Castro (2014) em sua pesquisa — e por aqueles que não dispõem de tantas conjunções em seu repertório. Por ser versátil, permite uso em diferentes contextos, podendo funcionar também como conjunção coordenativa explicativa, em lugar de “pois” e de “porque” (BECHARA, 2009).

Destacamos, a seguir, trecho escrito por Vinícius:

Vinícius – Com o hábito de leitura e o costume de colocar ideias no papel, o indivíduo terá grandes chances de desenvolver um texto rico de informações e palavras, diferenças que se tornam notáveis ao analisar o texto de um bom leitor, para o de uma pessoa sem o costume da leitura.

Vinícius, igualmente à Rachel e Cecília, compôs períodos longos, separados por vírgula, não recorrendo às conjunções, exceto ao “e” (conjunção aditiva). Após “palavras”, poderia ter utilizado uma conjunção causal e ter reformulado a oração: “*Visto que tais diferenças se tornam notáveis ao analisar o texto de um bom leitor...*”.

Temos observado, em nossa experiência docente, que essas ocorrências costumam ser comuns nas escritas de estudantes do Ensino Fundamental e também do Ensino Superior. Tal fato, geralmente, ocorre pelo limitado repertório de conectivos, bem como pelo não estabelecimento de relações semânticas possibilitadas pelas conjunções nas orações. Além disso, também ocorre pela influência da oralidade na escrita que, muitas vezes, surge com a demasiada repetição das conjunções “e” e “que”.

De fato, as pessoas possuem estilos diferentes de escrever, mas Koch (2018) defende que o uso da linguagem consiste, em boa parte, no estabelecimento de relações lógicas entre uma coisa e outra. Por meio de conectivos específicos, é possível assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados, estabelecendo pontes entre o que se disse e o que se vai dizer adiante. Segundo Faraco (2016), essas relações são evidentes no texto argumentativo e se tornam indispensáveis: sem os “porquês”, os “pois” e os “mas”, seria impossível argumentar.

A Tabela 02 sintetiza os problemas no emprego de conjunções apresentados pelos acadêmicos no texto 01:

ESTUDANTES	CONJUNÇÕES – PRINCIPAIS PROBLEMAS
Carlos	Necessidade de utilizar diferentes conectivos.
Cecília	Falta de conjunções coordenativas explicativas e aditivas.
Clarice	Falta de conjunções coordenativas aditivas.
Lygia	Falta de conjunções coordenativas aditivas e explicativas.
Rachel	Uso recorrente da conjunção coordenativa aditiva “e”.
Vinícius	Falta de conjunção explicativa e causal.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

As informações expressas na Tabela 02 sugerem a necessidade de os estudantes ampliarem e diversificarem o repertório de conectivos em seus textos. Em nossas observações, foi possível perceber que, geralmente, havia repetições frequentes ou substituição de conjunções por vírgulas nas sentenças, estas nem sempre aplicadas de forma correta.

Produção textual 2 – realizada após as etapas interventivas (1 e 2)

Apresentamos, abaixo, excertos relevantes às análises do uso das conjunções nos textos dos acadêmicos que denominamos produção textual 2:

Carlos – Muitos acadêmicos fazem uso das redes sociais para troca de informações sobre a faculdade. No entanto, boa parte da mocidade não vê esse recurso para que cresça em conhecimento. Logo, os professores precisam instruir seus alunos para fazerem uso das redes sociais como meio de obter conhecimento.

Rachel – Expressar-se bem e ter domínio da escrita leva as pessoas à ascensão social, pois no Brasil a língua portuguesa é usada formalmente quando escrita. [...] No entanto, a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos.

Vinícius – O grande problema dos novos meios de comunicação é a alta necessidade de transmitir mensagens de forma rápida e que não perca totalmente o sentido. Essa agilidade traz a necessidade da utilização de abreviações que anteriormente não eram comuns, indiretamente o consumo excessivo de tais recursos pode interferir diretamente na escrita do usuário, uma vez que o próprio se vê inseguro ao formular uma mensagem utilizando-se da linguagem culta. Entretanto, existem pontos positivos na utilização de tais meios de comunicação...

Carlos fez uso de diferentes conectivos como, “no entanto”, para indicar oposição em relação à oração anterior: “No entanto, boa parte da mocidade não vê esse recurso para que cresça em conhecimento”. Na sequência, utilizou a conjunção “logo” para estabelecer uma relação de conclusão com referência ao que foi dito anteriormente: “Logo, os professores precisam instruir seus alunos para fazerem uso das redes sociais como meio de obter conhecimento”. Tal sequenciamento coesivo permite o melhor entendimento acerca das ideias expressas no texto e sugerem maior e melhor repertório de conectivos na produção de Carlos em comparação com os textos anteriormente analisados.

Rachel apresentou melhora relevante em relação à diversificação no uso dos conectivos. Além da conjunção aditiva “e”, também fez uso de explicativas e adversativas. É importante ressaltar que não é necessariamente a quantidade de conectivos que garantirá a boa qualidade de um texto. Entretanto, como sublinha Koch (2018), se forem utilizados adequadamente, efetuam ligações linguísticas mais precisas entre elementos na superfície textual.

Vinícius, por sua vez, utilizou uma locução conjuntiva causal e uma conjunção adversativa, ambas de forma adequada. Embora o estudante tenha apresentado incorreções em relação à pontuação e à escolha vocabular, é possível perceber que procurou estabelecer, por meio dessas conjunções, relações de sentido nos seguimentos do texto para facilitar a compreensão das informações e o desenvolvimento da argumentação.

Nos trechos apresentados, são perceptíveis as mudanças na escrita dos estudantes acerca da utilização de conectivos. Em consequência disso, houve melhora na organização e na clareza das sentenças, pois tais elementos, concernente ao que argumentam Terra (2005) e Koch (2018), auxiliam no encadeamento de ideias e na articulação entre enunciados e parágrafos.

Produção textual 3 – realizada após as etapas interventivas (3, 4 e 5)

Na sequência das análises, apresentaremos os seguintes trechos destacados da Produção textual 3:

Carlos – A leitura é, sem dúvidas, um dos caminhos para obtenção de conhecimento. Por meio dela, as pessoas conseguem criar e recriar suas ideias. Contudo, um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula é: despertar o interesse do aluno em ser um bom leitor. Os professores têm que ensinar os estudantes, desde sua base, que a leitura não é somente uma questão de decifrar códigos ou símbolos. Além disso, mostrar a eles as infinitas possibilidades de ganhos que pode se ter ao ler um livro, uma revista, uma reportagem.

Lygia – Esses incentivos (à leitura) surgem com mais intensidade por parte das escolas e de alguns projetos como o Itaú social: leia para uma criança. Este último tem a finalidade de colocar a criança em contato com os livros infanto-juvenis [...]. Os professores são os grandes incentivadores dos alunos nessa tarefa literária, embora, seja seu maior desafio.

Rachel – A leitura está presente em nossas vidas, bem como em todos os lugares por onde passamos. Entretanto, sabemos que, atualmente, é um desafio incentivar o gosto pela leitura. Poucas pessoas têm o hábito de ler, pois o contato com os livros não é acessível a todos. As classes menos favorecidas são “privadas” desse acesso e só chegam aos livros quando vão à escola.

Carlos e Rachel, inicialmente, fizeram uso da conjunção aditiva para acrescentar elementos ao texto, dando continuidade às informações: “A leitura é, sem dúvidas, um dos caminhos para obtenção de conhecimento. Por meio dela, as pessoas conseguem criar e recriar suas ideias” (Carlos); “A leitura está presente em nossas vidas, bem como em todos os lugares por onde passamos” (Rachel). Em seguida, acrescentaram uma conjunção adversativa para contrapor o que fora mencionado anteriormente: “Contudo, um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula é: despertar o interesse do aluno em ser um bom leitor” (Carlos); “Entretanto, sabemos que, atualmente, é um desafio incentivar o gosto pela leitura” (Rachel).

Lygia fez uso da conjunção aditiva “e” para dar sequência às ideias expressas no texto e também utilizou a conjunção comparativa “como”: “Esses incentivos (à leitura) surgem com mais intensidade por parte das escolas e de alguns projetos como o Itaú social: leia para uma criança” (Lygia).

Nos excertos destacados, percebemos maior diversificação de conectivos nos textos, como: “contudo”, “além disso”, “embora”, “bem como”, “entretanto”, “logo”, para citar os de maior incidência. As conjunções promovem a linearidade e o sentido das orações subordinadas e coordenadas, viabilizando construções concatenadas e dotadas de sentido. Muitos fatores podem ter contribuído com essa melhora, visto que, desde a correção do primeiro texto, os acadêmicos passaram a receber orientações a respeito do uso dos articuladores textuais. Além disso, o acesso a novas leituras, pesquisas sobre o tema e os constantes diálogos em sala de aula, bem como as atividades realizadas no Ambiente Virtual *Moodle*, possivelmente, colaboraram para tais evoluções. Assim, parece possível inferir que, ao tomar consciência dos elementos linguísticos adequados, o estudante poderá estabelecer várias relações de sentido em seus textos (KOCH; ELIAS, 2018; CASTRO, 2014; 2021), controlando-os e, conseqüentemente, aprimorando a escrita.

Produção textual 4 — reescrita do texto inicial, após as etapas (6 e 7), considerada como a etapa (8).

Para encerrar as análises sobre o uso dos conectivos, apresentaremos as principais conjunções utilizadas nos excertos dos textos produzidos na etapa interventiva (8), conforme ilustra o Quadro 01:

Quadro 01 – Análise comparativa das conjunções: texto diagnóstico e respectiva reescrita

ANÁLISE comparativa de fragmentos dos textos	
Estudante: Carlos	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
Com a escrita pode-se registrar um documento, uma teoria, uma canção, uma receita, uma história de vida e os nossos sentimentos. Com isto, mostra como é fundamental ter conhecimento da escrita. [...] precisa se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura, pois a mesma é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.	Com a escrita pode-se registrar um documento, uma teoria, uma canção, uma receita, uma história de vida e os nossos sentimentos. <u>Por isso</u> , é fundamental ter conhecimento sobre ela. [...] precisa-se cativar, desde pequeno, o gosto pela leitura. <u>Porque</u> ela é um fator fundamental para a construção do conhecimento da escrita e demais conteúdos necessários para se tornar letrado.
Estudante: Cecília	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
O desenvolvimento da escrita, se iniciou desde a época que os homens das cavernas desenhavam cenas de suas vidas para se expressar. A escrita frequentemente está sofrendo adaptações, além de ser algo muito discutido atualmente, pois a sociedade não se encontra inserida no mundo letrado, muitas vezes por	A escrita na sociedade é fundamental para descrever o passado e a contemporaneidade. Está presente <u>tanto</u> nas gravuras <u>quanto</u> na escrita por signos. <u>Embora</u> tenha sofrido várias evoluções, a escrita sempre existiu no mundo desde os homens de Neandertal... [...] Na atualidade, os recursos disponíveis têm ser tornado algo negativo para o ser humano, <u>visto que</u> há distância da prática da escrita e do diálogo formal.

se encontrarem na zona de conforto, falta de leitura e até mesmo falta de oportunidades.	
Estudante: Clarice	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
Desde a idade antiga, com a necessidade de comunicação, os povos utilizavam figuras como sua forma de escrita de modo que com o passar do tempo, foram se ampliando, se aperfeiçoando e se tornou a escrita gráfica, indispensável para a comunicação. Sendo a escrita um bem cultural e patrimonial assim como a língua falada, a qual cada região tem seu modo de escrever, como por exemplo a mandioca, que para muitos é a macaxeira.	Com a necessidade de comunicação, desde a idade antiga, os povos detinham as figuras como forma de escrita. Com o passar do tempo, elas foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos. A escrita é um bem cultural e patrimonial, assim como a língua falada. <u>Desse modo</u> , nas regiões do país, os mesmos falantes da língua portuguesa podem apresentar variações.
Estudante: Lygia	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
A escrita dos tempos primórdios evoluiu significativamente. A visão que eu tenho da escrita é que depois da água e do ar que respiramos ela é tão imprescindível quanto ela. O que seria da sociedade se não existisse a escrita? De que forma seria contada nossa história tanto dos nossos antepassados como a de agora? Como comprovar nossa identidade de ser quem realmente somos?	Desde que a escrita surgiu, ela tem sido imprescindível para a sociedade de modo geral. Com o passar do tempo houve grandes avanços, fazendo com que cada vez mais a utilizássemos, estabelecendo a comunicação entre povos. Provavelmente, é impossível imaginar viver sem a sua existência, <u>porque</u> a todo o momento estamos em comunicação direta <u>ou</u> indireta com a escrita. Ela também está presente em anúncios, jornais, receitas, manuais, <u>enfim</u> , por todas as partes.
Estudante: Rachel	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
A linguagem escrita está presente em quase todos os lugares que frequentamos, hoje com as redes sociais e as demais mídias todos têm acesso à escrita nas mais variadas formas, e no que se refere às redes sociais a escrita tem sido abreviada e diminui-se a quantidade e a qualidade da escrita e de acordo com o passar dos anos as variações vão acontecendo cada vez mais, e a escrita toma formas diferentes, e desaparece a linguagem formal.	Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, <u>porém</u> devemos aprender a fazer o uso correto dela <u>para</u> sermos entendidos. A escrita também é utilizada para armazenar dados como nos livros de História e nos possibilita sabermos <u>como</u> era a vida antigamente. Mesmo com o grande avanço tecnológico, ela não perdeu o seu lugar e não vai perder <u>por mais que</u> melhorem os meios de comunicação.
Estudante: Vinícius	
Análise diagnóstica	Reescrita do texto inicial
Escrever não é tarefa fácil, exige preparação, do manuseio da caneta ao digitar dos teclados e além disso, é praticamente impossível desenvolver uma ótima escrita sem uma boa leitura, que é um dos fatores principais para a composição de um bom trabalho.	Escrever não é tarefa fácil, [pois] exige preparação do manuseio da caneta ao digitar dos teclados. Além disso, é praticamente impossível desenvolver uma ótima escrita sem uma boa leitura. <u>Esse hábito</u> é um dos fatores principais para a composição de um bom trabalho.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Carlos, ao reescrever seu texto, utilizou a conjunção conclusiva “por isso” em substituição à expressão “com isto”. Essa escolha ocorreu, possivelmente, por perceber

que a ideia expressa na oração anterior necessitava de uma relação de conclusão e; também, por ter ampliado seu repertório de conectivos ao longo do processo interventivo. Outra substituição ocorreu com a troca da conjunção “pois” pela “porque”. Neste caso, como ambas possuem o mesmo valor semântico, deve-se a uma escolha pessoal do autor. Além das alterações no uso dos conectivos, foi possível observar que o estudante optou pela composição de períodos mais curtos e que utilizou pronomes para evitar a repetição das palavras “escrita” e “leitura”. Tais fatores contribuíram sobremaneira com a qualidade de seu texto.

Progressos em relação ao uso de conectivos também foram percebidos na reescrita do texto de Cecília. Principalmente, por utilizar diferentes conjunções, como: a aditiva “e”, a comparativa “tanto quanto”, a concessiva “embora” e a locução conjuntiva causal “visto que”. A utilização desses recursos na escrita contribuiu para o melhor encadeamento de ideias se compararmos os textos. Os conectivos, conforme defendido por Koch (2018), ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esse motivo, são, também, denominados operadores argumentativos.

Clarice, na reescrita do texto, utilizou a conjunção aditiva “e”. Essa ação, associada à substituição dos verbos no gerúndio e ao uso adequado do pronome “se”, possibilitou reorganização das sentenças e evitou repetições de palavras: *“foram aperfeiçoadas e tornaram-se indispensável para a comunicação e registro de fatos históricos”*. A estudante ainda usou a locução conjuntiva “desse modo” para expressar uma ideia de conclusão.

Lygia, por seu turno, utilizou três diferentes conjunções na reescrita do texto: a explicativa “porque”, a alternativa “ou” e a conclusiva “enfim” – diferentemente do texto escrito na fase diagnóstica, no qual o parágrafo de conclusão foi composto por três frases interrogativas. Embora seja comum o uso de perguntas retóricas na escrita, consideramos que o uso adequado das conjunções no texto, além de dar sequências às ideias expressas, caracteriza a construção de uma base argumentativa mais consistente.

Conforme apontado anteriormente, Rachel utilizou de forma recorrente a conjunção aditiva “e” na sua escrita inicial. Todavia, na reescrita, foi possível perceber avanços na utilização de um maior repertório de conectivos e, conseqüentemente, na (re)organização das sentenças. Dentre essas mudanças, usou a conjunção “porém” para expressar a ideia de oposição: *“Hoje, a escrita é uma necessidade de todos, porém devemos aprender a fazer o uso correto dela para sermos entendidos”*. Também, optou pela locução conjuntiva “por mais que” para enfatizar a ideia de concessão: *“[...] ela não perdeu o seu lugar e não vai perder, por mais que melhorem os meios de comunicação”*.

Vinícius, no excerto reescrito, manteve as mesmas conjunções utilizadas no texto inicial. Contudo, utilizou o termo “Esse hábito” para fazer referência a uma palavra mencionada anteriormente (leitura). Para Koch (2018), tais termos são elementos da língua que tem por função essencial estabelecer relações textuais: são recursos de coesão textual.

É importante ressaltar que o processo de “volta ao que se escreveu”, numa releitura visando a uma nova redação, possibilita um importante diálogo com o próprio texto, contribuindo para a percepção de problemas que antes o estudante não tomava consciência (VYGOTSKI, 1991; CASTRO, 2021) em sua produção escrita (BAKHTIN, 1997; RANGEL, 2011). Como educadores, consideramos importante o entendimento de que a construção de um texto consiste em um processo, cujos componentes, como a revisão e a reescrita, são fundamentais para seu aprimoramento e de que mais atividades desse tipo deveriam ser realizadas nas escolas e nas universidades do Brasil.

Durante o processo interventivo, os acadêmicos procuraram diversificar e aplicar as conjunções de forma adequada, buscando superar as dificuldades apontadas em seus textos iniciais. No entanto, tais progressos não isentam os estudantes de incorreções na aplicação desses articuladores, pois são inúmeras as possibilidades de construção de orações, o que requer cuidadosa análise da relação semântica entre os termos que compõem um texto.

Assim, segundo os pressupostos de Vygotski (1995; 1991) que norteiam essa investigação, ao tomar consciência de algo, é possível passar a controlá-lo. Logo, os participantes dessa pesquisa, conscientes de seus problemas e dificuldades quanto ao uso dos conectivos (conjunções) na escrita, e, apropriando-se dos conhecimentos científicos de língua portuguesa, terão a possibilidade de superá-los, proporcionando o aprimoramento de seus textos.

Considerações finais

A intervenção pedagógica voltada à escrita, proposta nessa investigação, partiu da concepção de que escrever não é uma tarefa simples, pois, para o desenvolvimento de tal habilidade, muitos fatores estão envolvidos (linguísticos, cognitivos, históricos e culturais). Na escrita, diferentemente da fala, não é possível estar em contato direto com o interlocutor, então, é necessário que a mensagem a ser transmitida tenha clareza para que possa ser entendida: precisa estar bem escrita.

Os resultados encontrados sugerem que a intervenção atingiu os objetivos propostos: a ampliação da tomada de consciência acerca dos problemas de escrita por parte dos acadêmicos, bem como a percepção da necessidade de revisar os textos e o aumento das possibilidades de controle na utilização de conectivos. Ao compreenderem as regras gramaticais acerca da utilização desses elementos coesivos, e aplicando tais regras na produção escrita, foi possível aprimorar a relação de sentidos entre os enunciados dos textos. Os seis (então) acadêmicos de Pedagogia apresentaram evolução em suas escritas.

Lygia, na entrevista final, declarou que a intervenção viera no “*momento oportuno*”, referindo-se aos diversos trabalhos escritos que precisava desenvolver na

universidade, naquele período. Mesmo após o término da intervenção pedagógica, enviou mensagens privadas à professora pesquisadora, via rede social, relatando ter escrito um resumo expandido para um evento. Declarou que, a partir das oficinas, passou a se preocupar com a revisão de seus textos, tomando, então, consciência de suas dificuldades de escrita e tentando superá-las em suas atividades acadêmicas. Semelhante atitude teve Rachel, que, antes de apresentar um trabalho escrito na universidade, solicitou ajuda na revisão do seu texto, preocupando-se com sua escrita. Tais exemplos são de suma importância, pois sugerem atenção a suas escritas, mesmo após o fim da intervenção pedagógica.

Carlos, no início da intervenção, declarou não conseguir organizar as ideias para que seus textos tivessem sentido. Ao longo do processo interventivo, com a apropriação dos conhecimentos teóricos, passou a ter consciência de que o uso adequado da vírgula e do ponto-final nas sentenças, associado à escolha apropriada dos conectivos, possibilitaria mais clareza a sua escrita.

Clarice, por sua vez, apresentava dificuldades para interligar os parágrafos dos textos por meio de conectivos. Embora tivesse muitas ideias, não conseguia transmitir suas mensagens de forma clara e concisa. No decorrer das oficinas, ampliou seus conhecimentos científicos acerca da língua portuguesa e passou a utilizar diferentes conectivos, bem como a observar com mais atenção a sintaxe das orações, para aplicar, então, de forma adequada, os conectivos.

Vinícius apresentou problemas na escrita semelhantes aos de Clarice, principalmente, em relação ao encadeamento de ideias. Mesmo esse estudante tendo uma boa base argumentativa, apresentava dificuldades no uso da pontuação. Avanços nesses aspectos foram percebidos ao longo do processo interventivo, havendo melhora na utilização da pontuação, assim como no uso dos recursos coesivos entre as ideias.

Cecília, por seu turno, apresentou vários problemas em sua escrita inicial, entre os principais, relacionados à pontuação, coesão e coerência. Tais dificuldades comprometiam a clareza e o entendimento das ideias expressas em seus textos. Além da apropriação dos conteúdos teóricos durante a intervenção, a estudante começou a utilizar recursos da língua que melhoraram sua escrita. Avaliamos que essa melhora seja fruto das leituras, das pesquisas relacionadas ao tema e da socialização das informações por meio de debates, fóruns, entre outros. Tais fatores foram cruciais para a melhora da escrita dessa estudante.

Rachel apresentou desempenho mediano na avaliação diagnóstica e problemas semelhantes aos dos demais participantes (pontuação e coesão textual). Além disso, seu texto continha muitas repetições de palavras e limitado repertório de conectivos. Ao longo das oficinas, demonstrou progressos em sua escrita, apresentando melhoras no uso da pontuação, bem como na inclusão de diferentes articuladores textuais – que possibilitaram maior clareza e sequência das ideias em seus textos.

O bom relacionamento com a professora pesquisadora também contribuiu para o logro dos resultados aqui apresentados em síntese, uma vez que essa relação foi caracterizada por confiança e comprometimento entre as partes. Os estudantes não se sentiam constrangidos diante dos apontamentos em seus textos e, muitas vezes, buscavam orientações individuais da pesquisadora com a finalidade de melhorarem suas escritas.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades de escrita, a pesquisa denota a pertinência das ideias de Vygotsky (1982) expressas no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois o ensino e a aprendizagem da escrita não são definidos somente pelo o que o aprendiz pode realizar sozinho, mas, também, pelo o que ele pode realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente. No caso dessa pesquisa, em termos de escrita.

Embora a intervenção tenha ocorrido num curto período de tempo, os resultados sugerem que contribuiu efetivamente para o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes que dela participaram. Conseqüentemente, colaborou concretamente para a escrita de futuros professores.

Referências

- ABAURRE, M. L. M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALVES, C. V. P. *A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das Ideias de L. S. Vygotsky*. 2013. 232 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-327.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16.ed. São Paulo: Hucited, 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 672p.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CASTRO, R. F. de. *A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural*. 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

_____. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *Stricto sensu*. *Revista Amazônica*, Manaus, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2021.

CASTRO, R. F. de; DAMIANI, M. F.; SELAU, B. Consciência e controle: uma intervenção histórico-cultural sobre a escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância. *Revista Educação (PUCRS. ONLINE)*, v. 39, p. 66-75, 2016.

DAMIANI, M. F.; ALVES, C.; FRISON, L. B. MACHADO, R. F. A escrita acadêmica: análise e intervenção. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, 2011.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; PINHEIRO, S.; DARIZ, M. R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2013.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FURLANETTO, M. M. Tenho um trabalho na cabeça. *Linguagem em Discurso*, Florianópolis, v.1, n.1, p. 13-24, 2001.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 200p.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *A coesão textual*. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Ícone: São Paulo, 1992.

MARCUSCHI, L. A. In: XAVIER, Antônio C.; CORTEZ, S. (Org). *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 130-140.

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

MENDONÇA, M. *Revista Na Ponta do Lápis*, ano XII – nº 27, p. 40-42, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e educação*. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Resultados de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2011.

RIOLFI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BAROSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2014.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Resultados 2021. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

Recebido em: 12/09/2023

Aceito em: 12/11/2023