

FABIANA JORGE DA SILVA

**A relação de causa e consequência em textos argumentativos de
alunos do Ensino Superior do IFSP**

São Paulo - SP

2011

FABIANA JORGE DA SILVA

A relação causa e consequência em textos argumentativos de alunos do Ensino Superior do IFSP

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – SP, como parte dos requisitos para conclusão do curso *Lato Sensu* em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior.

Orientadora Prof^a. MS Cristina Lopomo Defendi

São Paulo - SP

2011

FABIANA JORGE DA SILVA

**A relação causa e consequência em textos argumentativos de alunos
do Ensino Superior do IFSP**

BANCA EXAMINADORA

Profa. MS. Cristina Lopomo Defendi
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profa. Dra. Lilia Santos Abreu Tardelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof. MS. André Luiz Rauber
Universidade Federal de Mato Grosso- *campus* Rondonópolis

Conceito:

São Paulo, __/__/____

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(Rubem Alves)

Dedico este trabalho

Ao meu pai, Constantino, e à minha mãe, Sylvia, uma homenagem pela dedicação e participação em minha formação. Ao meu irmão, Mateus, pela parceria nesses dias de transformações.

AGRADECIMENTOS

À Professora Mestre Cristina Lopomo Defendi, por fazer parte desse processo, pela orientação dedicada e pelo constante estímulo em todas as fases de realização deste trabalho.

Aos professores do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior que tanto contribuíram para o meu crescimento intelectual e profissional.

Aos amigos que fiz no curso e que contribuíram para o meu crescimento pessoal, em especial Jordana, Tâmara e Romi.

Ao Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, Prof. MSc Carlos Alberto Vieira, ao assessor de pós-graduação Prof. Dr. Paulo Barbosa, em especial a Prof^a Dra Fátima Beatriz de Benedicts Delphino e demais membros da diretoria que entenderam a necessidade de prorrogação para a entrega desta pesquisa.

Aos grandes e novos amigos que fiz, como professora de Português pelo Instituto Federal de São Paulo que tanto contribuíram de forma direta e indireta para a realização desse trabalho, em especial Alice, Graziela e Eliana.

À Prof^a Dra. Lilia Abreu Tardelli, pelo grande incentivo em dias decisivos, e também ao Prof. MS André Luiz Rauber por terem aceitado participar da banca com suas valiosas contribuições.

RESUMO

Nesta monografia, aborda-se o estudo da coesão, especialmente no tocante às estratégias de criação de relações de causa e consequência existentes nos enunciados de produções de textos argumentativos feitos por alunos ingressantes, em agosto de 2010, dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, *campus* São Paulo). Como fundamentação teórica, baseamo-nos nos estudos de Koch (2001, 2002, 2007 e 2009), Koch e Travaglia (2007), Koch e Elias (2008), Fávero e Koch (1983), Bentes (2001), Neves (1999) e Cunha e Tavares (2007). Por nosso objeto de pesquisa ser textos argumentativos de aluno ingressantes no primeiro semestre do Ensino Superior e partindo do pressuposto que os alunos têm como base o Ensino Médio em sua formação, fizemos uma breve análise de como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN+EM (2002) e uma nova orientação aos PCNEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) focam o ensino de língua portuguesa em relação à coesão textual. O estudo perseguiu, em um primeiro momento, as conjunções e percebeu-se que outros mecanismos também são utilizados para estabelecer relação de causa e consequência, tais como estratégias textuais (uso de substantivos, verbos, advérbios) e uso de modalizadores, dentre outros. Por ser a coesão uma valiosa ferramenta para articulação das ideias em um texto dissertativo-argumentativo, pesquisas desse tipo tornam-se relevantes para o professor de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: coesão; causa- consequência; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This work presents the study of cohesion, especially cause and consequence relations in persuasive essays statements written by university first-year students in August 2010. They were students from Technological courses, such as Production Management, Electrical Systems and Tourism offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP-São Paulo). As a way to base this research, some theoretical studies were used, such as Koch (2001, 2002, 2007 and 2009), Koch and Travaglia (2007), Koch and Elias (2008), Fávero and Koch (1983), Bentes (2001), Neves (1999) and Cunha and Tavares (2007). We do a brief analysis on how the National Curriculum Parameters for secondary school – PCNEM (1999), the National Curriculum Parameters + secondary school – PCN+EM (2002) and the new orientation for PCNEM – Curriculum Orientations for the secondary school (2006) emphasize the Portuguese language education related to the textual cohesion. We searched, at a first moment, the conjunctions and noticed that other mechanisms are also used to establish cause and consequence relations, such as textual strategies (nouns, verbs, adverbs) and discourse markers. This research can be relevant to the Portuguese language teacher once cohesion is a valuable tool to link ideas in a persuasive essay.

Keywords: Cohesion; Cause and consequence; Portuguese language study.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O ESTUDO DA COESÃO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL	13
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.2 DEFINIÇÃO DE TEXTO	13
1.3 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	16
1.4 A RELAÇÃO DOS ELOS COESIVOS E A ARGUMENTAÇÃO	18
2. O TRATAMENTO DA COESÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO	26
3. TEXTOS DE ALUNOS E O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO CAUSA-CONSEQUÊNCIA	35
3.1. RELATO DAS ATIVIDADES.....	35
3.2 Os DADOS COLETADOS	39
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS EM ANÁLISE.....	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	53
APÊNDICE A – QUADRO SINÓPTICO DAS OCORRÊNCIAS DE COESÃO NAS REDAÇÕES ANALISADAS	54
ANEXO A - REDAÇÕES COM RELAÇÃO DE CAUSA-CONSEQUÊNCIA POR MEIO DE CONECTIVOS	58
ANEXO B – REDAÇÕES COM RELAÇÃO DE CAUSA-CONSEQUÊNCIA SEM USO DE CONECTIVOS.....	83
ANEXO C - REDAÇÕES SEM RELAÇÃO DE CAUSA-CONSEQUÊNCIA.....	108

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo principal verificar as construções das relações de causa e consequência existentes nos enunciados das produções argumentativas feitas pelos alunos ingressantes, em agosto de 2010, dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, *campus* São Paulo).

Devido ao fato de muitos alunos apresentarem dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos textos, conforme o padrão da norma culta, pensou-se em elaborar atividades para diagnosticar as lacunas de suas formações e uma dessas lacunas gerou o objeto de estudo do presente trabalho.

Uma das lacunas percebidas na formação linguística do aluno ingressante é o manejo dos mecanismos de coesão textual, ainda mais que tais mecanismos são de fundamental importância para a interpretação e entendimento do texto. Neste estudo, a coesão sequencial é considerada valiosa ferramenta para a construção da tessitura do texto e tivemos como base os estudos teóricos de Koch (2001, 2002, 2007 e 2009), Koch e Travaglia (2007), Koch e Elias (2010), Fávero e Koch (1998) e Bentes (2001). Já que é necessário que o aluno tenha consciência das partes para formar o todo, uma vez que o texto não é uma aglomeração de partes isoladas, a concatenação dos enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais é imprescindível para a melhor compreensão e organização textuais.

É relevante perceber que toda vez que os alunos têm que elaborar textos argumentativos eles sentem temor em como colocar suas idéias no papel. Logo após, apresentam dificuldades em como relacioná-las e até mesmo nota-se que eles fazem parágrafos sem saber qual é a sua importância. Diante disso, e dada a complexidade da produção textual, este trabalho fará um recorte e dará ênfase para as formas de construção das relações argumentativas de causa e consequência que os alunos apresentam em seus textos.

A minha experiência como professora de Língua Portuguesa para o Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, *campus* São Paulo) me despertou interesse pela questão de coesão sequencial nos

textos dos alunos do curso superior, uma vez que se percebe grande dificuldade na elaboração de textos coesos, coerentes e corretos do ponto de vista da norma culta.

Como os alunos em geral e, especificamente, os alunos ingressantes nos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo, tendem a não refletir sobre os mecanismos textuais, parte-se do princípio de que o entendimento dos elementos coesivos constituirão elementos facilitadores para a produção do texto.

Esta pesquisa visa à possibilidade de outros educadores e alunos dos cursos superiores de licenciaturas em Formação de Professores aproveitarem estes estudos tanto para aprofundar a percepção das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita de textos argumentativos quanto para ampliar a noção dos mecanismos usados para a produção textual, além de pesquisar como é importante desenvolver a consciência no processo de escrita.

É fundamental essa conscientização, já que “um texto não é apenas a soma de sequência de frases isoladas” (KOCH, 2009, p.14), formando, assim, leitores e produtores de textos mais críticos e mais participativos com o bem-estar da sociedade na qual estão inseridos, já que um texto bem tecido faz com que o emissor/interpretador tenha mais clareza e, por sua vez, seja um leitor mais atento e exigente.

Esta monografia está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo “O estudo da coesão na linguística textual” se refere às pesquisas teóricas dos autores, já mencionados, em relação ao estudo da linguística textual e os mecanismos de coesão sequencial, em especial, a relação de causa e consequência.

O segundo capítulo, “O tratamento da coesão nos documentos oficiais de ensino”, aborda como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), os PCN+ (PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006) tratam o ensino de Língua Portuguesa e da gramática, especialmente o estudo de coesão textual, já que o grupo pesquisado é composto por alunos oriundos do Ensino Médio e cujas produções textuais são fruto do ensino já embasado por tais parâmetros e orientações.

O terceiro capítulo, “Textos de alunos e o estabelecimento da relação causa-consequência”, apresenta a análise baseada no *corpus* da pesquisa que se constitui em 64 textos elaborados em sala por alunos ingressantes no primeiro semestre do Ensino

Superior. Estas produções são dos alunos, maiores de 18 anos, dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, *campus* São Paulo). A princípio foram selecionados todos os textos dos alunos das turmas e, em um segundo momento, foram selecionados os textos que apresentavam de maneira explícita e implícita a relação de causa e consequência.

A partir de um levantamento quantitativo do número de ocorrências das conjunções e expressões de conexão, bem como uma análise qualitativa das nuances de valor argumentativo dos conectivos usados, em “Considerações finais” apresentamos o resultado obtido com esta pesquisa e no que diferiu da hipótese inicial.

1. O ESTUDO DA COESÃO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

“Não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto.” (Platão e Fiorin, 2006)

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho, cujo interesse recai nos elementos coesivos que estabelecem relação de causa-consequência nos textos argumentativos dos alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo, baseamo-nos nos estudos de Koch (2001, 2002, 2007 e 2009), Koch e Travaglia (2007, Koch e Elias (2010), Fávero e Koch (1983), Bentes (2001), Neves (1999) e Cunha e Tavares (2007). Este capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente partimos da noção de texto para em seguida realizar uma breve contextualização da Linguística Textual. Depois disso, focamos nos estudos sobre coesão textual e os recursos utilizados para tanto.

1.2 DEFINIÇÃO DE TEXTO

Durante muito tempo, o texto foi visto, simplesmente, como produto de uma comunicação expressa pelo emissor para atingir o leitor/ouvinte, já que se apoiava na concepção da língua como código. Nessa perspectiva, o texto não permite uma interação entre o emissor e o leitor/ouvinte, apenas é necessário que o último domine o código. Dessa forma, a maior dificuldade dessa concepção é que o leitor/ouvinte exerce um papel inteiramente passivo, assim como a noção de língua, baseada na unilateralidade.

Já, segundo os estudos teóricos de Koch e Elias, o texto é um meio em que se permite a “interação de sujeitos sociais” (2010, p. 10). Tal interação entre emissor

e leitor se dá a partir de diálogos construindo objetos de discurso. Nessa concepção, as escolhas lexicais são significativas devido à ampla possibilidade que a língua oferece. De acordo com a concepção interacional da língua, o texto promove um diálogo entre os sujeitos sociais, isto é, o emissor e o leitor/ouvinte, também chamados de atores sociais.

Koch e Elias (2010) afirmam que todo e qualquer texto está inserido em um contexto sociocognitivo em que há a participação dos atores sociais. Assim, fica claro que na leitura o leitor estabelece inúmeras estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursiva para fazer o levantamento das possibilidades de interpretações e sua possível constatação, participando de forma efetiva do processo de construção de sentido.

Conforme Koch:

Em sua eterna busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir como sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação- ainda que latente- entre produtor e interpretador. (2002, p. 7)

Desse modo, emissor e ouvinte/leitor dialogam o tempo todo exercitando a prática da “interação de sujeitos sociais”. Assim, o sentido do texto é construído por meio desse diálogo.

É importante ressaltar que o conceito de texto alterou-se tal como a concepção de língua. Castilho (1998) reconhece três modelos teóricos gerais de interpretação da língua humana, a saber: a) a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento), sustentada pela tradição gramatical grega e latina, passando pela Idade Média e pela Moderna, sendo concretamente rompida no início do século XX; b) a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação), vista historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, tendo

como seu maior representante e propagador Ferdinand Saussure (1857-1913)¹ e, finalmente, c) a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação), na qual se enquadra a percepção dialógica de Bakhtin (1999) que aponta ser na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real, recebendo diferentes sentidos conforme o contexto, conforme os estudos de Castilho (1998).

Tal como aconteceu com a língua, também a noção de texto foi sofrendo modificações no tempo. Ao longo de seus estudos, Koch compara a relação emissor, texto e leitor/ouvinte como a relação ator, cena e platéia: “Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual - com vistas à produção do sentido” .(2002, p.7)

Nessa abordagem o emissor é visto como produtor da mensagem, isto é, o sujeito que elaborou estratégias para transmitir determinado pensamento e o leitor/ouvinte passa a ser o interpretador, aquele sujeito que fará o processo inverso, isto é, utilizará estratégias para percorrer o caminho utilizado pelo produtor e com isso compreender tal mensagem. Percebe-se que à luz de tal concepção os dois papéis passam a ser totalmente ativos, na medida em que resolvem vivenciar o “jogo da linguagem” da mesma forma que o ator precisa da platéia para iniciar o “jogo teatral”.

Entendemos texto tal como Koch, como um meio que permite a interação entre sujeitos, em que a comunicação seja efetivada de forma multidirecional. A mesma postura encontra-se em Beaugrande que concebe o texto como: “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. (1997 *apud* KOCH, 2002).

Cabe resgatar aqui a epígrafe deste capítulo, uma vez que se liga, de certa forma, tanto à concepção de texto acima descrita, assim como remonta a sua etimologia. A palavra *texto* vem do latim *tēxtus,us*, participio passado do verbo latino *texere* (tecer) “coisa tecida” ou “maneira de tecer”, ressaltando assim a suas características intrínsecas,

¹ Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) A língua é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 1973, p. 17).

uma vez que o significado gerado por uma determinada parte do texto não é autônomo, mas depende das outras com que se relaciona, isto é: “o significado global de um texto não é o resultado de mera soma de suas partes, mas de uma combinação geradora de sentidos.” (PLATÃO e Fiorin, 2006, p.14)

1.3 LINGÜÍSTICA TEXTUAL

A lingüística textual considera o texto como unidade de análise, isto é, o texto como seu objeto. Esse termo demorou mais de trinta anos para ser aceito pelos estudiosos da língua, sendo usado pela primeira vez pelo alemão Harold Weinrich, que defendia tal concepção.

Percebe-se que em sua história o desenvolvimento do campo da Linguística textual ocorreu de forma desigual. Conforme os estudos de Marcushi (1998 *apud* BENTES, 2001) “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”.

Houve três momentos que abrangeram diferentes preocupações teóricas entre si, o primeiro momento voltava-se para a análise transfrástica, ou seja, fenômenos que ficavam limitados ao nível da frase, o segundo momento voltava-se para a construção de gramáticas textuais, isto é, a descrição da competência textual do falante, e no terceiro momento é elaborada uma teoria do texto, na qual este passa a ser estudado como um processo em construção e não mais como um produto acabado da comunicação.

Segundo Bentes (2001), a noção de textualidade ocupa o lugar da gramática no final da década de setenta e, baseada em Marcushi (1998), aponta que tal noção foi introduzida por Beaugrande e Dressler (1981), que continham sete princípios gerais de textualidade, a saber: a) coesividade; b) coerência; c) intencionalidade; d) aceitabilidade; e) informatividade; f) situacionalidade; g) intertextualidade.

Sobre esses princípios, convém destacar que se entende por *coesividade* os mecanismos textuais que irão ligar uma ideia a outra, a *coerência* dependeria do contexto que este texto está inserido e da *intenção* que o emissor/produtor possui ao emitir tal mensagem. Assim, a *aceitabilidade* se refere à aceitação do leitor/interpretador, já a *informatividade* ao que este texto está informando e para que público alvo ele é destinado. A *situacionalidade* está diretamente ligada a *informatividade*, ou seja, em qual situação

este texto está inserido e por último e o que ele deseja ressaltar, a *intertextualidade* remete as outras possíveis “vozes” contidas nesse texto. Pode-se notar que cada princípio está ligado um ao outro, formando a ideia de texto relacionado ao espaço de interação entre emissor/produtor e leitor/interpretador.

Conforme os estudos da autora:

As mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo) e, em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento ao invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata), fizeram com que se passasse a compreender a Linguística de texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem. Ou ainda, mais atualmente, segundo Marcuschi (1998a), pode-se desenhar a LT como “ uma disciplina de caráter multidisciplinar , dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”. (BENTES, 2001, p.9)

Dessa forma, trabalharemos com a noção de Linguística textual como disciplina interdisciplinar, pois “conversa” com outras disciplinas, e concebemos o texto sob a perspectiva que ele é um processo de construção de significado.

Conforme os estudos de Marcuschi:

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.(1983 a apud Bentes, 2001)

Fica evidente a importância da Linguística Textual, pois ela estuda as “estratégias” utilizadas no texto pelo emissor/ produtor para produzir a mensagem, baseando nos princípios gerais de textualidade, dentre outros, os mecanismos de coesão e coerência empregadas no texto.

1.4 A RELAÇÃO DOS ELOS COESIVOS E A ARGUMENTAÇÃO

O estudo de coesão textual, desenvolvido no ramo que se denomina Linguística do texto, é muito importante para os que desejam aprimorar a escrita.

Conforme os estudos teóricos de Koch “(...) um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.” (KOCH, 2009, p.7), ou seja, as frases que são as “partes” de um texto devem se comunicar entre si para passar a informação do “todo”, isto é, do texto em questão.

A partir dessa citação pode-se perceber a importância dos mecanismos de coesão para se estruturar a mensagem de um texto de forma articulada, conseguindo captar de forma mais clara suas nuances.

É interessante notar que sem esses recursos as frases ficam soltas, podendo ocasionar ruídos na comunicação, acarretando em dificuldades em compreender o texto em sua essência.

Koch (2009) inicia sua explanação com exemplos de conectivos textuais que têm por função ligar as ideias de um texto e, para isso a autora traz como exemplo o texto “Os Urubus e sabiás” de Rubens Alves. Após isso, Koch define o conceito de coesão textual. Assim, a autora depreende do uso a definição de coesão. Essa atitude, além de reproduzir uma abordagem bastante didática, deixa entrever a concepção de língua tal como a indicada.

É importante notar que a todo momento Koch procura exemplificar com fragmentos de textos escolhidos, explicando as definições importantes de diferentes linguistas. Entre elas, a definição de Halliday & Hassan (1976) em que Koch ressalta:

A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço” ou “elo coesivo”. (HALLIDAY e HASAN, 1976, *apud* KOCH, 2009, p. 16)

Dessa forma, a coesão é responsável pelo elo entre uma frase e outra. É relevante destacar que, não raro, muitos alunos afirmam que sabem o que desejam escrever, mas não “como” escrever, isto é, eles têm a ideia, mas não conseguem transmiti-la por meio do texto escrito, considerando-se suas exigências formais e normativas. Muitas vezes, verifica-se que essa dificuldade reside na inabilidade dos usos dos conectivos, visto que comumente encontram-se elos coesivos utilizados de forma inadequada, estabelecendo relações semânticas e argumentativas contrárias à intenção desejada, colocando em xeque o objetivo do texto.

Porém, os estudos de Marcuschi revelam que a coesão não é condição necessária para um texto existir:

Existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que a “continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre constituintes lingüísticos. Por outro lado, há textos em que ocorre um sequenciamento coesivo de fatos isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura. (MARCUSCHI, 1983, *apud* KOCH, , 2009, p. 17)

Nessa citação, percebe-se que um texto pode ter elos coesivos e não ser coerente como também pode não ter a presença de elementos coesivos e, mesmo assim, fazer sentido. Isso se dá pelo fato de que coesão e coerência são propriedades textuais distintas, assim como será abordado a seguir.

Os recursos de coesão em um texto, embora auxiliem na coerência, nem sempre fazem com que os textos que possuem ligações gramaticais ou lexicais sejam coerentes, como já afirmado por Marcuschi. Muitas vezes há textos com elos coesivos, mas que não têm nenhum sentido pelo contexto no qual está inserido, já que coerência e coesão são fenômenos lingüísticos diferentes, como confirma Koch:

A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (cf. KOCH & Travaglia, 1989 e 1990 opud Koch, 2007, p. 52)

É essencial perceber a diferença entre coesão e coerência e como ambas podem interferir na construção e no sentido de um texto. Com base nos estudos de Koch, a

coesão se limita ao texto propriamente dito, ou seja, é superficial, enquanto a coerência é subjacente e depende de uma série de fatores e como será essa repercussão, dependendo do conhecimento de mundo do escritor, do leitor e do contexto, no qual o texto está inserido.

Nas palavras da autora:

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem...a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. (KOCH, 2009, p.18)

A noção de que a coesão é um mecanismo que contribui para dar sentido ao texto é bastante reiterada nas obras de Koch, bem como o fato de que ela não é condição necessária para um texto ser coerente, pois a coerência depende de outros fatores como o contexto e a intertextualidade.

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido... (KOCH, 2007, p.53)

Dessa maneira, os elos coesivos são responsáveis pela construção da tessitura do texto, logo uma sólida construção permite uma melhor comunicação, além de contribuir para a construção da coerência textual. Assim, fica claro perceber a importância dos mecanismos de coesão para a elaboração de um texto e como eles interferem no processo de construção de sentido, isto é, de coerência. Fica claro, também, que a coesão é um dos fatores/recursos que propiciam a coerência, mas não o único.

Ao longo de seu estudo, Koch apresenta como é tênue a linha que separa coesão de coerência.

... é bastante comum, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesses momentos, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência. (KOCH, 2007, p. 53)

Ainda sobre essa distinção ela também afirma:

Não há dúvida de que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição nem suficiente, nem necessária da coerência. A coesão, inclusive, em alguns tipos de texto, é não só dispensável, como seria até mesmo de estranhar – veja-se o caso de certos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso. Ressalte-se, porém, que, em muitos outros (textos didáticos, jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que, nestes casos, ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme.

Portanto, nos textos em que a coesão está presente- já que ela não é condição necessária, nem suficiente da coerência-, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto. (KOCH , 2007, p.57 e 58)

Nessa perspectiva, a coesão textual é de fundamental importância para a clareza, isto é, os mecanismos de coesão são apresentados como uma ferramenta auxiliadora para a coerência de um texto, embora a autora insista, por várias vezes, por meio da citação de autores diversos, que um texto coeso não é condição necessária para um texto ser coerente.

É o que se percebe quando a autora cita Charolles:

Charolles (1986) ressalta que o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. No entanto, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções. Se isto acontecer, isto é, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte. (KOCH, 2009, p. 77)

Fica evidente que o uso inadequado dos elos coesivos provoca dificuldade no leitor de compreender o texto, prejudicando a qualidade da mensagem, pois o mau uso dos conectores causa “ruídos” na comunicação.

Depois de indicar as diferenças e a interdependência entre coesão e coerência, Koch passa a classificar os tipos de coesão. Para tanto, a autora utiliza a classificação de Halliday & Hasan (1976) diferenciando os cinco mecanismos de coesão:

1. Referência: quando se faz referência ao termo que não pode ser interpretado semanticamente, remetendo a outros itens do discurso. A referência pessoal é feita por meio dos pronomes pessoais e possessivos. A autora distingue que a referência pode ser situacional ou exofórica e textual ou endofórica. Situacional é quando o referente se encontra fora do texto e textual quando o referente se encontra dentro do texto.

2. Substituição, como o próprio nome diz, é quando um item reduzido substitui outro não reduzido. Conforme Koch:

A principal diferença entre substituição e referência é que, nesta, há total identidade referencial entre o item da referência e o item pressuposto, ao passo que na substituição ocorre sempre alguma redefinição. A substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando não há, pelo menos, uma especificação nova a ser acrescentada, o que requer um mecanismo que seja não semântico, mas essencialmente gramatical. (2009, p.20)

3. Elipse: é quando se omite um termo da oração, que pode ser um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo enunciado, mas que pode ser recuperado com facilidade pelo contexto, no qual o texto está inserido.

4. Coesão lexical: é estabelecida pelo uso de sinônimos, repetição do mesmo item lexical, hiperonímia (a substituição do nome específico pelo uso de nomes genéricos) e colocação, que mais tarde Koch enquadra com o nome de coesão sequencial, procedimentos lingüísticos relacionados entre os segmentos do texto.

5. Conjunção: é quando as partículas conectoras permitem estabelecer relações repletas de significados entre elementos ou orações do texto. Segundo Halliday & Hasan, os principais tipos de conjunção são a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa.

Vale destacar a relevância dos conectores discursivos nos textos argumentativos, uma vez que eles são responsáveis pela estruturação dos enunciados no texto. São conhecidos como operadores, encadeadores do discurso e também como operadores argumentativos, pois tanto ligam enunciados diferentes, já que a estrutura do texto argumentativo é feita por orações subordinadas, ou seja, orações que dependem uma da outra, quanto operam em porções maiores de texto, operando entre parágrafos, por exemplo.

Já que eles demonstram as intenções do autor e os efeitos que ele quer causar, segundo Koch (2002, p.31), “O não-cumprimento das obrigações discursivas leva, na maioria dos casos, à rejeição do próprio discurso.” Dessa maneira o produtor do texto tem que “dar conta” no seu texto de tudo que prometeu por meio das relações discursivas, sob pena de não convencer o interlocutor.

Os operadores discursivos possuem a função de nortear ou encadear os enunciados, estruturando-os em texto e mostrando a sua orientação discursiva.

Koch e Elias (2010) afirma:

O encadeamento por conexão ocorre quando o uso dos conectores dos mais diversos tipos. Também neste caso, as relações estabelecidas entre enunciados podem ser de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo.

Contemplam-se, aqui, não apenas as conjunções propriamente ditas (registradas em nossas gramáticas tradicionais), mas também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais que têm por função interconectar enunciados.

Visto que a relação de causalidade é bipolar, ou seja, encerra necessariamente dois elementos – a causa e a consequência- tanto o primeiro como o segundo são expressões da causalidade. (2010, p.169)

A autora afirma que a conexão não necessariamente ocorre apenas com conjunções, mas também com locuções que podem complementar os enunciados, fazendo as vezes das conjunções. Vale ressaltar, que a relação de causalidade implicitamente trabalha com a relação de causa e consequência e esse é o objeto de estudo desta pesquisa. No capítulo 4, serão exemplificadas de que forma essa relação é materializada linguisticamente.

Complementando-se:

Não é difícil de entender que a comprovação de relações de causalidade lógico-semântica não se inclui no âmbito da investigação linguística e que em termos de enunciados reais, a noção de causalidade tem de ser investigada no complexo de domínios envolvidos na produção dos enunciados. (NEVES, 1999, p.462)

Nesta pesquisa, restringimo-nos ao exame das relações textuais de causa-consequência e não em sua comprovação no mundo real. A seguir, apresentamos a definição de Neves (1999) para esse tipo de construção:

1. O que é uma construção causal?

A relação causal *stricto sensu* diz respeito à conexão causa-consequência, ou pelo menos, causa-efeito entre dois eventos. Obviamente, essa relação assim estreitamente entendida implica subsequência temporal, mas sabe-se muito bem que as expressões linguísticas do elo causal (e.g. marcadas pelo conector porque ou seus equivalentes) não se restringem a esse tipo de indicação, que decorre de uma relação de “causa real”, ou “causa efetiva”. (NEVES, 1999, p.461)

Ela complementa com:

Uma boa definição das construções complexas causais é a que ressalta o fato de o segmento que expressa a causa ser uma *pressuposição*, e, portanto constituir o *fundo*, ou seja, a parte recessiva do significado, e a parte “causada” da construção ser dominante, isto é, ser a *figura* (GARCIA, apud Neves, 1999, p.461)

Baseada nesses estudos teóricos, os dados coletados em redação de alunos, que estabeleçam relações de causa e/ou consequência serão o eixo desta pesquisa. Com esse foco, serão analisados os textos argumentativos dos alunos do primeiro bimestre dos cursos superiores em Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo.

Como afirma Koch e Elias “a coesão por si só não é responsável pela coerência textual, porque a coerência não está no texto, mas é construída pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade linguística do texto” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 187). Conforme tais estudos, as frases de um texto devem estabelecer relações textuais entre si, isto é conseguido com o uso de recursos de coesão textual.

Dessa forma, conforme os estudos teóricos de Cunha e Tavares:

A relação de causa-consequência apresenta um grau de complexidade maior, já que introduz informações que representam consequência em relação ao que foi dito anteriormente. O estabelecimento dessa relação requer do usuário da língua

uma elaboração mental complexa, deixando vir à tona um viés argumentativo, vinculado mais ao mundo do dizer que ao mundo concreto. A consequência é integrante do conjunto de relações atribuídas pelos homens em seu processo de apreensão da realidade (entre as quais se encontram também a finalidade, a pertinência, a analogia, etc). É o falante/escritor e não o mundo exterior que apresenta um evento como consequência do outro, mesmo que nuances de sucessão temporal estejam em jogo. (CUNHA e TAVARES P. 97)

Fica evidente que a relação de causa e consequência está associada com a argumentação, uma vez que exige do emissor/produtor um repertório ampliado em relação ao assunto tratado, pois ele precisa elaborar os fatores (causas) que contribuíram para determinado fato (consequência). Assim ele já está defendendo determinado ponto de vista à medida que escolhe as causas que contribuíram para tal acontecimento.

Conforme Charroles (1986, *apud* Koch, 2009), a importância dos mecanismos coesivos reside no fato de serem facilitadores do processo de interpretação de um texto e, assim, atingirem, mais facilmente, o objetivo de uma comunicação escrita que é o entendimento de determinada mensagem.

É também pertinente verificar que o uso indevido dos conectores pode provocar o desentendimento da mensagem, ocasionando ruídos na comunicação. Dessa forma, é fundamental que o escritor tenha consciência de tais mecanismos para expor suas argumentações claramente, para levar o leitor a entender a estrutura do texto e as relações que quis evidenciar.

Nesta próxima etapa, será apresentado como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), PCNs Mais e Orientações curriculares para o Ensino Médio orientam o trabalho com produção de texto, coesão textual e com a relação argumentativa, uma vez que serão analisados os textos argumentativos dos alunos ingressantes do primeiro semestre que traduzem em suas redações o que foi apreendido ao longo da Educação Básica.

2. O TRATAMENTO DA COESÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASÍLIA, 1999)

Neste capítulo será feita uma breve análise de como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Mais e as Orientações curriculares para o Ensino Médio orientam os professores para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, atentando principalmente para estudo da coesão. Como complemento, também apresentaremos a opinião de Bechara (2002) em relação ao estudo da língua materna. Uma vez que o objetivo deste capítulo é mostrar quais orientações estão sendo dadas para este profissional preparar seus alunos para produzirem textos argumentativos com coesão e coerência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasília, 1999), em especial o de Língua Portuguesa, surgem como tentativa de unificar o ensino e manter um padrão de qualidade, sendo um marco neste grande processo de mudança na educação nacional.

Os PCNs em Língua Portuguesa demonstram uma nova concepção na abordagem dessa disciplina:

A linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática.

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASÍLIA, 1999, p. 13 e 14).

Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como capacidade humana e é vista como forma de interação do homem com o universo, destacando-se a importância da produção de sentido. A ênfase passa ao enfoque transdisciplinar dos estudos em língua

portuguesa e cabe ao professor considerá-los em seu papel de representação e mediação de experiências humanas e sociais.

Uma das maiores contribuições do ensino de língua portuguesa é a de capacitar o indivíduo para ter uma maior facilidade de se expressar de forma oral e escrita, isto não significa o menosprezo pelas outras disciplinas e sim, um valioso instrumento para o entendimento delas.

Outra inovação promovida pelo PCN de Língua Portuguesa foi à inclusão de textos orais no ensino da língua materna, pois a fala é vista como “mediadora entre as relações humanas”. Eles afirmam: “O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo”. (BRASÍLIA, 1999, p. 15)

Segundo esta perspectiva, a pluralidade destes textos, literários ou não, fará com que o aluno perceba como se estrutura sua língua e, esta comparação da linguagem culta e coloquial propicia a familiarização com as variações linguísticas. Em diversas passagens do PCN, o objetivo dessa proposta é salientada, como deixa claro o excerto a seguir: “A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social”.(BRASÍLIA, 1999, p. 16).

Dessa forma, a prática de análise linguística é uma maneira de perceber os próprios fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos, sendo ótima ferramenta de trabalho, já que é um instrumento contribuinte para aproximar a língua materna dos falantes.

Assim os PCNs têm como meta fundamental proporcionar a reflexão de como deve ser tal estudo, deixando clara, uma vez mais, a relevância de se relacionar a língua materna com a vida em sociedade e com os reais usos da língua. Afirmando, novamente, “A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o eixo da língua na vida e na sociedade” (BRASÍLIA, 1999, p. 34).

A seguir os PCNs propõem um questionamento quanto à gramática ensinada na escola e à divisão das aulas.

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina

faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos?
(BRASÍLIA, 1999, p. 34)

Vale a pena ressaltar que os educandos, muitas vezes, chegam aos bancos universitários se queixando de que não sabem utilizar a gramática nas redações e, não raro, pedem para que pontos gramaticais sejam, novamente, abordados, alegando ter insegurança em questões como estas, pois possuem muitas dúvidas. A seguir, os PCNs argumentam:

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise – síntese. (BRASÍLIA, 1999, p. 39)

O que acontece frequentemente nas escolas é o educando ter o estudo da gramática sempre desassociada de um texto, com frases soltas e que foram elaboradas justamente para não fugirem ao ponto gramatical apresentado². Dessa forma, ele não consegue colocá-la em prática quando estiver fazendo uso efetivo da língua, a língua do dia a dia, do formulário do emprego, do requerimento escolar, da carta de amor, dos concursos e exames. É preciso que a gramática seja objeto de reflexão por parte do aluno e do professor, questionando os usos e percebendo as regras, o contexto e a sua serventia.

Ainda assim, com todos estes pontos abordados pelos PCNs, as reações dos profissionais da educação nem sempre têm sido muito positivas. Muitas discussões surgem e as principais referem-se à dificuldade de se colocar em prática tais sugestões.

Acreditando, talvez, que tudo isso faz com que aumente ainda mais o trabalho do

² Durante uma grande etapa do ensino da Língua Portuguesa foi dado ênfase ao modelo tradicional de ensino, isto é, enfocando a língua culta com o modelo cartesiano de certo ou errado, pois o objetivo do ensino médio era preparar o educando para ser aprovado no vestibular, que eram umas de suas tradições formativas. Além dessa, tradicionalmente, o ensino médio focalizava como objetivo a formação profissionalizante.

professor, pois este já é sobrecarregado pelas turmas lotadas, alunos desinteressados, salários baixos entre outros motivos que desestimulam seu papel de mediador do conhecimento.

Essas questões de ordem prática, somadas a essa pluralidade de interpretações dificulta as discussões sobre as ideias centrais dos PCN bem como impossibilita um ensino de Língua Portuguesa diferente do tradicional. Isso tem sido objeto de grandes divergências, assustando e intimidando a criatividade de muitos profissionais para a busca de novas maneiras de ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, em 2002, foi lançado o PCN Mais (PCN+EM) com o intuito de esclarecer alguns pontos que geraram dúvidas para os educadores. Esta publicação traz orientações educacionais; explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares de seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. (BRASÍLIA, 2002, p.7)

Assim, essa publicação foi lançada para esclarecer e aprofundar alguns aspectos apontados nos PCNs. Logo na introdução, há a justificativa para o fato de se ensinar gramática na escola:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. (...) Ocorre, porém, que essa estruturação gramatical básica parece não ser suficiente para garantir o acesso ao universo da cultura e a todas as possibilidades que ele oferece (o direito à informação, à formação de opinião sustentada, à liberdade de escolha, entre outros). (BRASÍLIA, 2002, p. 57)

A argumentação segue nesse mesmo sentido como evidencia o trecho: “Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua.” (BRASÍLIA, 2002, p. 58).

É interessante perceber que os PCNs não falam diretamente do ensino de coesão, e sim do ensino do texto e depois da gramática. De fato, ele permite que os educadores reflitam sobre as dificuldades de se ensinar a língua materna, mas nesse momento, ele não menciona o “como” trabalhar com os mecanismos de coesão.

Há um tópico no PCN+EM em que é mostrada a definição de gramática e sua importância para a sustentação do sistema de qualquer língua. Mais uma vez é explicado que na fala se faz uso de uma internalização da estrutura gramatical da língua, mas o falante precisa de “subsídios linguísticos fornecidos pelo letramento”. Nesse momento, é justificada novamente a importância de diferentes textos para o aluno ampliar seu conhecimento e, com isso, desenvolver a competência gramatical, tão mencionada.

Uma vez que a Língua Portuguesa é uma área em constante transformação no que se refere ao modo de ensinar, essa proposta enfatiza a leitura e a produção de textos, fazendo com que estes sejam materiais de apoio para os professores. Tais elementos são considerados essenciais para a formação do educando, pois desenvolve o domínio da expressão oral e escrita adequada ao contexto em que ele esteja inserido. Nessa perspectiva, por meio do texto e sua estrutura gramatical, será desenvolvida a “competência gramatical” (p.58)

É importante ressaltar que tanto a escrita quanto a oralidade do indivíduo são consequências do desenvolvimento de seu pensamento. Assim, um indivíduo que possui uma melhor fluência no pensar, logo apresentará uma maior facilidade ao se comunicar, seja de forma escrita ou verbal. Sendo, portanto, ambas as modalidades imprescindíveis para o desenvolvimento linguístico dos discentes.

No momento em que o ensino privilegia uma das modalidades, ele não permite o desenvolvimento global do educando. Ao privilegiar a oralidade esquece-se a importância do conhecimento da gramática normativa e o educando pode ficar restrito à comunicação oral, limitado ao coloquialismo, não sabendo se comunicar pela escrita de forma adequada, pois ele precisa ter conhecimento das regras que norteiam o bom uso da sua língua materna em contextos determinados.

Por sua vez, o educando que possui sua formação na língua materna com ênfase no português culto, muitas vezes tem dificuldade em assimilar este conteúdo porque difere muito de seu conhecimento linguístico ligado à oralidade já adquirida. Assim, a escola menospreza o saber que o educando já possuía, não o transformando em seu aliado para a formação coerente e expressiva de suas ideias e emoções.

Dessa forma, verifica-se que um dos grandes problemas do ensino brasileiro está no fato de muitos dos seus alunos saírem dos bancos escolares sem saber refletir, interpretar e redigir textos de maneira coesa e coerente. Pensando nisso, muitos

especialistas têm se dedicado a mudanças desses métodos, mas mesmo assim a prática requer tempo, paciência e um árduo trabalho.

Na visão de Bechara (2002, 12/13):

Ora, a educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o *curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial*. As normas da classe dita “opressora” e “dominante” não serão nem melhores nem piores, ou as normas da língua literária não serão nem melhores nem piores do que as usadas na língua coloquial.

...A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação lingüística, já que ambas são de natureza “monolíngue”, isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”).

Seguindo essa concepção, Bechara (2002) defende que o falante deve conhecer algumas variações lingüísticas, inclusive as regras gramaticais de sua língua materna, para poder escolher as formas mais apropriadas às situações em que ele estará envolvido, assim, elas servirão de instrumento para ele manifestar a sua liberdade de expressão. Conforme suas palavras, “*cada falante é poliglota na sua própria língua*” (2002, p.13), uma vez que ele escolhe a melhor forma para conseguir se expressar em um determinado momento.

Se o ensino da língua portuguesa conseguir cumprir este propósito, uma modalidade lingüística não significará opressão e sim liberdade de escolha. É este o estudo de Bechara (2002): a Língua Portuguesa é uma língua histórica que está sujeita à mudança e à diversidade de dialetos regionais, de nível social e de estilos de língua, e cada comunidade lingüística possui o direito e a liberdade de utilizar a sua língua funcional.

Partindo deste princípio, o falante livre é aquele que possui conhecimento do português culto e dos dialetos regionais, mesmo não fazendo parte da sua rotina. Ele sabe reconhecer, entender a mensagem e pode escolher de que maneira irá se comunicar seja de maneira formal ou informal.

Para Bechara:

O primeiro grande ponto que distingue a educação lingüística aqui proposta, da tradicional, é que ela agora pretende deixar de ser uma educação centrada na

língua para centrar-se na linguagem. Todos estes estudos influem diariamente ao como ensinar português para educando e educadores, uma vez que para ensinar sob esta nova visão o professor tem que conhecê-la. (2002, p. 19)

É evidente que o Ensino da Língua materna, nessa perspectiva, acaba tendo ligações com outras áreas e com a vida profissional do estudante, uma vez que ele usará inúmeras formas de linguagem para se comunicar no meio no qual está inserido.

Permite-se fazer um paralelo entre os PCNs e a citação de Bechara, pois para que o educador tenha essa nova visão de como ensinar a língua materna é preciso que ele conheça bem essa nova perspectiva.

Retomando a discussão com base no PCNs+ (2002), notamos que ao desenvolver os conceitos sobre habilidades e competências, afirma-se que o professor deve utilizar a linguagem nos três níveis da competência: interativa, gramatical e textual. Ao abordar a questão da competência gramatical, menciona-se que a coesão nominal e verbal deverá ser trabalhada: “O conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização: - conexão; coesão nominal; coesão verbal e mecanismos enunciativos” (BRASÍLIA, 2002, p.62).

Logo depois, é deixado bem claro que o intuito dessa nova proposta é que o aluno internalize alguns conceitos gramaticais, como coesão e coerência. “Considera-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coesão e coerência do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas”. (BRASÍLIA, 2002, p.70).

Ainda com relação ao item competência gramatical, aponta-se a relevância das noções de coerência e coesão, relacionadas à competência textual para o processamento do texto.

É importante ressaltar que também no PCNEM não é colocado como se trabalhar com tais recursos. Sendo assim, ainda existiam muitas dúvidas em relação à maneira de ensinar à luz desses parâmetros. Por esse motivo, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio com o objetivo de ampliar a discussão para esclarecer algumas dúvidas dos docentes e estudiosos.

(...) na leitura desse texto, o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino- estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa. As orientações não devem ser

tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re) significadas no contexto da ação do docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. (BRASÍLIA, 2006, p.17)

Nota-se que ao iniciar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio é justificado o seu lançamento e o motivo de ter muitos exemplos de análises de textos de circulação social, deixando claro que são apenas algumas sugestões para nortear o trabalho de preparação de aula do professor e que ele pode e deve realizar atividades com os textos produzidos pelos próprios alunos.

Mais uma vez é mencionado o que o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar:“(...) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta...” (BRASÍLIA, 2006, p.18)

No fator coesão, ele deixa bem clara a mudança de paradigma do ensino de língua materna, enfatizando a lingüística textual, na qual o texto é a sua totalidade. Quando em seu discurso diz:

Dizendo de outra maneira, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi, então, que ganharam força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual. (BRASÍLIA, 2006, p.22)

Refere-se a 1980, período em que ganham vigor os estudos sobre as variações do uso da língua, bem como as situações de interação. Isso só é compreendido quando se percebe o texto e o seu contexto: “(...) o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos...” (BRASÍLIA, 2006, p.21).

Esse novo texto, como já mencionado, é composto também de coletânea de textos, mas não traz sugestões de atividades de coesão, deixando um pouco vago como trabalhar com os conectivos, em especial com as conjunções, sem que o trabalho se torne meramente um processo de “decoreba” pelo aluno.

Os três cadernos se tornam repetitivos em relação aos seus objetivos e à história das mudanças da língua, mas mesmo no caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que vêm recheadas de análise de texto, faltam exemplos de como desenvolver a competência gramatical.

Ainda que os três cadernos reafirmem que privilegiam a internalização da gramática, não deixam claro como isso deve ser feito, provocando, assim, o surgimento de diversas indagações por parte dos docentes em relação a como fazer uso efetivo em sala de aula do que é propagado pelos PCNs. Tais desajustes fazem com que o professor adote um comportamento extremista. Nota-se que, ao longo da história do ensino, os objetivos mudaram, influenciando o modo de como ensinar a Língua Portuguesa, ora seu ensino privilegia o ensino da escrita, ora o ensino da oralidade, esquecendo que as duas formas são essenciais para o aprendizado e a formação cultural do cidadão, pois é preciso que ele tenha conhecimento da norma culta conhecendo, também, suas variações lingüísticas.

A seguir, no próximo capítulo serão demonstrados os trechos dos textos argumentativos dos alunos do primeiro semestre do curso superior com relação de causa-consequência.

3. TEXTOS DE ALUNOS E O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO CAUSA-CONSEQUÊNCIA

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. (BRASÍLIA, 1999).

Neste capítulo, realizaremos a análise dos dados coletados em redações de alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo. Para tanto, iniciaremos relatando a atividade proposta para a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. Após isso, apresentaremos os dados coletados, ou seja, trechos dos textos em que aparecem relações de causa-consequência, bem como o elemento conector que a estabeleceu. Em seguida, faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados e apresentaremos nossa hipótese de leitura.

3.1. Relato das atividades

As atividades escritas, propostas aos alunos no segundo semestre de 2010 para os cursos superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP, *campus* São Paulo), foram duas, sendo a primeira uma escrita espontânea, diagnóstica, e a segunda duas propostas direcionadas em que os alunos poderiam optar por uma.

Na primeira aula, os alunos tiveram uma aula expositiva, com o recurso de slides em *power point*, sobre o Novo Acordo Ortográfico, na qual eles assistiram a um breve panorama histórico das mudanças da Língua Portuguesa ao longo do século XX e o que de fato mudou nesse último acordo. Logo após foi perguntado se o novo acordo ortográfico atingiria o seu objetivo de unificação da Língua Portuguesa entre os vários países lusófonos, promovendo um debate na sala.

Nesse debate direcionado, os alunos tiveram a oportunidade de ler e conhecer diferentes opiniões de jornalistas e linguistas, fato que possibilitou que os alunos ampliassem suas opiniões e com isso, tivessem mais familiaridade na etapa seguinte.

Nessa etapa, foi pedido como lição de casa que eles refletissem sobre o que foi discutido em sala e escrevessem para a próxima aula um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: Essa nova mudança ortográfica atingirá o objetivo de unificar a Língua Portuguesa?

Foi explicado também, que essa poderia ser uma estratégia para elaborar a redação, partindo de uma pergunta para escolha da tese, isto é, o ponto de vista que seria defendido na produção textual e a partir dessa etapa o aluno pontuaria de dois a três argumentos para a sua defesa.

Na aula seguinte, poucos alunos entregaram à professora a redação sobre o novo acordo ortográfico. Em seguida, a turma foi dividida em grupos e foi entregue um texto recortado em partes (parágrafos) com o objetivo de cada grupo colocar os parágrafos na ordem, identificando a introdução, parágrafos de desenvolvimento e conclusão. Depois a professora colocou a ordem feita por cada grupo na lousa e assim, eles tiveram a oportunidade de discutir e remontar a ordem dos parágrafos, tomando consciência de sua importância, já que eles funcionam como “gavetas” responsáveis, também, pela coesão, ou seja, organização e clareza do texto.

Relembrando, assim, que é necessária uma leitura mais atenta para os alunos identificarem os elementos textuais, os mecanismos de coesão e os mecanismos de coerência utilizado pelo emissor/produtor. Dessa forma, foi ressaltado que é imprescindível a “desconstrução” do texto, isto é, interpretação desses elementos que formam o texto para que o aluno percebesse a intenção do autor e também que o aluno identificasse a importância de usar tais elementos na construção do processo de significado para a elaboração de seu próprio texto.

No próximo encontro, os alunos leram e analisaram um texto argumentativo com a professora, no qual eles identificaram como o emissor/produtor iniciou a sua tese, quais argumentos ele utilizou para defendê-la, quais os recursos utilizados para articular cada uma das partes e como concluiu sua ideia.

Foram discutidas as estratégias utilizadas, como o trabalho do emissor/produzidor com os recursos de coesão e coerência para expor sua defesa, se o texto conseguiu cumprir com o seu objetivo proposto e se houve quebra de expectativas.

Na sequência, os alunos receberam uma apostila com dezoito formas de introduzir um parágrafo-chave, ou seja, formas de iniciar um texto, e três maneiras mais comuns de como encerrar o texto. Como dinâmica, eles leram e discutiram juntos, identificando cada maneira. Ao longo da aula, foi deixado claro que existem outras formas de iniciar um texto, mas é sempre bom refletir e identificar as mais comuns até as mais elaboradas.

No próximo momento, os alunos fizeram, em dupla, dois exercícios sobre análise de dois textos quanto aos mecanismos de coesão e coerência, os quais foram corrigidos em sala e todos os grupos participaram dando suas considerações.

Muitos alunos apresentaram muita dificuldade em conectar as ideias, fazendo uso das conjunções inadequadas. Foram trabalhados também os mecanismos de coesão por meio dos pronomes. É importante ressaltar que eles apresentaram muita dificuldade em relação à interpretação de texto, isto é, na identificação da tese e se os argumentos estavam coerentes ou não. Ao longo do processo foi discutida a questão da coerência, que ela depende do contexto em que o texto está inserido e também do conhecimento de mundo do leitor/interpretador.

Já na próxima aula, a sala foi dividida em dois grupos com o objetivo de realizar um debate oral. Foi recomendado que os participantes deixassem de lado suas convicções pessoais e religiosas para vivenciar a dinâmica, embora tenhamos consciência de que os argumentos apresentados foram baseados justamente no repertório pessoal e no conhecimento de mundo de cada aluno. Foi dado como tema: “A legalização do casamento gay” e foi estipulado pela professora que o grupo A deveria apresentar argumentos contrários ao casamento entre homossexuais e o grupo B deveria apresentar argumentos contrários ao grupo A. Cada grupo teve um período para discutir e elaborar cinco argumentos para a sua defesa.

O grupo A iniciou o debate e o grupo B tinha a chance de rebater para cada argumento dado. Em um segundo momento da dinâmica, o grupo que era contra passou a ser a favor e vice-versa e, assim, tiveram que pensar em novos argumentos.

É interessante perceber que em um primeiro momento, os alunos colocaram suas opiniões muitas vezes carregadas de preconceito e sem fundamentação e à medida que foram trocando de grupo, tiveram que deixar sua opinião de lado, começaram a repensar e testar a validade de seu conhecimento sobre o tema sugerido.

Dessa maneira, a sala teve a oportunidade de refletir sobre os argumentos utilizados e eles selecionaram alguns argumentos “fracos” que foram derrubados com facilidade. A sala identificou que os argumentos contrários ao casamento gay eram embasados no preconceito ou na religião e que puderam ser facilmente rebatidos.

Vale a pena considerar que mesmo os alunos que estavam mais resistentes em “trocar de opinião” por vários motivos, inclusive por crença religiosa, conseguiram perceber a importância de vivenciar o “outro lado”, aprofundando seu conhecimento no assunto.

Após essa dinâmica, os alunos elaboraram em casa um texto argumentativo, com o mesmo tema do debate realizado, para entregar para a professora na próxima aula. Nesta etapa eles tiveram a oportunidade de colocar em prática os exercícios feitos em sala de aula, como introduzir, desenvolver e concluir. Foi pedido que eles escrevessem de quatro a cinco parágrafos, defendendo sua tese, e que elaborassem um esboço com as diversas fases a serem desenvolvidas.

A maioria dos alunos não entregou esses textos, mas dos poucos que entregaram, foram colocados na lousa os principais pontos dos textos que necessitavam de uma refacção e os próprios alunos sugeriam de que maneira poderiam reescrever determinada ideia e como poderiam articular os parágrafos entre si.

Dessa forma, mesmo os alunos que não fizeram os exercícios puderam vivenciar o processo de reescrita, uma vez que foi coletivo. Assim, foram explicados alguns problemas da norma culta vistos nas redações e esse foi o último exercício de preparação antes da avaliação.

Após essas atividades a turma teve como avaliação a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo em sala de aula, e eles puderam escolher entre dois temas propostos³. O primeiro era sobre a relação entre estados de humor e experiências da vida

³ Ver nos anexos A

cotidiana, tomando por base fragmentos do texto de Kupperman.⁴ e o segundo tema era sobre o toque de recolher para jovens em 3 cidades do interior de São Paulo ⁵.

Todos os alunos tiveram duas aulas seguidas para fazer a redação, muitos reclamaram dizendo que tinham dificuldades e não tinham paciência de elaborar o rascunho, é importante ressaltar que a maioria não entregou as atividades em sala.

3.2 Os dados coletados

Nossa amostra totalizou sessenta e quatro redações, nas quais foram analisados os mecanismos de coesão, exclusivamente a relação de causa- consequência. Em um primeiro momento, perseguiram-se as conjunções, mas depois foi percebido que outros elementos também concorriam para estabelecer essa relação e, então, também foram levados em conta trechos em que outros elementos eram usados para conexão de causa e/ou consequência. Ou seja, em alguns trechos selecionados, haverá exclusivamente uma das noções, embora implicitamente sempre haja ambas as noções em complementaridade.

As redações foram lidas e separadas em três grupos: o 1º grupo que utilizou conjunções responsáveis pela relação de causa e consequência, o 2º grupo que não utilizou os conectores, mas que mesmo assim conseguiu estabelecer a relação de causa-consequência por meio de outros recursos e o 3º grupo de redações que não apresentaram relação de causa-consequência, embora utilizassem outras estratégias argumentativas (exemplificação, ilustração, comparação, etc).

⁴ Kupperman, Daniel. Entrevista à revista *Época*, n.399. Rio de Janeiro: Editora Globo, 05/01/2006.)

⁵ A partir da reportagem “Justiça determina toque de recolher para jovens em 3 cidades do interior de São Paulo extraída no portal de notícias da Globo Disponível em: <
<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1092848-5605.00JUSTICA+DETERMINA+TOQUE+DE+RECOLHER+PARA+JOVENS+EM+CIDADES+DO+INTERIOR+DE+S.ht>
ml> Acesso em: 26/04/2009

Para este estudo, somente os dois primeiros grupos são relevantes e, com os dados coletados, montou-se uma tabela, simplesmente para nortear nossas análises e que não será exposta no trabalho. As redações foram numeradas aleatoriamente e os trechos em que transparece a relação de causa-consequência foram fielmente transcritos do texto original. Foi relevante para a separação nos grupos a percepção do tipo de elemento conector usado e, em alguns casos, a inferência contextual que estabelece tal relação.

A seguir, analisaremos brevemente alguns dos dados coletados, separados em trechos mais relevantes de cada grupo encontrado.

As redações 2, 6, 12, 18, 32, 43, 49 e 61 apresentaram o uso de conjunção:

(1) “Com relação ao sorriso, é uma área muito interesse de estudarmos, pois rir expressa o profundo do coração, interpretando-o com o sentimento verdadeiro, e rir também pode indicar deboche ou senso de humor. Então quando observarmos alguém rir expressando felicidade, satisfação etc, ficamos felizes também, pois aquele (a) esta expressando sua felicidade”.(Redação n°2)

Como nos exemplos anteriores, o aluno parte de uma afirmação (consequência) e explica por meio do conectivo *pois* as suas possíveis causas. Percebe-se que ao fazer esta estratégia ele está direcionando sua argumentação, logo após ele utiliza o conectivo *então* complementando a ideia inicial e estabelecendo uma primeira conclusão.

2) “Na maioria das vezes, os pais se explicam com argumentos como: “Ele tem uma personalidade forte, não adianta conversar” ou “ Ele já nasceu assim”, Se todos os pais pensarem assim, a próxima geração a eles será no mínimo cinco vezes pior, pois espera ensinar para seus filhos o que aprenderam com seus pais, isto é, se não aprenderam nada, sobre limite ou respeito, é isso o que vão ensinar, assim em diante.”(Redação n°6)

Neste trecho, nota-se também a presença do conectivo *pois*, mas o aluno estabelece uma nova estratégia, colocando possíveis exemplos de fala dos pais, separado entre aspas, seguido por uma afirmação: “Se todos os pais pensarem assim”. Ao realizar essa generalização, ele complementa sua linha de raciocínio com a consequência: “a próxima geração a eles será no mínimo cinco vezes pior” tendo como causa a ideia de que se espera “ensinar para seus filhos o que aprenderam com seus pais”.

(3) “Hoje em dia os pais, infelizmente, não têm tempo para acompanhar os filhos em todo o processo de seu desenvolvimento, pois necessitam trabalhar cada vez mais para garantir o sustento do lar”. (Redação nº12)

Como no exemplo anterior, percebe-se a mesma relação de causa e consequência construída pelo conectivo *pois*, e também um comprometimento desta estrutura, considerada como “clichê” pelo uso das expressões “atualmente” e “hoje em dia”. O que diferencia um exemplo do outro é o fato dessa estrutura apresentar um argumento simplificado e também um erro ortográfico.

(4) “Atualmente é comum ver esse tipo de problema em diversas famílias, não importando a classe social a que essa família pertence. A sociedade contemporânea se depara com uma vida multitarefada, os jovens são inseridos a essa realidade, pois devem se educar demais com a escola, com diversos cursos e atividades esportivas e pouco sobra tempo para uma relação familiar e social com outros jovens.” (Redação nº 18)

Neste trecho, percebe-se que o aluno parte de uma afirmação: “Atualmente é comum ver esse tipo de problema em diversas famílias, não importando a classe social a que essa família pertence” para inserir um novo argumento com a relação de causa e consequência. As causas dos “jovens inseridos nesta realidade”, são apresentadas a partir da conjunção *pois*: “devem se educar demais com a escola” e acrescenta que “pouco sobra tempo para uma relação familiar e social com outros jovens”. É interessante notar que o aluno estabelece uma relação de causa e consequência mais ampla, porque estabelece argumentos para defender a tese inferida: “A família é a base da sociedade”. Dessa forma escolherá causas para justificar essa tese e colocará as consequências da falta dessa base para fortalecer sua argumentação.

(5) “Geralmente as pessoas mau humoradas são pessimistas e acabam gerando um desconforto no ambiente, pois não há companhia pior para haver em qualquer lugar, porque esta põem defeito em tudo, critica tudo e se for no trabalho acaba desmotivando as pessoas que estão ao seu redor.

Em contra partida uma pessoa de bom humor tem uma vantagem em relação a mau humorada, consegue motivar todas as pessoas que estão no convívio, sendo no trabalho aumentará a produção, portanto é fato que estar de bem com a vida é primordial, até mesmo para evitar problemas de saúde e evitar a longevidade.” (Redação nº 32)

Neste fragmento a relação de causa e consequência é expressa pelos conectivos “pois e porque”. O aluno inicia este parágrafo com a afirmação de que: “as pessoas mau humoradas são pessimistas” e, por meio da perífrase verbal *acabam gerando* fica

evidenciada a consequência implícita disso: pessoas mal-humoradas geram desconforto no ambiente. Além disso, o aluno usa as conjunções *pois* e *porque* para assinalar mais uma vez a causa do desconforto e as explicações para isso.

A seguir, o aluno constrói um período sobre os aspectos positivos de uma pessoa que tenha um comportamento otimista, o conectivo “portanto” estabelece um relação de conclusão, em que sinaliza o fim da argumentação. Além disso, ele utiliza a expressão “é fato que”, ou seja, ela reforça a vantagem de “estar de bem com a vida” com algo que parece irrefutável.

(6) “Atualmente existem pesquisas voltadas para este assunto, pois com o advento da Tecnologia e o crescente progresso surgiram doenças da modernidade como o estresse e a depressão.” (Redação nº43)

Este é mais exemplo típico do uso da expressão “atualmente” acompanhada pela conjunção *pois*. É interessante observar que é frequente encontrar estruturas como essas nas redações analisadas, o que demonstra a necessidade de o aluno situar temporalmente sua fala, apostando na “atualidade do assunto”.

7) “Hoje em dia, é assustador o modo em que se vive, pessoas totalmente enjauladas. Pois é sabido que o vandalismo, assaltos, seqüestros, entre outros tem se tornado comum. Entretanto, por mais que muitos menores estejam submetidos a tais riscos, existem tantos outros que executam diversas ações anti-éticas e violentas à população, o que também dá o direito à justiça e agir contra, impondo o toque de recolher.

É certo que muitos dos menores se sentem limitados e presos em suas liberdades, já que até então, as regras eram estipuladas pelos pais e não tinham punições civis.(...)” (Redação nº49)

Neste caso, o que chama a atenção é que apesar do aluno fazer uso do conectivo “pois” ele não estabelece a relação de causa e consequência, mas sim apresenta um tom enfático, ressaltado ainda mais pelo uso de *é sabido*. Na sequência, o aluno apresenta uma relação estabelecida pela locução conjuntiva *já que* para estabelecer a causa dos jovens se sentirem sem liberdade.

(8) “A bipolaridade é consequência de falta de paciência, falta de bom humor, falta de jogo de cintura. Tenho um colega que toda segunda-feira está de cara virada, ele é motivo de gozação entre nós, pois todos já sabem que lá pra quarta-feira já é outra pessoa”. (Redação nº 61)

É interessante perceber a construção que o aluno utilizou, ele inicia o parágrafo com o motivo “A bipolaridade” e depois enumera as causas, colocando o termo lexical: *consequência* para fazer a ligação. Na próxima frase ele faz uso do conectivo *pois*, mas coloca exemplos do seu próprio cotidiano, o que não é recomendável para um texto dissertativo-argumentativo uma vez que enfraquece a argumentação.

(9) “O materialismo exagerado e o excesso de vaidade parece dominar os meios de comunicação. Dessa forma, quem deixa se levar por tudo isso, passa a ter metas e objetivos tão elevados que o limiar entre o sucesso e fracasso está muito próximo”. (Redação nº3)

Pode-se observar que o aluno inicia este trecho com a afirmação “O materialismo exagerado e o excesso de vaidade parece dominar os meios de comunicação” para depois inserir a consequência por meio da conjunção *que*, antecedida pela construção “metas e objetivos tão elevados que”. Observa-se que este tipo de construção não foi muito comum nesta pesquisa, embora seja o típico exemplo de conjunção consecutiva encontrado na gramática tradicional, antecedida por intensificador.

Os trechos das redações 5, 7, 16 e 62 são exemplos de casos de inferência, isto é, a omissão de conectivos e termos lexicais para estabelecer relações, mas que, com o contexto, percebe-se relação de causa-consequência:

(10) “A família, continuamente, tem perdido o seu valor como instituição, os pais sua autoridade paterna, e o estado, como gestor da sociedade deve trabalhar suas falhas atuais para construir uma sociedade cada vez mais esclarecida.” (Redação nº 5)

Nota-se que o aluno estabelece inicialmente uma ordem; família – instituição, pais- autoridade e no estado ele não complementa, gerando uma quebra de expectativa, colocando nesse lugar os deveres do estado. Dessa forma, comete uma espécie de incoerência interna, pois não dá continuidade à linha de raciocínio iniciada. Apesar disso, a relação de causa e consequência é percebida pelo fato de “o estado”, como consequência, dever trabalhar as falhas da sociedade “para construir uma sociedade cada vez mais esclarecida”.

(11) “Ninguém suporta pessoas mau humoradas, pessoas com este estado de espírito nunca estão de bem com a vida, são normalmente pessimistas, negativistas e não acreditam que amanhã será um dia melhor”(redação n°7)

Neste fragmento, percebe-se que fica implícita a relação de causa e consequência à medida que o leitor/ interpretador consegue formular que o fato de “ninguém suporta pessoas mal-humoradas” se deve a razão de “pessoas assim serem pessimistas”, ficaria evidente tal relação utilizando a conjunção *porque*. Assim, essa formulação deixa implícita a seguinte oração: “ninguém suporta pessoas mal-humoradas porque pessoas assim são pessimistas”.

12) “Mesmo que por vezes possamos nos sentir chateados que abatidos com nossos problemas, aqueles que sabem exercer o bom humor pouco deixarão transparecer suas dificuldades e recuperam a auto-estima em grande velocidade. Já a falta de humor e a sociedade excessiva pouco contribuí para uma vida feliz e nada acrescenta ao relacionamento interpessoal. A pessoa mau-humorada muitas vezes é deixada de lado excluída do grupo e vista com maus-olhos por outras pessoas e a maioria das brincadeiras comuns que se fariam entre amigos são evitadas.” (Redação n° 16)

Percebe-se que o aluno estabelece uma relação da causa e consequência não explícita através de conectivos e termos lexicais, uma vez que se pode fazer a seguinte interpretação: “nada acrescenta ao relacionamento interpessoal”, em consequência “a pessoa mau-humorada muitas vezes é deixada de lado”.

(13) “Algumas famílias não conseguem impor limites aos jovens e eles crescem achando que podem tudo...”(Redação n°62)

Nesse caso, o aluno faz uso da conjunção *e não* com o tradicional valor de aditivo, mas, pelo contexto, é possível realizar uma leitura de consequência: “[porque] algumas famílias não conseguem impor limites aos jovens, [consequentemente] eles crescem achando que podem tudo...”

Nos exemplos das redações 1, 10 e 16, verifica-se a relação de causa e consequência pelo uso de substantivos.

(14) “O stress hoje em dia se tornou comum, acredito que a falta de usos de brincadeiras é um grande causador dessa doença”. (Redação n° 1)

Já neste trecho, nota-se que o aluno parte também de uma afirmação: “o stress hoje em dia se tornou comum” para depois acrescentar o verbo modal na primeira pessoa do singular “acredito”. É importante ressaltar, aqui que o aluno faz uma quebra, isto é, ele não está generalizando, e sim colocando seu ponto de vista para a seguir acrescentar a relação de causa sugerida pelo termo lexical “causador”. Assim pode-se dizer que o termo lexical “causador” esteja substituindo o conector.

(15) “Tome-se como exemplo uma pessoa que tem o seguinte cotidiano: levanta muito cedo, enfrenta duas ou três conduções precárias e lotadas, trânsito intenso etc. Para completar, trabalha muito e ganha pouco. Sofre pressão nos lados profissional e pessoal. Estas situações podem ser a causa de o indivíduo estar mau-humorado e estressado devido ao seu tipo de cotidiano”. (Redação nº 10)

Neste fragmento, o aluno descreve os acontecimentos diários de uma possível vida estressada, pontuando tais atitudes como a causa para a consequência “estar mau-humorado e estressado”. Fica claro que o aluno pontua as causas e depois anuncia a consequência, utilizando o termo lexical: “ causa” para explicar que todo o levantamento das ações anteriores são as possíveis causas para um comportamento “ estressado”. É interessante perceber que, como em (2) não é utilizado o conectivo, mas sim um termo lexical que faz tal ligação.

(16) “Há um desejo e uma crença que é possível tornar tudo expresso, de que pode-se ensinar uma criança os valores familiares com a mesma velocidade e proporção em que monta-se carros. E deixa-se cada vez menos tempo para assistir os filhos. As consequências disso, claro, não podem ser boas, as crianças adquirem informações com pessoas que não têm o mesmo amor por elas que seus pais.” (Redação nº23)

Já neste fragmento, nota-se que o aluno apresenta as causas: desejo “de tornar tudo expresso”, “ensinar uma criança os valores familiares com a mesma velocidade e proporção em que monta-se carros”. É importante salientar que ele enumera as causas do geral para o específico, preparando o leitor para os resultados desse comportamento através do uso do termo lexical “as consequências”, afirmando que elas podem ser desastrosas para as crianças.

Destaco, a seguir, a redação 46:

(17) “Devido ao enorme número de ocorrências com jovens menores de idade, três cidades do interior de São Paulo estão adotando toque de recolher.” (Redação nº 46)

Vale a pena ressaltar que este é o parágrafo de introdução do texto, o aluno faz uso da expressão “devido ao” que no seu emprego como conector estabeleceria uma relação de causa. Neste caso, a impressão é que o aluno parte dos pressupostos dos textos lidos, fazendo uma comunicação com eles, sem mostrar tal percurso para o leitor/interpretador.

É interessante notar que no desenvolvimento do texto, o aluno constrói um outro parágrafo expressando a relação de causa e consequência por meio do advérbio *consequentemente*, como trecho a seguir:

“Os jovens não concordam com esta medida mas não tem maturidade suficiente para saber o que é melhor para eles, e na maioria das vezes saem de casa sem o consentimento dos pais, e para se enturmarem acabam consumindo bebidas alcoólicas, cigarros, drogas e cometem delitos, prejudicando-se e consequentemente prejudicando os pais que sofrem por eles.”

Através do advérbio *consequentemente*, o aluno no primeiro momento deixa implícito que tudo o que foi mencionado é a causa para prejudicar a si próprio e deixa explícito que “prejudicando-se” é a causa para “prejudicar os pais que sofrem por eles”, a própria repetição do verbo “prejudicando” fortalece a relação de causa e consequência.

Nas redações 4 e 42 e esta relação é feita pelo uso de advérbios.

(18) “Entretanto, com o passar do tempo, a família foi perdendo sua voz de comando, e assim os jovens, seus limites”. (Redação nº4)

Neste trecho, o aluno não só utiliza o conectivo como também estabelece uma relação de causa e consequência, expressa pelo advérbio *assim*. A causa dos jovens perderem seus limites foi a perda da voz de comando da família.

19) “O estado de espírito de um indivíduo em harmonia e bom humor reflete diretamente no comportamento equilibrado do mesmo consequentemente dá tranquilidade nas decisões cotidianas” (Redação nº 42)

É interessante notar que mesmo sem utilizar os conectivos, o aluno consegue marcar uma relação de causa e consequência expressa pelo advérbio *consequentemente*. Fica claro, nesse trecho, que a utilização desse advérbio estabelece a relação entre a causa “estado de espírito em harmonia e bom humor” e a consequência “tranquilidade nas decisões cotidianas”.

No último exemplo desta amostra a relação é feita por meio de um verbo, fato já ocorrido em (7):

(20) “...Perdeu-se, aquela coisa dos pais chamarem os filhos para se recolher em seus lares, e nessa falta dos pais, os filhos “as vezes” acabam se envolvendo, com certas pessoas, de má índole.” (Redação nº 57)

Neste fragmento fica clara a relação de causa e consequência expressa pelo verbo “acabam”, uma vez que a causa da “falta dos pais” gera como consequência o envolvimento com certas pessoas de má índole.

3.3 Considerações sobre os dados em análise

A partir desse levantamento, foi possível perceber recorrências no modo como os alunos estabelecem as relações de causa-consequência em suas redações. Assim, das 64 redações analisadas 67% utilizaram algum tipo de relação de causa e consequência enquanto 33% não utilizaram tal relação. Nossa primeira hipótese, de que essa relação seria estabelecida pelo uso de “porque”, “já que”, “visto que”, “por conseguinte” não se realizou totalmente. Nos casos em que houve uso de algum conector gramatical, a conjunção *pois* foi a mais utilizada, com 32% das ocorrências, seguida de *porque* com 6% e *já que* com 2%. Ao lado das conjunções, também houve uso de advérbios (*assim* e *consequentemente*, por exemplo) e locuções prepositivas (*devido a*). O uso de elementos gramaticais com função relacional foi o mais produtivo nas amostras estudadas, contando com 52% das ocorrências e 8% para as inferências.

Outra parte das relações de causa-consequência foi marcada por uso de termos lexicais, tais como verbos (*gerar, acabar, causar*), substantivos (*causa, causador, consequência, resultado*) e outras construções (*esse fato se deve pela falta; por terem sido proibidos*).

Também é importante ressaltar o papel dos modalizadores nessas redações, como em (14) “acredito que a falta de usos de brincadeiras é um grande causador dessa doença” e em (15) “Estas situações podem ser a causa...” Essa é mais uma marca lingüística que está a serviço dos textos argumentativos e que assinala a relação de causa-consequência de maneiras diversas pelo produtor: colocando-se pessoalmente, marcando certeza, marcando possibilidades, servindo para preservar a face, etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, trabalhamos com textos argumentativos elaborados na disciplina “Comunicação e Linguagem” por todos os alunos matriculados no primeiro semestre de 2010 nos cursos de superiores de Tecnologia em Gestão da Produção, Sistemas Elétricos e Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo. A escolha dos cursos deveu-se simplesmente ao fato de eu lecionar para esses cursos nesse semestre escolar.

É importante ressaltar que os alunos desconheciam que suas redações seriam objeto de estudo deste trabalho, apenas sabiam que seriam parte da nota integrante do semestre. Optou-se por essa forma para não ter nenhuma alteração no resultado, ficando próximo da realidade que se enfrenta nos bancos universitários. Sabemos que esta amostra é pequena e precisa ser ampliada para fazer tal afirmativa da representatividade desse *corpus*.

Em relação às atividades aplicadas às turmas, pode-se comentar que o fato de não “valer nota” muitas vezes faz com que não haja um real envolvimento do aluno, como no caso do texto pedido na sequência da aula sobre a “Nova ortografia – Acordo ortográfico da Língua Portuguesa” em que poucos alunos realizaram a atividade proposta e também sobre o texto pedido após o debate. Quanto ao debate sobre o casamento gay, ele possibilitou que os alunos vivenciassem os argumentos e conseguissem identificar o que se pode chamar de um argumento “forte” e um argumento “fraco”, o que é crucial para a produção de textos argumentativos.

O que chamou bastante atenção é que do total de 64 redações analisadas, 67% fizeram algum tipo de relação de causa-consequência, porém, nossa primeira hipótese não foi realizada pelo fato de apenas 31% das redações utilizarem conjunções para estabelecer a relação de causa e consequência.

A quebra de expectativa inicial, ou seja, o fato de os dados não apresentarem usos prototípicos de relações de causa e consequência, geralmente mediadas por conectivos como “porque”, “visto que”, “já que” e, no lugar deles, usos de “pois”, é um possível sinal de que algo está acontecendo tanto em nível linguístico quanto cognitivo, pragmático e discursivo.

É interessante perceber que intuímos esse fato quando levantamos a hipótese do grau de processamento cognitivo, assim como já apontado neste trabalho. Ratificando, os alunos que demonstraram maior domínio linguístico fizeram uso de relações lógicas e isso está relacionado a maior ou menor eficiência nas estratégias argumentativas.

O que nos surpreendeu foi o fato de somente 32% das ocorrências apresentarem relação de causa-consequência por meio das conjunções e o que chamou mais atenção é que a conjunção *pois* foi a que teve uma maior número de ocorrências 32%, não realizando nossa expectativa, já que acreditávamos que a conjunção *porque*, mais prototípica, seria a mais utilizada.

Uma das possíveis hipóteses para essa utilização é o fato de muitos alunos pensarem na modalidade escrita como sendo a que exige um modo mais sofisticado, daí a escolha pela conjunção *pois*, uma vez que a conjunção *porque* é considerada mais comum no discurso oral, como se pode inferir no estudo realizado por Neves (1999: 461-496).

Nossa pesquisa também mostrou que grande parte das ocorrências – 52% da amostra - deu-se por termos gramaticais. É relevante notar que os alunos que demonstraram maior domínio da relação causa-consequência em seus textos também foram os que com mais clareza organizaram as ideias em suas dissertações.

Os casos de inferências também foram relevantes, pois comprovam os estudos de Koch que revelam que a coesão por si só não é responsável pela coerência textual. Ou seja, cabe ao professor ficar atento aos outros mecanismos possíveis de serem usados pelos alunos da elaboração textual.

Considerando o texto como um todo, vale a pena ressaltar que os alunos, de modo geral, apresentaram dificuldade ao defender uma tese, muitos só apresentaram pontos, sem definir a defesa, afastando-se do texto argumentativo. Esse é um ponto que precisa ser mais trabalhado por todos em sala de aula, pois, conforme já foi dito, o texto está relacionado ao conhecimento de mundo e à bagagem de leitura que o aluno possui. Cabe à escola, e ao professor que é sua figura concreta, proporcionar o aumento do repertório dos alunos e ajudá-los a dominar os mecanismos linguísticos a serviço da argumentação.

Com os dados analisados, é possível concluir que, no processamento textual em que a relação de causa-consequência aparece, podemos encontrar relações

representadas de três maneiras principais: (i) mais concreta, representadas por categorias nominais ou verbais; (ii) processos mais subjetivos, representados por categorias modais; e (iii) processos mais abstratos, representados por categorias ainda mais gramaticais, como o são as conjunções.

Não tivemos como objetivo analisar quais foram as “boas redações”, nem apontar os erros em que os alunos incorrem ao elaborarem seus textos escritos. Porém, fica evidente que, conforme nosso aluno consegue manejar bem os recursos utilizados para estabelecer relações lógicas, e no caso desta pesquisa, a relação de causa-consequência, a redação ganha em clareza e em coerência.

Essa pequena amostra visou promover uma discussão sobre as relações de causa-consequência estabelecidas pelos alunos universitários. Necessitaríamos de uma pesquisa com um *corpus* maior para fazermos uma análise mais aprofundada e podermos estender nossas conclusões, beneficiando, assim, futuros professores para novas pesquisas e discussões de como trabalhar com as relações textuais estabelecidas pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. IN: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p.245-285.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____.Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da e TAVARES, Maria Alice (orgs.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

FAVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Ingedore G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. (2ªed.) São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSHI, Luiz A. **Linguística de texto: o que é como se faz**. Série de Debates1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

MARCUSHI, Luiz A.. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática , 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do Português Falado**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP; Campinas: Unicamp,1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

GUIMARÃES, Eduardo R. J. **Texto e argumentação**: um estudo das conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore G. V. Dificuldades na leitura- produção de textos: os conectores interfásicos. *In*: KIRST & CLEMENTE (org.). **Linguística aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e análise linguística**: diagnóstico para propostas de intervenção. *In*: CLAPFL – I Congresso Latino Americano de Professores de Línguas. Florianópolis: EDUSC, 2007, p.824 – 836.

VILELA, M. & KOCH, I. G. V. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

APÊNDICE A – Quadro sinóptico das ocorrências de coesão nas redações analisadas

Redação	Trecho selecionado
1	“O stress hoje em dia se tornou comum, acredito que a falta de usos de brincadeiras é um grande causador dessa doença”.
2	“Com relação ao sorriso, é uma área muito interesse de estudarmos, pois rir expressa o profundo do coração, interpretando-o com o sentimento verdadeiro, e rir também pode indicar deboche ou senso de humor. Então quando observarmos alguém rir expressando felicidade, satisfação etc, ficamos felizes também, pois aquele (a) esta expressando sua felicidade”.
3	“O materialismo exagerado e o excesso de vaidade parece dominar os meios de comunicação. Dessa forma, quem deixa se levar por tudo isso, passa a ter metas e objetivos tão elevados que o limiar entre o sucesso e fracasso está muito próximo”.
4	“Entretanto, com o passar do tempo, a família foi perdendo sua voz de comando, e assim os jovens, seus limites”.
5	“A família, continuamente, tem perdido o seu valor como instituição, os pais sua autoridade paterna, e o estado, como gestor da sociedade deve trabalhar suas falhas atuais para construir uma sociedade cada vez mais esclarecida”
6	“A maioria das vezes, os pais se explicam com argumentos como: “Ele tem uma personalidade forte, não adianta conversar” ou “ Ele já nasceu assim”, Se todos os pais pensarem assim, a próxima geração a eles será no mínimo cinco vezes pior, pois espera ensinar para seus filhos o que aprenderam com seus pais, isto é, se não aprenderam nada, sobre limite ou respeito, é isso o que vão ensinar, assim em diante.”
7	“Ninguém suporta pessoas mau humoradas, pessoas com este estado de espírito nunca estão de bem com a vida, são normalmente pescimistas, negativistas e não acreditam que amanhã será um dia melhor”
10	“Tome-se como exemplo uma pessoa que tem o seguinte cotidiano: levanta muito cedo, enfrenta duas ou três conduções precárias e lotadas, trânsito intenso etc. Para completar, trabalha muito e ganha pouco. Sofre pressão nos lados profissional e pessoal. Estas situações podem ser a causa de o indivíduo estar mau-humorado e estressado devido ao seu tipo de cotidiano”.
11	“A maior parte dos jovens não gozam de prestígios e confiabilidade por parte dos familiares, pois a falta de estrutura familiar e os problemas gerados pelo sistema educacional precário.”
12	“Hoje em dia os pais, infelizmente, não têm tempo para acompanhar os filhos em todo o processo de seu desenvolvimento, pois necessitam trabalhar cada vez mais para garantir o sustento do lar”.
14	<p>“Nos dias de hoje infelizmente o conceito de família se perdeu, esse fato se deve pela falta de estrutura que a própria sociedade se quis deixar perder, colocando outros princípios como mais importantes, se perdendo uma das bases na formação de um ser humano.</p> <p>Assim a sociedade fica desestruturada onde começam a aparecer vários problemas como a violência e uma forma que alguns governantes coloca como solução é a repressão determinando horário para crianças e jovens se recolherem essa é uma medida provisória que não irá solucionar o problema apenas irá diminuir os delitos o que não garante que irá se formar</p>

	uma consciência e ainda que seja passada para gerações futuras”.
15	“Há pessoas que têm uma vida agitada, transtornada, sem tempo para descontração e acabam tornando-se amargas, sem perceber que em muitas vezes um simples sorriso pode melhorar tudo.”
16	“Mesmo que por vezes possamos nos sentir chateados que abatidos com nossos problemas, aqueles que sabem exercer o bom humor pouco deixarão transparecer suas dificuldades e recuperam a auto-estima em grande velocidade. Já a falta de humor e a sociedade excessiva pouco contribuí para uma vida feliz e nada acrescenta ao relacionamento interpessoal. A pessoa mau-humorada muitas vezes é deixada de lado excluída do grupo e vista com maus-olhos por outras pessoas e a maioria das brincadeiras comuns que se fariam entre amigos são evitadas.”
18	“Atualmente é comum ver esse tipo de problema em diversas famílias, não importando a classe social a que essa família pertence. A sociedade contemporânea se depara com uma vida multitarefada, os jovens são inseridos a essa realidade, pois devem se educar demais com a escola, com diversos cursos e atividades esportivas e pouco sobra tempo para uma relação familiar e social com outros jovens.
19	“Jovens hoje em dia estão cada vez mais indo para danceterias, clube, festa que começam geralmente após a meia noite, com isso a preocupação dos pais aumentam e aumentam também o número de ocorrências envolvendo, brigas, depredações, acidentes e etc.”
20	“O jovem engrena cada vez mais cedo para a vida adulta ou pelo menos já se considera dentro dela. Então ficam mais ousados, sem responsabilidades para com outros, então se dedicam a se mostrar quem pode mais?”
21	“Muitos pais, por terem sido proibidos de tantos desejos quando mais novos, acreditam que libertando seus filhos, estes, terão menos traumas; mas se esquecem que a vida exige que as regras sejam cumpridas”.
22	“Hoje a fraqueza de muitos pais tem gerado jovens cidadãos despídos de obediência, alvos de intervenção da justiça maior para impor limites horário de recolhimento das ruas. Tudo isso, porque várias famílias não utilizam a ferramenta autoridade na criação de seu filhos”
23	“Há um desejo e uma crença que é possível tornar tudo expresso, de que pode-se ensinar uma criança os valores familiares com a mesma velocidade e proporção em que monta-se carros. E deixa-se cada vez menos tempo para assistir os filhos. As consequências disso , claro, não podem ser boas, as crianças adquirem informações com pessoas que não têm o mesmo amor por elas que seus pais.”
24	“A falta de pulso forte de muitos pais pode ocasionar diversos problemas para sua própria família ou outras”.
26	“... Os policiais já têm que ficar controlando o cotidiano da sociedade, sempre atentos aos assaltantes, traficantes e todos os tipos de pessoas que cometem infrações, e agora vão ter que vigiar os filhos dos outros, já que esses pais não mudam de atitude.”
27	“A responsabilidade pela educação de um menor de idade é dos pais ou responsável por ele, pois se educação vem de casa, a família é que deve impor limites em suas crianças e não leis exageradas, como a proibição de lanhouses para menores de 16 anos. “

30	<p>“Devido as obrigações do dia-dia vemos que está cada vez mais difícil para os pais acompanhar, direcionar e controlar o desenvolvimento de seus filhos junto a sociedade, os deixando grande parte do tempo livres para agir e pensar por si só fazendo o que julgam correto sem seguir ordem de niguem”.</p>
32	<p>“Geralmente as pessoas mau humoradas são pessimistas e acabam gerando um desconforto no ambiente, pois não há companhia pior para haver em qualquer lugar, porque esta põem defeito em tudo, critica tudo e se for no trabalho acaba desmotivando as pessoas que estão ao seu redor.</p> <p>Em contra partida uma pessoa de bom humor tem uma vantagem em relação a mau humorada, consegue motivar todas as pessoas que estão no convívio, sendo no trabalho aumentará a produção, portanto é fato que estar de bem com a vida é primordial, até mesmo para evitar problemas de saúde e evitar a longevidade.”</p>
36	<p>“Portanto, não utilizar o senso de humor em nossa vida cotidiana, seria catastrófico para sociedade, pois não seríamos capazes de superar todas as adversidades enfrentadas desde os primórdios.”</p>
41	<p>“Talvez seja isto um dos problemas da sociedade momentânea, as pessoas estão muito serias não tem tempo para nada, as crianças ficam mais tempo na frente de um computador do que brincando, e se tornam cidadãos rebeldes e muitas vezes frustradas pois perdeu um momento de sua vida que fara diferencia la na frente”.</p>
42	<p>“O estado de espírito de um indivíduo em harmonia e bom humor reflete diretamente no comportamento equilibrado do mesmo consequentemente dá tranquilidade nas decisões cotidianas”</p>
43	<p>“Atualmente existem pesquisas voltadas para este assunto, pois com o advento da Tecnologia e o crescente progresso surgiram doenças da modernidade como o estresse e a depressão.”</p>
44	<p>“Muitas pessoas concordam com essa atitude adotada nessas cidades, pois acreditam que as famílias. Estão impotentes os pais e não os respeitam”.</p>
46	<p>“Devido ao enorme número de ocorrências com jovens menores de idade, três cidades do interior de São Paulo estão adotando toque de recolher.”</p> <p>Os jovens não concordam com esta medida mas não tem maturidade suficiente para saber o que é melhor para eles, e na maioria das vezes saem de casa sem o consentimento dos pais, e para se enturmarem acabam consumindo bebidas alcoólicas, cigarros, drogas e cometem delitos, prejudicando-se e consequentemente prejudicando os pais que sofrem por eles.”</p>
49	<p>“Hoje em dia, é assustador o modo em que se vive, pessoas totalmente enjauladas. Pois é sabido que o vandalismo, assaltos, seqüestros, entre outros tem se tornado comum. Entretanto, por mais que muitos menores estejam submetidos a tais riscos, existem tantos outros que executam diversas ações anti-éticas e violentas à população, o que também dá o direito à justiça e agir contra, impondo o toque de recolher.</p> <p>È certo que muitos dos menores se sentem limitados e presos em suas liberdades, já que até então, as regras eram estipuladas pelos pais e não tinham punições civis.(...)”</p>

50	“A eficácia da medida já foi comprovada em Fernadópolis, onde desde a sua implementação, as ocorrências envolvendo crianças e adolescentes despencaram, isso porque a maioria dos homicídios, estupros, brigas, tráfego e consumo de drogas ocorrem durante a noite.”
51	“Fator responsável pelo desfecho da vida cotidiana, o bom humor é a chave para uma boa relação entre pessoas e consequentemente um convivência harmoniosa e agradável”
52	“É de um ótimo proveito verificar o estado de ânimo, pois assim temos a consciência de como agimos e quais atitudes tomar referente a qualquer problema. Assim, com boas ações, pode se interferir na vida das pessoas com boas palavras, e assim, fazendo um bom diferencial na sociedade, em que nos dias de hoje se necessita de muita paciência, pois com o avanço da globalização, acaba-se perdendo o hábito de pensar em qual papel na sociedade , o individuo se encaixa.”
53	“Na verdade não temos a certeza da felicidade; se a temos ou se a encontraremos, pois só se tem a certeza da felicidade quando a perdemos.”
54	“Outras encaram naturalmente tal situação e o resultado que não poderia ser diferente! A vitória e a solução do problema que a incomodava.”
55	“Não devemos nos deixar persuadir pelas imposições da sociedade, pois , desta forma viveremos uma vida sem emoção e sem alegria.”
56	“... A medicina afirma que a substância endorfina é liberada no organismo quando sorrimos, causando sensação de relaxamento e prazer. A teologia cristã diz que o espírito alegre formoseia o rosto o bom senso mostra que sorrir aproxima as pessoas, enquanto rosnar repele.”
57	“...Perdeu-se, aquela coisa dos pais chamarem os filhos para se recolher em seus lares, e nessa falta dos pais, os filhos “as vezes” acabam se envolvendo, com certas pessoas, de má índole.”
61	“A bipolaridade é consequência de falta de paciência, falta de bom humor, falta de jogo de cintura. Tenho um colega que toda segunda-feira está de cara virada, ele é motivo de gozação entre nós, pois todos já sabem que lá pra quarta –feira já é outra pessoa”.
62	“Algumas famílias não conseguem impor limites aos jovens e eles crescem achando que podem tudo...”
64	“Toda essa responsabilidade deve ser dos próprios pais, pois são deles que devem vir a última palavra e a determinação do horário a ser cumprido.”

ANEXO A - Redações com relação de causa-consequência por meio de conectivos

ANEXO B – Redações com relação de causa-consequência sem uso de conectivos

ANEXO C - Redações sem relação de causa-consequência

