

O uso de articuladores no texto acadêmico-argumentativo: uma intervenção pedagógica sobre a escrita de estudantes de Pedagogia a distância

Rafael Fonseca de Castro
Magda Floriana Damiani

Resumo

Este artigo é resultado de uma tese de doutorado que objetivou investigar a evolução da escrita de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade do Sul do Brasil, por meio de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Sua relevância ancora-se nos resultados alarmantes relativos ao uso/domínio da escrita, inclusive entre os universitários brasileiros. A situação preocupa, sobretudo, nos casos de futuras professoras alfabetizadoras da Educação Básica. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) destinadas a produzir avanços, melhorias, aprimoramentos em processos educacionais – e a posterior avaliação dos seus efeitos. Durante sete semestres, foram realizadas atividades pedagógicas sistematizadas orientadas e minucioso acompanhamento-interventivo sobre as produções textuais das acadêmicas. O referido estudo adotou como base teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural, em profícuo diálogo com a Linguística Textual. Os dados da investigação foram coletados via análise documental (dos textos produzidos), questionário e entrevista. Os dados das análises dos textos foram cruzados com os depoimentos das acadêmicas, produzindo resultados comunicados via análise textual discursiva. Neste recorte, destacamos os resultados relativos à evolução linguística quanto ao uso de articuladores textuais nas escritas das acadêmicas, mediante o processo interventivo empreendido, com destaque para: o aumento proporcional do uso de articuladores nos textos; a diminuição da proporção de erros no uso desses recursos e; o aumento do repertório de articuladores textuais. O êxito da intervenção desmistifica preconceitos sobre “problemas de escrita” como se não fosse possível solucioná-los.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Escrita acadêmica. Articuladores textuais. Pedagogia.

Rafael Fonseca de Castro

Universidade Federal de Rondônia, UNIR

E-mail: castro@unir.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>

Magda Floriana Damiani

Universidade Federal de Pelotas, UFPel

E-mail: flodamiani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3904-8856>

Recebido em: 30/05/2019

Aprovado em: 26/12/2019



Abstract

The use of connectives in College argumentative essays: a pedagogical intervention in e-learning Pedagogy students' writings

This paper is the result of a doctoral dissertation that aimed to investigate the evolution of e-learning Pedagogy students' writings throughout a pedagogical intervention carried out in a university located in southern Brazil. Its relevance is based on the alarming results of the use/mastery of writing, even the ones of Brazilian undergraduate students. It is worrisome, mainly in the cases of future Elementary School literacy teachers. Research on pedagogical intervention is an investigation that involves planning and implementing interferences (changes, pedagogical innovations), whose focuses are the improvement of educational processes and the subsequent evaluation of their effects. Guided systematized pedagogical activities and a meticulous intervention in students' textual productions were carried out for seven semesters. The theoretical-methodological basis of this study was the Cultural-Historical Activity Theory, productively intertwined with Textual Linguistics. Data were collected by a linguistic analysis (of students' essays), questionnaires and interviews. Data resulting from the analysis were crossed with the students' statements and led to results which were communicated through a discursive textual analysis. This paper highlights findings related to the linguistic evolution in students' use of textual connectives as the result of the intervention process. They are the increase in the proportion of connectives in their essays, decrease in their proportion of misuse and increase in their repertoire of textual connectives. The success of this pedagogical intervention demystifies prejudice against "writing problems" as if they could not be solved.

Keywords:

Pedagogical intervention.
College argumentative writing.
Connectives.
Pedagogy.

Resumen

El uso de articuladores en el texto académico-argumentativo: una intervención pedagógica sobre la escritura de estudiantes de Pedagogía a Distancia

Este artículo es resultado de una tesis de doctorado que ha tenido por interés investigar la evolución de la escritura de los académicos de un curso de Pedagogía a Distancia de una universidad del Sur de Brasil, a través de una investigación en nivel de intervención pedagógica. Su relevancia se ancla en los resultados alarmantes relativos al uso/dominio de la escritura, incluso entre los estudiantes universitarios brasileños. La situación es preocupante, sobremanera en los casos de futuros profesores alfabetizadores del Primer Ciclo. Las investigaciones en nivel de intervención pedagógica involucran la planificación y la implementación de interferencias (cambios, innovaciones pedagógicas) direccionadas a producir avances, mejoras, evoluciones en procesos educativos - y la posterior evaluación de sus efectos. Durante siete semestres, se han realizado actividades pedagógicas con rigor sistemático por medio de acompañamiento e intervención sobre las producciones textuales de los estudiantes. El referido estudio ha elegido como base teórico-metodológica la Teoría Histórico-Cultural, en amplio e importante diálogo con la Lingüística Textual. Los datos de la investigación han sido recolectados por medio del análisis lingüístico (de los textos hechos), cuestionario y entrevista. Los datos de los análisis de los textos han sido puestos en pareamiento con los testimonios de los académicos, produciendo resultados comunicados por medio del análisis textual discursivo. En esta configuración, destacamos los resultados relativos a la evolución lingüística referente al uso de los articuladores textuales en las escrituras de los académicos, delante del proceso de intervención empedado, con énfasis para: la ampliación del uso proporcional de los articuladores en los textos; la disminución de la proporción del mal uso de esos recursos y; la ampliación del repertorio de articuladores textuales. El éxito de la intervención desmitifica prejuicios sobre "problemas de escritura" como si no fuera posible solucionarlos.

Palabras clave:

Intervención pedagógica.
Escritura académica.
Articuladores textuales.
Pedagogía.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado, do tipo intervenção pedagógica, que objetivou investigar e aprimorar a escrita acadêmico-argumentativa de estudantes de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade do sul do Brasil – participante da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Tratou-se de uma intervenção pedagógica realizada em quatro etapas e avaliada por meio de procedimentos e instrumentos típicos da pesquisa em Educação, com a duração de três anos e meio, totalizando sete semestres. Adotou-se a Teoria Histórico-Cultural como base teórico-metodológica, em profícuo diálogo com pressupostos da Linguística Textual (LT).

A justificativa para a realização desta investigação sustenta-se nos sérios problemas relacionados à escrita no Brasil – evidenciados nos estudos de pesquisadores como os de Soares (2008) em relação à Educação Básica, de Suehiro (2006) sobre o ensino fundamental e as investigações de Ramires (2002), Damiani, Frison e Machado (2011), Vitória e Christófoli (2013) e Autor (2014) relacionadas ao Ensino Superior (para citar alguns), e em pesquisas de avaliação de grande abrangência (INAF 2018; PISA, 2015; SAEB, 2017). No cotidiano de quem vive a Educação brasileira, não é difícil perceber as sérias dificuldades de expressão escrita, inclusive, em universitários, o que nos conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade das práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da escrita no país.

Os dados aqui apresentados se referem à categoria de análises denominada "Uso de articuladores textuais". A carência no uso desses recursos chamou a atenção do pesquisador no início da investigação, entre as principais dificuldades apresentadas pelas acadêmicas em suas primeiras produções escritas para o curso de Pedagogia. Trabalhar de forma interventiva com esta categoria foi considerado fundamental para a melhora da expressão escrita das estudantes, tendo em vista sua importância na "costura das ideias" que propicia a constituição do "fio condutor" da argumentatividade.

Foram intencionalmente selecionadas três estudantes de uma turma de 42 acadêmicas (32 colaram grau) para o seguimento da pesquisa, que culminou com a análise de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). As etapas interventivas foram guiadas pelo princípio teórico-metodológico vygotkiano de *consciência e controle* do ato de escrever. Partiu-se do pressuposto de que é necessário tomar consciência sobre as dificuldades de escrita para que, então, seja possível superá-las (VYGOTSKI, 1925/1991). Na aprendizagem, e para o exercício da linguagem escrita, tal princípio nos parece evidente e deveras potente.

Neste artigo¹, inicialmente, destacamos aproximações teóricas entre a Teoria Histórico-Cultural e a Linguística Textual. Na sequência, será abordada especificamente a linguagem escrita e suas implicações enquanto ferramenta do pensamento. Para finalizar, é descrito o percurso investigativo e são apresentados os achados da pesquisa e suas considerações finais.

Teoria Histórico-Cultural e Linguística Textual: relações possíveis e potenciais

A perspectiva metodológica de intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) está alicerçada em parte do *framework* teórico construído pela denominada Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT²), pertencente a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos epistemológico-filosóficos e metodológicos da Psicologia, da Pedagogia e da Pedagogia (FREITAS, 2004; AUTOR, 2014). Esse tipo de pesquisa é mais um dentre tantos desdobramentos originários desta importante corrente teórica.

Freitas (2004) explica que a chegada dessa corrente em nosso país ocorreu no final da década de 1970, o início da difusão de suas ideias nos anos 1980 e o esforço de apropriação de suas concepções iniciou nos anos 1990. Nos anos 2000, inúmeros pesquisadores brasileiros, vinculados a um número cada vez mais expressivo de grupos de pesquisa no Brasil, passaram a aprofundar estudos baseados nessa matriz teórico-metodológica.

As pesquisas teóricas e experimentais dessa teoria levaram a um novo entendimento acerca da origem e da estrutura das funções psíquicas superiores humanas. No âmbito da Pedagogia, a partir da segunda metade do século XX, essa abordagem psicológica passou a ser difundida mundialmente e tem fundamentado práticas educacionais em diversos contextos, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015), por exemplo.

Com o intuito de constituir uma nova metodologia científica para a Psicologia do início do século XX, o pesquisador bielorrusso Lev Vygotsky e os soviéticos Alexander Luria e Alexey Leontiev utilizavam-se, entre outros métodos, de experimentos mediante intervenções sobre sujeitos inseridos em diferentes culturas e variados contextos sociais (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 1988). De acordo com Luria (1992),

A mudança do objetivo de uma tarefa leva inevitavelmente a uma mudança significativa na estrutura dos processos psicológicos que a levam a termo. Uma mudança da estrutura da atividade, em outras palavras, implica uma mudança na organização cerebral dessa atividade (p. 176).

Na linha de uma perspectiva de investigações com base nas condições sociais dos sujeitos, os estudos dos então jovens pesquisadores, em grande parte, eram pesquisas aplicadas voltadas para a prática (experimentais e interventivas). Perspectiva que fica evidente em diversas passagens da obra de Vygotsky, como quando sentenciou que “a prática estabelece tarefas e serve de juiz supremo da teoria como seu critério de verdade. A prática dita a forma de construir conceitos e formular leis” (VYGOTSKI, 1927/1997, p. 356).

Na perspectiva de Vygotsky, o meio social – a cultura e o momento histórico – exerce influência decisiva no desenvolvimento mental humano. Língua, folclore, tradições culturais, costumes e situação econômica estão presentes nesse meio, influenciando toda pessoa envolvida nas relações típicas de cada

sociedade. Essa perspectiva teórica defendida por Vygotsky, de acordo com esses pressupostos, é e permanecerá atual ao passar dos anos, porque não é estática, mas histórica. Vygotski (1931/1995, p. 132) queria “sair do cativeiro biológico da psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana”.

Entre todos os signos culturais historicamente produzidos pelo homem, a linguagem recebe destaque entre os autores da CHAT. Ilustrando a importância deste signo, encontramos esta importante frase de Luria (1992, p. 49): “a linguagem carrega em si os conceitos generalizados que formam o repositório da cultura humana”.

Na perspectiva CHAT, as atividades mentais superiores humanas desenvolvem-se em condições de comunicação social, através das gerações (historicamente) e mediadas pela linguagem (culturalmente): “o desenvolvimento da linguagem pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 36). A palavra tem uma função essencial no desenvolvimento mental, não só porque indica o objeto que correspondente no mundo externo, mas, também, porque abstrai, isola e generaliza conceitos e os sistematiza em categorias.

Para Bakhtin (2003), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Luria (1992) compartilhava das ideias de Vygotsky e Bakhtin, salientando que o pensamento é promovido pela linguagem, de modo que uma perda na linguagem acarreta regressão do pensamento a um estado “pré-linguagem, não-mediado”. Vygotski afirmava (1931/1995 p. 44) que “uma criança primitiva é uma criança que não se desenvolveu culturalmente, que está situada em etapas inferiores do desenvolvimento cultural”.

Marcuschi (2004), conhecido pesquisador brasileiro com estudos vinculados à Linguística Textual, comenta o papel da linguagem como uma das faculdades mentais mais flexíveis e plásticas, destacando seu papel na disseminação das constantes transformações sociais, políticas e culturais geradas pela criatividade do ser humano. A linguagem é o vetor principal das relações sociais e da conduta superior cognitiva das pessoas.

O caráter social da linguagem é o elo que relaciona as perspectivas teóricas da CHAT e da LT. O dialogismo bakhtiniano, mesmo seus estudos não estando diretamente ligados à LT, tem forte vinculação aos pressupostos vygotkianos e aproximações entre suas obras são desenvolvidas por muitos pesquisadores em todo o mundo. Estudiosos também vêm estabelecendo relações e promovendo aproximações entre os principais autores da CHAT e da LT, como o fez Wells (2001) com os estudos de Michael Halliday e Vygotsky. Halliday (1973) explicava que, quando as pessoas aprendem um conteúdo, em um ambiente escolarizado, não se limitam a aprender apenas aquele conteúdo específico, mas aprendem, concomitantemente, os fundamentos da própria linguagem. Essa afirmação vai ao encontro da concepção vygotkiana da relação entre linguagem e aprendizagem: Vygotsky (1934/1982) entendia que a aprendizagem, mediada por artefatos culturais, produz desenvolvimento cognitivo, sendo a linguagem,

o mais importante instrumento nesse processo. Para Wells (2001), a ontogenia da linguagem é, ao mesmo tempo, a ontogenia da aprendizagem.

Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem. O homem de nosso tempo usa a língua porque vive em sociedade e nasce em uma cultura historicamente letrada. O ser humano sente a necessidade de se comunicar com os outros membros da sociedade, estabelecendo com eles relações comunicativas, cognitivas, afetivas, comerciais etc. Desta forma, sublinha Koch (2006), a linguagem passa a ser encarada como forma de ação: ação sobre o mundo e dotada de intencionalidade.

Koch (2010) explica que a LT se constitui em uma corrente da linguística moderna que compreende um texto não como uma simples sequência de frases isoladas, mas como uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas. Para essa pesquisadora, a LT toma como objetivo particular de investigação o texto na íntegra, como unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicitados no interior de um texto.

Entre as várias tendências que se apresentam na perspectiva da LT, filiamo-nos, neste estudo, àquela ligada aos postulados de Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler. Esses autores, como informam Koch (2010) e Marcuschi (2004), dedicam-se ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo implicados na escrita. A perspectiva de Beaugrande e Dressler (1981) adota pressupostos linguísticos ligados não apenas ao conhecimento declarativo (dado pelo conteúdo proposicional dos enunciados), mas, em paralelo, ao conhecimento construído por meio da vivência, isto é, construído socialmente – em uma concepção bastante próxima à adotada pela CHAT.

As pesquisas sobre linguagem, propostas pela LT e pela CHAT, expandem os estudos gramaticais para além da normatividade, levando em consideração as condições sociais de escritores e interlocutores, assim como os aspectos culturais arraigados na escrita e o tempo histórico no desenvolvimento da comunicação e da cognição humanas.

A linguagem escrita como expressão do pensamento

Como Vygotsky (1934/1982) há muitos anos apontou, e ressaltam Vitória e Christófoli (2013), quando se trata de linguagem escrita, para comunicarmos nossas ideias, não contamos com nenhum outro recurso visual ou auditivo. Gestos, mímicas, expressão facial e tonalidade de voz saem de cena, sendo todos substituídos pelos recursos da norma oficial da língua de um país: gramática, pontuação, coesão, coerência e vocabulário.

Autor (2014), Bereiter e Scardamalia (1987) explicam que o ato de escrever envolve importantes atividades mentais, tais como estabelecimento de objetivos, planejamento, busca de conteúdos na memória, resolução de problemas, avaliação e diagnóstico de conteúdos e formas de escrita, além de

consciência, abstração, formação de conceitos e atenção voluntária. Para Vitória e Christófoli (2013),

é preciso considerar o texto como fruto de um processo, constituído por exercícios cognitivos permanentes que o escritor deve realizar. As atividades próprias do processo de escrita englobam fases que vão desde o pré-desenvolvimento (que inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização das ideias e dos fatos antes de iniciar o rascunho do texto), passando para o desenvolvimento propriamente dito, que consiste na tarefa de transpor as ideias para um texto que respeite as convenções da língua e o gênero solicitado; após, selecionando as observações e comentários de leitores (que poderão ser os familiares, os colegas, o professor), chegando à revisão, que inclui as re-elaborações parciais ou totais, levando em conta os comentários recebidos; até a redação amplamente revisada, que consiste na apresentação final do texto. Para tanto, sublinhamos a tarefa de autocorreção como forma de pensar na própria escrita como exercício permanente de ajustes e reelaborações (p. 48-49).

Furlanetto (2001) enfatiza que não é fácil compor um texto escrito, mesmo que se trate de um simples bilhete. Por isso, estamos conscientes de que existe uma grande distância entre pensar, falar e escrever, completa a autora. Vitória e Christófoli (2013), Damiani, Frison e Machado (2011) e Autor (2014) são unânimes em relatarem que são recorrentes os depoimentos, por parte de professores universitários, evidenciando que os estudantes têm muito a dizer, mas que nem sempre sabem como fazê-lo de forma adequada, por escrito.

Bereiter e Scardamalia (1987) já sugeriam na década de 1980 que, se os estudantes pudessem desenvolver habilidades a partir do exercício consciente da escrita, isso os auxiliaria a se transformarem em construtores mais ativos de seu próprio conhecimento. Quando a professora escreve a palavra cadeira no quadro, por exemplo, e os estudantes leem aquela palavra, imediatamente numerosas e variadas generalizações (informações, relações e características do objeto e de similares) perpassam suas mentes. Quando forem escrever sobre tal objeto novamente, precisarão dispor não apenas dos conhecimentos relacionados à palavra que o nomeia, mas de outras palavras e de toda uma estrutura gramatical para que suas ideias sejam expressas da forma clara e coerente. Quando se pretende expressar um pensamento pela escrita, é necessário dominar um repertório de conhecimentos linguísticos (de gramática, vocabulário, ortografia e articulação), além do conhecimento sobre o qual se deseja expressar.

O que verificamos, atualmente, sobre o ensino da escrita no Brasil, é uma grande dificuldade por parte dos estudantes em todos os níveis educacionais, o que passa pela compreensão da linguagem como ferramenta do pensamento e não somente como mais uma atividade escolar, o que parece não estar acontecendo na educação formal. Duas situações podem estar diretamente ligadas a essa realidade, segundo nossa opinião:

- 1) o desconhecimento do potencial cognitivo do ato de escrever, que resulta em um ensino da escrita pragmático baseado em atividades mecânicas ligadas à caligrafia, ortografia e gramática, desenvolvidas sem conexão com a produção textual; e/ou

2) mesmo com a ciência do potencial cognitivo da escrita, a falta de capacidade ou de vontade de assim explorá-la pelos corpos docentes.

Soares (2004), por seu turno, considera que tais situações podem decorrer da concepção holística da aprendizagem da língua escrita, que considera tal aprendizagem como algo natural, provocado pela simples impregnação da criança com materiais escritos. Por essa razão, não haveria a necessidade de uma instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico e de seu uso para expressar o pensamento mediante a produção de textos. Sforzi e Galuch (2006) defendem que é preciso buscarmos a superação desse quadro e nos preocuparmos não apenas com o rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa nos exames, mas, também, com o efetivo domínio da escrita – habilidade que extrapola os limites de sua área e passa a ser fundamental em muitas esferas sociais.

Entendemos que nós, educadores, além de identificarmos e compreendermos nossas falhas, nossos problemas e nossas limitações com relação ao ensino da escrita, devemos procurar superá-las para que consigamos auxiliar nossos estudantes a escreverem com mais competência. Para isso, precisamos buscar estratégias pedagógicas que permitam aprimorar o ensino da expressão escrita do pensamento e começar, então, a produzir melhores resultados.

Percurso investigativo: perspectivas, abordagens e instrumentos adotados

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de análise e coleta de dados (BAUER e GASKELL, 2002), sendo todo o processo investigativo-interventivo realizado on-line, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*³. A turma pesquisada era vinculada a um curso de licenciatura em Pedagogia a distância, integrante do sistema UAB. No início da pesquisa (2009/2), havia 42 estudantes matriculadas e participando das atividades no polo presencial e no *Moodle*. A turma foi selecionada intencionalmente em virtude da então atuação do pesquisador como seu professor durante três semestres. Concluíram o curso 32 acadêmicas, colando grau como licenciadas em Pedagogia, habilitadas para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram intencionalmente selecionadas três acadêmicas para participarem de todo o processo interventivo: Annia, Branka e Yeva⁴. A opção por essas estudantes considerou suas diferentes competências no domínio da escrita, além da disponibilidade em participarem do estudo e de interagirem on-line com o pesquisador na época do estudo. A coleta de dados para a avaliação da intervenção ocorreu mediante análise linguística dos textos escritos pelas acadêmicas ao longo do curso de Pedagogia, questionário e entrevista (BAUER e GASKELL, 2002).

A investigação transcorreu ao longo do período de três anos e meio (do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2012), levando em conta, como defendia Vygotski (1931/1995), o

desenvolvimento de todo o processo, não atentando apenas a seu início e seu fim. Foram considerados os textos produzidos pelas acadêmicas ao longo de todo o curso de Pedagogia, desde os primeiros trabalhos, até a escrita do TCC.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2014), embasada em preceitos histórico-culturais, como os postulados de Luria (1992), que averiguou, após investigações baseadas em estudos intervencionistas sobre diferentes culturas, que, por meio da intervenção constante de outras pessoas, processos psicológicos complexos e instrumentais começam a tomar forma no plano ontogenético individual.

Foram realizadas quatro etapas interventivas: **1.** Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos acadêmicos (2010/1); **2.** Orientação da escrita de resumos e artigos (2011/2); **3.** Oficina de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?” (2012/1) e; **4.** Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): Escrevendo o TCC (2012/2).

As intervenções diretas nos textos consistiam em marcações de quatro tipos, realizadas em diferentes cores, correspondendo a diferentes significados e intencionalidades pedagógicas: retirar (fonte em vermelho); correções do pesquisador aprimorando uma ideia já construída (grifo em azul); alerta para refazer trecho confuso (grifo em amarelo) e; comentários (utilizando a ferramenta Comentário do editor de textos).

A Ilustração 1, relativa a um *feedback* para Branka, na Etapa Interventiva 2, mostra a legenda estabelecida para as intervenções pedagógicas realizadas nos textos das acadêmicas:

Ilustração 1 - Legendas dos tipos de marcações realizadas nos textos das acadêmicas



Fonte: acervo da pesquisa (2010-2014)

A análise de dados foi dividida em duas partes: i. análise dos depoimentos das acadêmicas sobre a intervenção, mediante análise textual discursiva (MORAES, 2003) e; ii. análise dos textos produzidos, com base em pressupostos da Linguística Textual e na gramática oficial da língua portuguesa (BECHARA, 2009).

Após a unitarização dos dados (MORAES, 2003), foram delimitadas três categorias *a priori* (teóricas) visando à análise do exercício e do aprimoramento de três funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1991/1935) relacionadas ao ato de escrever: *tomada de consciência dos problemas de escrita, atenção voluntária ao escrever e trabalho com conceitos científicos de língua portuguesa*. E outras três categorias que emergiram dos textos das acadêmicas (empíricas): *Macroestrutura textual: organização dos argumentos, Pontuação e Uso de articuladores textuais*. Focaremos nos achados relativos a esta última a seguir.

Análise de dados: avaliação da intervenção e uso de articulares textuais

O uso de articuladores textuais (conetivos, conjunções e locuções conjuntivas) influencia diretamente a coesão de uma produção escrita e é levada a cabo por meio de marcadores de integração. Esses marcadores têm a função de estruturar a linearidade do texto, organizando-o em uma sucessão de partes complementares que facilitam a interpretação por parte do leitor (KOCH, 2003). Para Koch (2003), são eles os responsáveis pelo encadeamento dos segmentos textuais, introduzindo relações discursivo-argumentativas: contrajunção, justificativa, explicação, generalização, argumentação, especificação, comprovação, entre outras. A carência desses recursos, como seu uso incorreto, tende a confundir o leitor ou a levá-lo a interpretações equivocadas, prejudicando a argumentatividade e, conseqüentemente, a expressão do que se pretende comunicar.

Dada a importância desses marcadores, neste subitem, os resultados oriundos da categoria *Uso de articuladores textuais* serão apresentados, começando por depoimentos⁵ que evidenciam reações das acadêmicas às intervenções em seus textos, com foco no despertar da consciência sobre suas dificuldades de escrita. Devido ao grande volume de dados coletados durante o período de acompanhamento dos textos da turma pesquisada, o que apresentaremos a seguir é uma síntese delimitada para esta publicação.

Durante a Etapa Interventiva 2, as incursões ocorreram por meio de marcações diretas nos textos das acadêmicas em uma atividade na qual deveriam escrever seu primeiro artigo acadêmico. No segundo *chat* desta atividade, ainda que surpresas com a quantidade de marcações em seus textos, as estudantes receberam positivamente as interferências do professor-pesquisador e revelaram indícios de consciência sobre seus problemas de escrita:

BRANKA – Nos faz enxergar onde erramos.

Irenia - bem legal, muitas coisas que eu não tinha percebido que não tinham ficado claras na minha escrita.

Dimitri - eu gostei dessa forma de revisão, isso aperfeiçoa muito o artigo, pois o professor intervém direto na escrita, mudando o que realmente precisa...

Na primeira atividade desenvolvida na Oficina de Escrita (Etapa Interventiva 3), constituída de seis atividades relacionadas à produção textual, as acadêmicas escreveram um breve texto abordando

justamente suas experiências com a escrita. Todas receberam *feedbacks* relativos a esses textos com marcações (como na Etapa Interventiva 2). Suas reações, coletadas no primeiro fórum aberto na Oficina de Escrita, estão sintetizadas nos depoimentos abaixo

YEVA - Analisando as considerações e sugestões feitas em meu texto, afirmo que foram de grande valia. Só após esta análise percebi os erros que cometi. Erros simples, como falta de vírgulas ou o excesso delas, expressões desnecessárias (coloquiais). [...] Além disso, o trabalho ficou mais leve.

ANNIA - Fiquei impressionada com a quantidade de erros que cometi. O primeiro erro grifado em amarelo é o de redundância utilizando o advérbio de quantidade duas vezes na mesma frase acho que vem daí as repetições. Quando usei o verbo "colocar" quis dar a ideia de "me expressar através do texto" e acabei deixando o verbo planando. Muito interessante este novo olhar para o que escrevemos.

Dimitre - Após a correção do meu texto e a releitura do mesmo, percebi que pequei e muito na questão da pontuação, utilizei a linguagem coloquial bem da maneira com que eu falo mesmo. [...] Um exemplo é a minha primeira frase, não ficou melhor de ler da forma com que foi corrigida? A inversão da mesma palavra na frase fez toda a diferença.

Nikolai - Considero as marcações que o professor fez em meu texto inicial muito importantes para que eu possa refletir mais quando realizar minha escrita. A maneira em que está sendo administrada esta oficina vai com certeza colaborar muito para realização de meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia [...] Voltei a reler o meu texto inicial e notei que algumas palavras se tornaram erradas por minha falta de atenção.

Frans - Após reler meu texto do 1º movimento com as considerações feitas pelo professor pude perceber que cometi alguns erros muito simples.

Os depoimentos acima sugerem que a Etapa Interventiva 3 produziu, igualmente, efeitos sobre a consciência das acadêmicas com relação a suas dificuldades na hora de produzir um texto. Essa tomada de consciência sobre os problemas de escrita indica importante avanço no exercício do ato de escrever, pois, para que problemas deste tipo sejam sanados, eles devem, primeiramente, ser percebidos e reconhecidos (VYGOTSKI, 1925/1991).

Passaremos, a seguir, às análises dos textos propriamente ditos, especialmente selecionados aqueles relativos ao *Uso de articuladores textuais* pelas acadêmicas.

Cabe salientar que nada é preconizado na literatura da área de Letras, seja nas publicações sobre gramática ou sobre linguística geral, em termos de uma quantidade média adequada de articuladores para um texto. Nesse caso, por considerar de alta relevância a análise do uso desses recursos quando se trata de examinar textos argumentativos, utilizamos como uma referência uma análise por nós organizada e empreendida em trechos de artigos publicados na 36ª Reunião Anual da ANPEd. As informações resultantes da análise (contagem do uso de articuladores textuais, usos adequados e usos inadequados) de trechos de artigos publicados nesta Reunião da ANPEd apresentou média de 15% de articuladores em um universo médio de 450,3 palavras. Em trechos de textos compostos por 450 palavras, foram usados, em média, 67 articuladores textuais. Quanto aos números relativos à qualidade do uso nos trechos analisados, os autores fizeram uso adequado desses recursos, proporcionalmente, em 92,75% dos casos. As conjunções mais utilizadas foram ‘e’ e ‘que’ e as locuções conjuntivas foram amplamente usadas pelos autores nos trechos dos artigos analisados.

O Quadro 1 (a seguir) apresenta os resultados da contagem e avaliação realizada nos primeiros textos escritos por Annia, Branka e Yeva para o curso de Pedagogia (pré Etapa Interventiva 1). Foram analisados cinco textos de Annia, cinco de Yeva, todos do primeiro semestre; e dois textos de Branka, do segundo semestre⁶. A análise geral de cada texto se referiu a: número de articuladores ‘*aplicados de forma incorreta*’ (x); número de articuladores ‘*aplicados corretamente*’ (v) – segundo a gramática de Bechara (2009) e os pressupostos de Koch (2010) sobre coesão textual – e número total de palavras que compõem cada texto.

Quadro 1 – Uso de articuladores textuais (primeiros textos de Annia, Branka e Yeva)

Acadêmicas	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5		
	x	v	Pal												
Annia	2	3	291	1	2	271	1	4	234	4	9	358	6	2	345
Branka	8	10	401	11	11	445									
Yeva	12	14	647	11	16	606	13	27	593	23	25	879	11	25	460

Pal = total de palavras no texto
 x = articuladores aplicados de forma incorreta
 v = articuladores aplicados corretamente

Fonte: banco de dados da pesquisa (2010-2014).

Na análise realizada, foi levado em consideração o uso dos conectivos mais comumente usados ‘mas’, ‘porém’, ‘embora’, ‘e’, ‘que’ e ‘pois’; os detonadores de inclusão ‘até’, ‘mesmo’, ‘também’ e ‘inclusive’; os detonadores de exclusão ‘só’, ‘somente’, ‘ou’, ‘apenas’ e ‘senão’; as retificações ‘aliás’, ‘ou melhor’, ‘ou seja’ e ‘isto é’; os índices situacionais ‘afinal’, ‘portanto’, ‘então’ e ‘todavia’. Expressões elaboradas pelas próprias acadêmicas que exerceram a função de conectivos nos textos, as locuções conjuntivas, também foram utilizadas. Basicamente, esses elementos deveriam ligar orações ou, dentro de uma mesma oração, palavras ou argumentos (KOCH, 2003; BECHARA, 2009).

Annia foi a acadêmica que menos utilizou conectivos em seus primeiros textos escritos para o curso: no Texto 1, contendo 291 palavras, apenas cinco conectivos, porcentagem de 1,71%; no Texto 2, ainda menos, três conectivos em um texto de 271 palavras, 1,10%; no Texto 3, maior porcentagem, 2,13%, mas ainda pouco expressiva; no Texto 4, um relativo aumento em relação ao número total de conectivos utilizados, 13, mas em um texto maior, o que, percentualmente, resultou em 3,63%; no Texto 5, um agravante: Annia mais errou do que acertou no uso de conectivos – em um percentual pequeno de uso: 2,31%. Dos articuladores mais comuns, Annia fez uso de ‘pois’, ‘mas’, ‘para isso’ e ‘então’.

Abaixo, um exemplo de emprego de articulador textual bem-sucedido (1) e outro de um mal-empregado (2), ambos do Texto 5 de Annia:

(1) *No sistema de ensino a distância umas das características positivas, **para os dias corridos de hoje**, é o aproveitamento de espaços de tempo dentro da rotina diária, com trabalho, filhos, marido.*

(2) *Uma grande amiga minha dizia **ao perguntarem por que ela trabalhava e estudava tanto e pouco dormia** vinha com a máxima de que “para descansar tinha a morte”.*

No exemplo (1), observa-se uma bem-sucedida utilização da locução conjuntiva ‘para os dias corridos de hoje’, perfeitamente casada com o uso das vírgulas. No exemplo (2), uma oração longa em que se supõe que a parte grifada seria uma tentativa de uso de locução conjuntiva, mas, sem o emprego da correta pontuação. Esse uso não sinaliza ao leitor onde se localiza exatamente a oração complementar, destinada à explicação, criando ambiguidade. A primeira vírgula deveria estar situada após a palavra ‘dizia’ e, a segunda, após ‘dormia’.

Branka, em dois textos do início do curso, utilizou 18 e 22 conectivos, respectivamente. Observam-se porcentagens de 4,49% no uso de conetivos no primeiro texto e 4,94% no segundo. O conectivo mais usado por Branka foi ‘mas’, embora também tenha feito uso de ‘pois’ e ‘também’. Contudo, cabe sublinhar que Branka apresentou elevado número de articuladores mal-empregados: oito no Texto 1 e onze no Texto 2.

No exemplo (1), logo abaixo, estão em destaque trechos em que há conectivos utilizados de forma incorreta por Branka. No exemplo (2), estão grifados o uso correto da conjunção coordenativa explicativa ‘pois’ (grifos meus) e o uso equivocado do ‘mas’:

(1) *É possível perceber de forma muito clara neste texto a importância da formação de bons profissionais porque os bons serão aqueles capazes de perceber quais são as necessidades do indivíduo e o que é importante e mais presente em sua realidade, **nos através de nossa pesquisa** já estamos construindo **esse censo perceptivo e assim** [...]*

(2) *não são valores materiais, **pois** estes são todos fornecidos pela prefeitura do município, **mas** carência da participação dos pais na vida escolar dos alunos no momento esta sendo organizado um CPM na escola [...]*

No primeiro exemplo (1), observa-se um período muito longo com uma sobreposição desordenada de argumentos. Após a única vírgula, uma possível locução conjuntiva (se fosse virgulada, contendo a vírgula necessária após a palavra ‘nos’ e outra após a palavra ‘pesquisa’) não consegue exercer o papel de articulador textual e o longo período segue desordenado. No exemplo seguinte (2), após a correta utilização do ‘pois’, o emprego do ‘mas’ não exerce sua função característica: conjunção coordenativa adversativa que liga palavras ou orações que estabelecem oposição, contraste, compensação ou ressalva (BECHARA, 2009).

Os resultados de Yeva, a partir do Texto 3, diferem dos das colegas, quanto à quantidade e à qualidade do uso de articuladores. No Texto 1, 26 conectivos em um texto de 647 palavras: 4,02%. No Texto 2, 4,45% entre 606 palavras. No Texto 3, em 593 palavras, Yeva usou 40 conectivos, 6,75%. No Texto 4, 5,46% entre 879 palavras. No Texto 5: 7,83% de conetivos. O uso equivocado de articuladores ficou mais evidente no Texto 4, quando os usou equivocadamente por 23 vezes: 47,91% (quase metade dos articuladores empregados incorretamente). Yeva apresentou maior diversidade que as colegas, utilizando ‘mas’, ‘pois’, ‘então’, ‘e’, ‘portanto’, ‘por exemplo’, ‘por isso’, ‘que’, ‘ou seja’ e outros mais.

Comparando os percentuais de Annia, Branka e Yeva com os verificados nos artigos publicados na ANPEd, com uso médio de 15%, os das acadêmicas são considerados muito baixos. Ainda sobre seus primeiros textos, é relevante registrar a tentativa aplicar locuções conjuntivas como forma de conectar duas ideias. A utilização desse recurso também teve alta incidência nos artigos da ANPEd. No entanto, seguidamente, as acadêmicas usaram esse recurso sem a correta pontuação (separar a locução conjuntiva entre vírgulas).

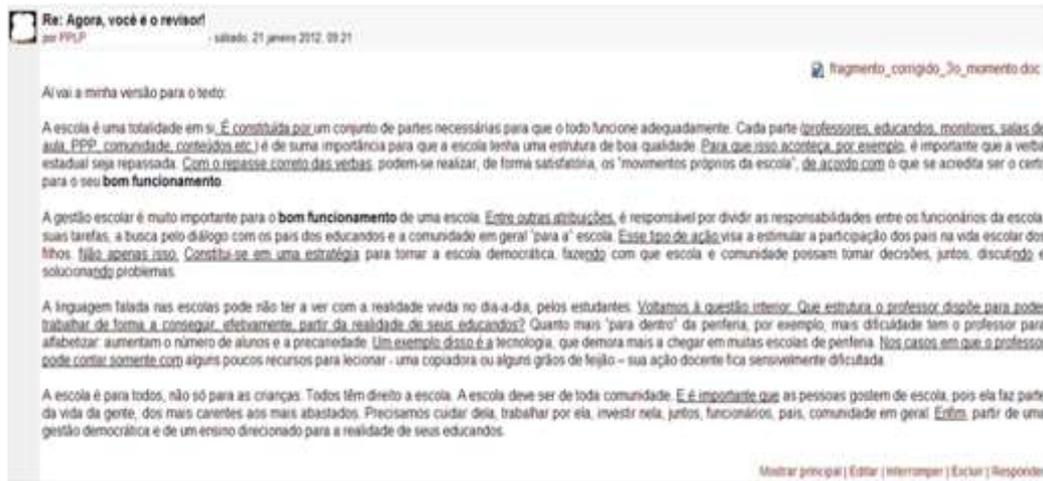
Dando sequência à análise dos textos, na Etapa Interventiva 2 (por volta da metade do curso de Pedagogia), na versão inicial do primeiro artigo de Branka, contendo o total de 1863 palavras, foram encontrados 47 conectivos empregados equivocadamente e 47 usados de forma correta. O total de 94 conectivos utilizados denota aumento proporcional no uso desses recursos linguísticos: o percentual de articuladores, frente ao número total de palavras dessa versão do artigo, foi de 5,04%. Nesse texto, Branka utilizou, em sua maioria, os conectivos ‘mas’, ‘pois’ e ‘e’. Na versão final do artigo, em um texto de 2625 palavras, Branka empregou um total de 133 articuladores textuais, sendo 60 de forma correta (45,11% do total de conectivos utilizados) e 73 de forma incorreta (54,89% desse total). Percebe-se, ao analisar o texto, limitação em usá-los corretamente e quanto ao repertório de articuladores aplicados, tendo em vista que usou, em grande quantidade, ‘e’ (25 ocorrências), ‘pois’ (15) e ‘mas’ (13). Ainda assim, é possível perceber outros articuladores textuais não encontrados nos textos do início do curso – em que utilizava basicamente ‘e’, ‘mas’, ‘pois’ e ‘também’. Cabe mencionar o que consideramos um avanço: mesmo com erros, Branka buscou utilizar mais os articuladores, sugerindo consciência sobre sua importância. Abaixo, observamos o correto uso de articuladores diferentes daqueles mais utilizados por ela, na versão final do artigo:

(1) ***A partir desta citação, percebo que devemos ser mais humanos, em nossa prática docente, valorizando [...].***

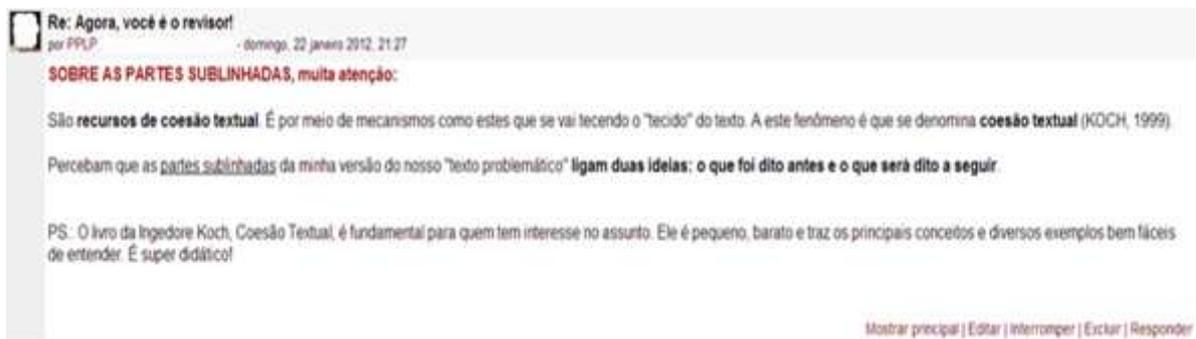
(2) ***Esta educadora, segundo pude perceber por meio desta pesquisa, busca fazer com que os alunos tenham o desenvolvimento [...].***

(3) ***Sendo assim, acredito que seja essencial que as aprendizagens de educandos de educação infantil passem pelo bom desenvolvimento da oralidade [...].***

Com relação à Annia e Yeva, na Intervenção 3 (a Oficina de Escrita), ao ser divulgada a versão corrigida do “texto problemático” pelo professor-pesquisador, no 4º Momento da Oficina, as acadêmicas foram instigadas no fórum ao debate sobre o uso de conectivos para a ligação de ideias em um texto, conforme mostram as Ilustrações 2 e 3:

Ilustração 2 – Oficina de Escrita: versão corrigida do “texto problemático” pelo professor/pesquisador

Fonte: acervo da pesquisa (2010-2014).

Ilustração 3 – Oficina de Escrita: chamando a atenção para o uso de recursos de coesão textual

Fonte: acervo da pesquisa (2010-2014).

Ao instigar este debate, o professor-pesquisador intencionava focalizar as discussões para a importância do uso de articuladores textuais na conexão das ideias em um texto – conforme pressupostos de Koch (2003; 2010). As reações nesse fórum podem ser consideradas positivas, principalmente, as que destacamos a seguir:

Frans - É muito mais agradável fazer uma leitura de um texto onde as ideias estão claras e sem erros, torna-se não só mais fácil a compreensão, como também faz interagirmos ao longo do texto, pensando e imaginando realmente na vida real e na prática. As palavras sublinhadas dão destaque a alguns pontos chaves ao texto explicando melhor o que o autor quer dizer, não deixando vaga as ideias transmitidas.

CIH - As partes sublinhadas nos possibilitou entender a frase por completo, o seu sentido, ficando assim, um texto de fácil compreensão.

*AT - As frases sublinhadas como vc mesmo escreve, são frases de ligação. São recursos de textos com coerência. Posso dar o exemplo de frases:
Anafórico: já foi dito. E catafórico: vai ser dito.*

YEVA - Realmente, o texto reescrito pelo professor ficou bem melhor. Fazendo uma comparação em relação ao meu, **percebi que as partes do texto refeito por ele receberam uma ligação no sentido de facilitar a nossa interpretação do todo, como se uma oração ou frase fosse conectada a outra, ou seja, eliminou-se as expressões soltas, exemplos, “Para que isso aconteça, por exemplo...”; “ ..., de acordo com ...”; “...fazendo, ... discutindo e solucionando...”, e demais expressões sublinhadas. Boa dica do professor sobre o livro “Coesão Textual de Ingedora Kock. Seria bom se os livros de gramática também trouxeram estes tipos de informações para nós de forma mais clara, já que são tão importantes quanto aprender sobre a acentuação correta das palavras, uma vez que ambas, contribuem para melhorar nossa escrita de maneira significativa.**

- Coesão.1. União íntima de partes de um todo, conexão. 2. Fig. Concordância, união.
- Coerência.2. Harmonia entre ideias, ou acontecimentos.

ANNIA - As palavras sublinhadas no texto (conjunções, parênteses, expressões enfáticas e gerúndios) **são artificios linguísticos usados pelo professor para ajudar na compreensão das ideias contidas no texto.** Esse texto é constituído por elementos de escrita que tornam o texto de boa qualidade. Para que isso aconteça, por exemplo, o professor teve que buscar em seus estudos e experiências com a língua expressões que organizem o texto, chamem atenção a detalhes e facilitem o entendimento do conteúdo.

FBM - Professor, o texto ficou claro, bem estruturado e sua escrita esta correta. As **partes sublinhadas estão ligando duas ideias, o que tornou o texto "leve" para o leitor.**

ANNIA - Professor, não sei se percebeste, mas utilizei a estrutura do seu texto na minha resposta. Isso prova que podemos usar artificios linguísticos para montar um texto.

As manifestações indicam motivação na busca por conhecimento sobre o uso de articuladores textuais, o que é fundamental em se tratando de qualquer tipo de aprendizagem. Ao trabalharem escrita, reescrita e revisão de textos com base nas regras da língua padrão, as acadêmicas estabeleceram relações entre a gramática e a produção textual. A motivação em estudarem sobre a língua portuguesa na oficina demonstra que nossos estudantes querem aprender. Annia e Yeva tiveram participação destacada nesse fórum – como em toda a Oficina.

A análise dos TCC das três acadêmicas que participaram até o fim da pesquisa (Etapa Interventiva 4) foi o momento de maior aprofundamento e intensidade do percurso interventivo. E no que se refere ao uso de articuladores não foi diferente: foram quantificados e examinados todos os articuladores textuais presentes nas versões finais de seus TCC. O Quadro 2 apresenta o panorama geral dessa análise:

Quadro 2 – Uso de articuladores textuais nos TCC (quadro quantitativo)

Quantitativos/ Acadêmicas	AT (uso adequado)	AT (uso inadequado)	AT (total)	Total de palavras	%final de AT	%AT adequados
Annia	533	260	793	12.794	6,22%	67,21%
Branka	499	185	684	8.860	7,72%	72,95
Yeva	2.024	598	2.622	35.425	5,71%	77,19%

AT = Articuladores textuais
% = percentual

Fonte: banco de dados da pesquisa (2010-2014).

Na versão final do TCC de Annia, em 40 páginas (12.744 palavras), foram contabilizados **793** articuladores textuais. No TCC de Branka, foram 8.860 palavras distribuídas ao longo de 38 páginas, com um total de **684** articuladores. No caso de Yeva, em um texto final de 103 páginas (35.425 palavras), foram usados **2.622** articuladores textuais.

Mesmo em um texto expressivamente maior, Yeva manteve um percentual de 5,71% de emprego de articulares textuais por número de palavras. Annia e Branka aumentaram seus percentuais (6,22% e 7,72% respectivamente) comparando as ocorrências de articuladores em seus TCC com aquelas utilizadas em seus textos do início do curso (lembrando, Annia: 1,71%; 1,10%; 2,13%; 3,63%; e 2,31% e Branka: 4,49% e 4,94%). É considerável o incremento no uso desses recursos linguísticos nos casos de Annia e Branka.

No caso de Branka, é importante destacar o número e o percentual final de articuladores utilizados adequadamente (499, 72,95% do total). Annia também obteve um índice considerável de acertos (533, 67,21%). Yeva confirmou a previsão de que utilizaria mais articuladores adequadamente (2.024, 77,19% do total). Considerando a importância do domínio da linguagem escrita por parte de futuras professoras da Educação Básica, espera-se que o percentual de utilização correta beire 100% – como no caso da ANPEd. Contudo, consideramos positivo o aumento do uso e a diminuição de erros por parte das participantes da pesquisa ao final do processo interventivo.

Nos TCC de Branka e Yeva, foram contabilizados os mesmos articuladores entre os cinco por elas mais utilizados: ‘e’, ‘que’, ‘pois’, ‘também’ e ‘mas’. Annia, também fez uso corriqueiro das conjunções ‘que’, ‘e’ e ‘pois’, como Branka e Yeva, mas diferenciou-se pelo uso das conjunções ‘onde’ e ‘também’ entre as cinco mais frequentes em seu TCC.

Um maior repertório vocabular costuma estar ligado a textos de melhor qualidade (MARCUSCHI, 2004; AUTOR, 2014), não sendo diferente no caso do repertório de articuladores textuais utilizados, principalmente, em textos acadêmico-argumentativos. O Quadro 3 destaca os cinco articuladores textuais mais utilizados pelas acadêmicas:

Quadro 3 – Articuladores textuais mais usados pelas acadêmicas em seus TCC

Acadêmicas	Articuladores textuais mais utilizados				
Annia	que ⁹⁸ (146)	e (68)	onde (48)	através ⁹⁹ (34)	pois (32)
Branka	e (62)	que (58)	pois (36)	também (26)	mas (25)
Yeva	que (326)	e (158)	também (114)	pois (105)	mas (88)

Fonte: banco de dados da pesquisa (2010-2014).

‘E’, ‘que’, ‘pois’, ‘também’ e ‘mas’ são recursos comumente utilizados na língua portuguesa. A conjunção ‘e’ é de uso bastante comum por sua função de coordenação aditiva, ligando palavras, expressões ou orações sem ideias subsidiárias (BECHARA, 2009).

‘Que’ também é uma conjunção bastante usada, sendo mais empregada entre escritores iniciantes com repertórios vocabular e linguístico menores. Sua versatilidade permite que seja usada em diferentes contextos, já que pode funcionar como coordenativa, explicativa subordinativa, causal, comparativa, concessiva, condicional, modal ou temporal (idem).

‘Pois’, por sua função coordenativa conclusiva (idem), mostra-se útil quando o escritor quer aprofundar um argumento, sendo mais usada no meio das orações. Também é empregada como coordenativa explicativa (idem) e esse parece ser o viés que as acadêmicas buscaram exprimir quando a utilizaram no início das orações – seja nas principais, seja nas secundárias.

A conjunção ‘também’, igualmente bastante popular, tem grande apelo no quesito unir sentenças – o que Koch (2003) denomina detonador de inclusão. É importante observar em seu uso a sequência dos elementos básicos de uma oração (sujeito, verbo e complemento) para acompanhá-la de vírgulas ou não.

O ‘mas’ pode ser considerada conjunção clássica na Língua Portuguesa, empregada como coordenativa adversativa (BECHARA, 2009). Liga palavras ou orações que estabelecem oposição, contraste, compensação, ressalva etc. Seu massivo uso, por escritores iniciantes, deve-se, também, à falta de outras palavras que podem exercer funções similares – como ‘porém’, ‘contudo’, ‘todavia’, ‘entretanto’ ou ‘senão’.

O Quadro 4 (a seguir) apresenta a avaliação realizada no que concerne à qualidade do uso (correto ou não) dos articuladores mais utilizados pelas três acadêmicas nas versões finais de seus TCC. Interpretando os números, observa-se que Annia apresenta maiores percentuais de acerto nos usos das conjunções ‘que’, ‘e’ e ‘pois’. Por outro lado, menores percentuais de acerto no uso das conjunções ‘através’ e ‘onde’. Com relação a esta última, é importante destacar que foram observadas dificuldades quanto ao seu uso nos textos de todas as acadêmicas da turma pesquisada, desde o início do curso.

No caso das três acadêmicas cujos dados foram mais detalhadamente analisados, o uso incorreto da conjunção 'onde' foi perceptível em todos os textos analisados. Os números de acertos relacionados ao seu emprego no TCC de Yeva, por exemplo, também foram muito baixos: quatro acertos e nove erros, 30,77%. Branka foi a que melhor utilizou esse articulador, com o aproveitamento de 69,23% (nove acertos e quatro erros). É provável que essa dificuldade seja uma consequência da presença da oralidade na escrita, pois se trata de um erro recorrente na linguagem cotidiana, muitas vezes, incorporado na linguagem escrita. A conjunção ‘onde’, em seu uso correto, deveria ser usada como advérbio de lugar. Mas acaba sendo empregada para exercer a mesma função de conjunções como ‘em que’, ‘na(no) qual’, desvinculada de sua função.

Quadro 4 – Qualidade do uso de articuladores textuais nos TCC

Annia			
Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
Que	130	16	89,4
E	66	2	97,05
Onde	17	31	35,41
Através	23	11	67,65
Pois	30	2	93,75

Branka			
Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
E	39	23	62,90
Que	55	3	94,83
Pois	30	6	83,33
Também	17	9	65,38
Mas	23	2	92

Yeva			
Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
Que	333	13	96,24
E	153	5	96,84
Também	84	30	73,68
Pois	104	1	99,05
Mas	86	2	97,73

Fonte: banco de dados da pesquisa (2010-2014).

A parte do Quadro 4, que apresenta os números de Branka, revela elevados índices de acerto dos cinco articuladores por ela mais utilizados. Nos casos do ‘e’ e do ‘também’, foram avaliados incorretos pela má utilização da pontuação junto a esses articuladores, podendo produzir ambiguidade na argumentatividade intencionada.

Yeva, por seu turno, utilizou articuladores em quantidade expressivamente maior do que suas ex-colegas de graduação. Ela beirou os 100% de uso correto em quatro articuladores, além de variar seu repertório de articuladores ao longo do TCC: 76, no total. Comparando com Annia (que usou 51) e Branka (que usou 50), a contagem fornece evidências de que Yeva dispunha de maiores recursos linguísticos para a elaboração de textos acadêmico-argumentativos. Essa capacidade, segundo nossa avaliação, também pode ter sido aprimorada em função das intervenções realizadas (principalmente, pelas etapas interventivas 3 e 4) e levando em consideração o fato de Yeva ser a mais estudiosa da turma.

A lista, a seguir, mostra alguns dos principais articuladores que foram utilizados por Yeva e que não foram por suas colegas na escrita do TCC: ‘a fim de’ (20), ‘inclusive’ (19), ‘entretanto’ (11), ‘no sentido de’ (9), ‘à medida que’ (8), ‘pelo fato de’ (8), ‘no tocante à’ (3), ‘por conseguinte’ (3), ‘isto é’ (2), ‘a respeito de’ (2), ‘no que diz respeito à’ (1), ‘em prol de’ (1), ‘diante de’ (1), ‘quem dirá’ (1), ‘acerca de’ (1). Cabe salientar que, em comparação com si mesma, Yeva também aumentou seu repertório, se compararmos seus primeiros textos com a versão final de seu TCC – incremento que também pode estar ligado às etapas interventivas 3 e 4, tendo em vista seu empenho dedicado ao uso (adequado) desses recursos.

Annia e Branka também aumentaram o repertório de articuladores utilizados. Nos primeiros textos escritos para o curso de Pedagogia, nem Annia e nem Branka ultrapassavam a marca de dez diferentes articuladores. No final do curso, utilizaram, respectivamente, 51 e 50 diferentes tipos de articuladores em seus TCC. São números muito expressivos, levando em consideração as evidentes dificuldades de escrita que ambas apresentavam no início – impressão reforçada por seus próprios depoimentos. Nos casos de Annia e Branka, também é plausível creditar às intervenções parte desse aumento na variedade de articuladores usados, pois foi um dos pontos mais trabalhados pelo professor-pesquisador com as acadêmicas ao longo dos sete semestres de intervenção pedagógica sistematizada empreendida.

Outro ponto que avaliamos como muito positivo no quesito conexão de ideias/uso de articuladores textuais é o emprego de locuções conjuntivas pelas três acadêmicas (como mostra o Quadro 5):

Quadro 5 – Uso de articuladores textuais nos TCC (uso de locuções conjuntivas)

Acadêmicas	Usos corretos v	Usos incorretos x	Total	Acerto (%)
Annia	81	135	216	37,5
Branka	118	88	206	57,28
Yeva	460	322	782	58,82

Fonte: banco de dados da pesquisa (2010-2014).

Os números totais de locuções conjuntivas contabilizados nas versões finais de seus TCC evidenciam o uso da atenção voluntária das acadêmicas ao escreverem e consciência sobre a importância da conexão entre argumentos na escrita de textos acadêmicos. Os casos mais comuns de aplicação deste recurso linguístico estão ligados à abertura de novos parágrafos, influenciando na macroestrutura textual, mais especificamente, à perspectiva de paragrafação, de Koch (2003), como é possível observar nos trechos selecionados:

ANNIA: [...] *Suas mães as levam a escola todos os dias e moram nos bairros pertencentes à escola. Ao conversar com as mães, expliquei quem eu era, o que pretendia saber, que o principal motivo dessa parceria seria minha qualificação acadêmica e que precisaria da ajuda delas nessa [...].*

BRANKA: [...] *A grande receptividade e compreensão dos gestores desta escola tornou a comunidade mais próxima e participativa, pois os pais se sentem seguros em deixar seus filhos estudarem ali. No período em que ocorreu o estágio, estava em andamento o Projeto [...]*

YEVA: [...] *a necessidade da pesquisa para conhecer a realidade da escola e todo o seu entorno, visando a excelência das futuras práticas pedagógicas durante os estágios obrigatórios. Considerando esta perspectiva, precisávamos entender primeiramente que a pesquisa é o ponto de partida para se conhecer a realidade do entorno escolar em que se vai atuar na prática [...].*

Locuções conjuntivas foram usadas com frequência ao longo dos três TCC, empregadas com o intuito de conectar expressões, ideias, argumentos, frases, parágrafos – materializando seus pensamentos pela escrita de forma mais concatenada. Annia, como mostra o Quadro 5, foi a única que apresentou mais erros do que acertos no emprego de locuções conjuntivas, corroborando a hipótese inicial de ser a

acadêmica com maiores dificuldades entre as acompanhadas. Ainda há o que melhorar, pois o número de erros se mantinha representativo ao final do curso, mesmo com todo o processo interventivo.

Nesse recorte da análise de dados da pesquisa, foi possível apresentar elementos relacionados ao uso de articuladores textuais pelas acadêmicas de um curso de Pedagogia. Por meio dessas análises, intencionamos apresentar elementos sobre o emprego desses recursos do começo ao fim da graduação (na tentativa de consubstanciar uma análise histórica, no sentido vygotskiano), mostrando sua evolução ao longo do período das intervenções realizadas e os efeitos dessa intervenção.

O intenso trabalho dispensado para sua constituição se deve ao reconhecimento da importância do uso de articuladores textuais para a conexão de argumentos na produção de textos acadêmico-argumentativos, opinião de importantes referências teóricas da linguística textual, como Marcuschi (2004) e Koch (2006; 2010). Acreditamos que ações sistematizadas, mediante trabalho pedagógico com as regras da língua portuguesa aplicadas à produção textual, podem contribuir efetivamente para o aprimoramento da escrita pelos estudantes.

Considerações finais

Ao longo do presente artigo, foram brevemente apresentados resultados oriundos de uma intervenção pedagógica direcionada ao aprimoramento da expressão escrita do pensamento por acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. A pesquisa partiu da premissa de que quem escreve deve ter consciência de que esse ato não é simples e pode engendrar problemas que atrapalham a expressão do que se deseja comunicar.

Ser capaz de refletir sobre a própria escrita, revisá-la e reconhecer seus problemas, é essencial para que o escritor passe a ter controle sobre suas dificuldades, levando a superá-las e, conseqüentemente, melhorar seus textos. Por meio da proposta de intervenção pedagógica adotada, buscou-se destacar a importância desse processo para a melhora da escrita: o despertar da consciência reflexiva direcionada ao ato de escrever.

Quanto às reações das acadêmicas, é possível inferir que receberam de forma positiva as intervenções em seus textos, não somente Ania, Branka e Yeva, como outras estudantes da turma (e até de outros polos do curso de Pedagogia vinculado à UAB). No início, ao perceberem a série de “apontamentos coloridos” em seus textos, ficaram temerosas, pois não tinham noção da dimensão dos problemas que suas escritas apresentavam. Com o decorrer das atividades propostas, todavia, Ania, Branka e Yeva demonstraram maturidade ao lidarem com seus erros, buscando sempre estudar e praticar a escrita para superá-los, com destaque para a receptividade à Oficina de Escrita (Etapa Interventiva 3): a intensidade e a motivação das acadêmicas durante as atividades dessa etapa superaram todas as expectativas!

Ao final das intervenções e, já concluindo o curso de Pedagogia, Annia relatou que passou a compreender melhor o que precisava melhorar em sua escrita; Branka ressaltou se sentir mais segura ao escrever percebendo o que devia aprimorar e; Yeva revelou que foi muito bom contar com uma análise criteriosa de seus textos para aprimorar sua escrita.

Quanto ao uso de articuladores textuais, após analisar minuciosamente seus textos ao longo de sete semestres, destacamos: o aumento proporcional do uso de conjunções/conectivos com o passar do curso de Pedagogia; a diminuição da proporção de usos equivocados desses recursos e o aumento do repertório de articuladores textuais, em especial, o uso de locuções conjuntivas. Chamou atenção a motivação de todas as acadêmicas da turma (e de outras turmas) ao trabalharem com regras da língua portuguesa vinculadas à produção textual, visto que, como Annia, Branka e Yeva se manifestaram nos depoimentos, o curso de Pedagogia pouco ou nada trabalhou esse conteúdo.

A pesquisa denota êxito da proposta de intervenção pedagógica, percebido na melhora dos textos de três acadêmicas de Pedagogia, em três categorias fundamentais para a expressão escrita do pensamento: macroestrutura textual, pontuação e, como destacado no presente artigo, **o uso de articuladores textuais**. Seu êxito desmistifica preconceitos sobre “problemas de escrita” como se não fosse possível solucioná-los. Sendo assim, recomendamos como estudos futuros, novas propostas pedagógicas intervencionistas, na missão de idealizar, planejar, implementar, avaliar e divulgar estratégias pedagógicas no âmbito do ensino escrita e produzir conhecimento a partir dessas iniciativas.

Notas

¹ Os resultados desta pesquisa integram o Projeto de Pesquisa “Intervenções Pedagógicas em Rondônia: inovação educacional e produção de conhecimento em Educação” (Portaria nº 81/2019/PROPESQ/UNIR). O referido projeto está vinculado ao Programa de Pesquisa denominado “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria nº 70/2019/PROPESQ/UNIR), do Grupo de Pesquisa HISTCULT, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Segundo o Center for *Activity Theory and Developmental Work Research*, da Universidade de Helsinki (<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/>), esta denominação vem sendo usada, na atualidade, para designar o conjunto de ideias desenvolvidas pelo grupo de psicólogos russos que iniciaram sua atuação nos anos 1920 e 1930, sob a liderança de Lev Vygotsky.

³ O *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* é o ambiente virtual mais utilizado no Brasil. Maiores informações em <http://moodle.org>.

⁴ Optou-se por não revelar o nome das participantes da pesquisa, identificando-as por nomes russos aleatórios. Nos casos de acadêmicas de outras turmas, essas foram identificadas pelas iniciais de seus nomes.

⁵ Todos os grifos nos depoimentos e nos excertos das acadêmicas são nossos. Eles visam a destacar partes consideradas pertinentes ao desenrolar da análise. Também foram grifados os nomes de Annia, Branka e Yeva para destacá-las entre as demais. Optamos por manter *ipsis litteris* as escritas nas manifestações das acadêmicas.

⁶ Branka teve problemas em seu computador no início do Curso, perdendo seus primeiros trabalhos acadêmicos.

Referências

- BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Textual linguistics*. (Max Niemeyer Verlag Trad. Inglesa). Londres: Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEREITER, Carl, SCARDAMALIA, Marlene. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- CASTRO, Rafael F. de. A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural. 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- DAMIANI, Magda F.; CASTRO, Rafael F. de; ROCHEFORD, Renato S.; PINHEIRO, Silvia; DARIZ, Marion R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, n. 1, 22p, 2013.
- DAMIANI, Magda. F.; ALVES, Clarice; FRISON, Lourdes B. MACHADO, Rejane F. A escrita acadêmica: análise e intervenção. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, jul/dez, 2011.
- FREITAS, Maira Tereza A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.109-138, 2004.
- FURLANETTO, Maria M. Tenho um trabalho na cabeça. *Linguagem em Discurso*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 13-24, 2001.
- HALLIDAY, Michael A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.
- INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional | INAF Brasil 2018*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- KOCH, Ingedore. G. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LURIA, A. R. *A construção da mente*. Ícone: São Paulo, 1992.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- PISA. *Programme for International Student Assessment*. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-brazil.htm>. Acesso em: 12 fev 2018.
- RAMIRES, Vicentina. Leitura e produção escrita de universitários. *Revista de Letras*, Fortaleza, vol. 1/2, n. 24, p. 34-42, 2002.
- SAEB. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 13 dez 2018.
- SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Bento Selau e Rafael Fonseca de Castro (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. *Anais do...* 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 29, 2006, Caxambu. Caxambu: 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SUEHIRO, Adriana C. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-68, 2006.

VITÓRIA, Maira Inês C.; CHRISTÓFOLI, Maria Conceição P. A escrita no Ensino Superior. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 38, n.1, jan./abr. 2013, p. 41-54.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

WELLS, Gordon. *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

Revisores de língua

Língua Portuguesa	Rosemeri Krumenaur Stangue E-mail: prof.roseks@gmail.com
Língua Inglesa	Lígia Beskow de Freitas E-mail: teacherligia@mikrus.com.br
Língua Espanhola	Simone Moraes Stangue E-mail: simonestangue@gmail.com