

O USO DE CONECTORES EM TEXTOS DE OPINIÃO

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA¹

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

elismcm@gmail.com

Resumo: desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), os professores brasileiros vêm se esforçando para se adequarem à mudança teórica e, principalmente, metodológica, proposta para o ensino de língua portuguesa. De acordo com as diretrizes desse documento, o ensino dessa língua deve fazer com que o aluno desenvolva as habilidades básicas de leitura e produção de textos, o que pode garantir que ele seja bem sucedido em qualquer situação de uso da língua. Considerando a necessidade de se trabalhar com os gêneros discursivos em situação formal de ensino, optou-se pela análise de alguns aspectos linguísticos do texto de opinião, gênero que costuma ser muito solicitado pelos professores que visam a perceber e avaliar não somente o conhecimento do aluno sobre determinado assunto, mas também sua habilidade para expor/contrapor idéias, argumentar e se posicionar diante desse assunto. Objetiva-se, especificamente, para atingir os propósitos deste estudo, perceber quais são os elementos de conexão textual mais/menos comuns nos textos de opinião produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Parte-se da hipótese de que esses alunos se mantêm fiéis ao modelo proposto para a produção do tipo dissertativo, há muito defendido pelas escolas brasileiras. Para atingir a meta proposta, foram selecionados e analisados 20 textos de opinião produzidos por alunos matriculados em diferentes escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG. Com base em uma proposta interacionista sociodiscursiva, representada por Bronckart (1999) e Bakhtin (1997), principalmente, constatou-se que os textos de opinião produzidos pelos alunos apresentam número significativo de elementos de conexão textual, cuja maioria aparece em pontos previsíveis do texto.

Palavras-chave: gêneros discursivos; texto de opinião; conectores

0. Introdução

A qualidade do ensino de língua portuguesa para a educação básica brasileira, principalmente, sempre foi motivo de preocupação tanto dos pesquisadores dessa área quanto dos professores que atuam nesse nível de ensino. Os primeiros, inspirados em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, vêm tentando dialogar com os segundos visando a encontrarem maneiras mais eficazes de se fazer com que os alunos sejam mais bem sucedidos quanto ao uso da linguagem em suas múltiplas situações de uso.

Após muitas discussões, muitos erros e acertos nessas tentativas de se alavancar o ensino de língua portuguesa no Brasil, pode-se afirmar que a publicação e a implementação das

¹ Professora adjunta IV do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2006) configuram-se como a descoberta da direção que levará o ensino de língua portuguesa no Brasil a atingir níveis mais satisfatórios de desempenho escolar. Apesar de esse documento apresentar algumas falhas, como a indefinição teórica, não são poucos os autores que reconhecem seus pontos positivos. Para Rojo (2004), por exemplo,

a elaboração e publicação dos referenciais curriculares nacionais (PCN) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2004, p.01)

A proposta dos PCN visa a desenvolver a competência discursiva dos alunos, ideia inspirada em Hymes (1974). Para o cumprimento dessa meta, esse documento propõe o trabalho centrado nos gêneros textuais, a partir dos quais, é possível explorar diferentes competências e habilidades.

Não é novidade que os gêneros discursivos² têm despertado a atenção de variados pesquisadores, representantes de diferentes áreas de conhecimento. Na Linguística, especificamente, esse interesse tem resultado numa grande quantidade de trabalhos que, numa perspectiva ou noutra, tratam de variados aspectos dos gêneros discursivos. Essa realidade positiva vem contribuindo para que essas entidades sociodiscursivas se tornem menos nebulosas diante dos olhos escrutinadores do pesquisador ou do usuário da língua, que sem interesse investigativo, é quem, de fato, usa os gêneros discursivos para a satisfação dos mais diversos propósitos interacionais.

Entende-se que o fato de haver uma vastidão de estudos sobre os gêneros não significa, entretanto, que não haja mais o quê ser dito sobre eles, afinal, os gêneros são dotados de tal complexidade que, certamente, ainda há muito a se descobrir sobre eles. Acreditando nessa multiplicidade de análises possibilitadas pelos gêneros discursivos, este artigo visa a fazer algumas considerações a respeito do modo como estudantes em fase de conclusão do Ensino Médio usam os conectores no gênero texto de opinião. Para isso, foram selecionados 20 textos produzidos por alunos matriculados em diferentes escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG. Parte-se da hipótese de que esses alunos, embora estejam prestes a concluir um importante nível de escolarização, ao produzirem textos, ainda preservam o tradicional modelo difundido pelas escolas de educação básica brasileiras, que obedece a um esquema engessado com base na “fórmula” introdução, desenvolvimento e conclusão. Acredita-se também que para a estruturação do texto de opinião, os estudantes recorrem ao emprego de conectores prototípicos em partes previsíveis do texto.

Visando a atingir a meta estabelecida, dividiu-se este artigo em duas sessões. Na primeira, apresentam-se e discutem-se algumas características textuais-discursivas do gênero **texto de opinião** e na segunda, trata-se da relação texto de opinião/uso de elementos de conexão textual.

1.0 O texto de opinião

Desde que o ensino brasileiro decidiu investir na formação do estudante, objetivando fazer com que ele se torne cidadão preparado para utilizar com proficiência a linguagem em suas múltiplas situações de uso concreto, a produção textual nas aulas de língua portuguesa, principalmente, passou a ser forte aliada do professor na tentativa de cumprir esse propósito,

² Entende-se a distinção terminológica gêneros textuais/gêneros discursivos tal qual Rojo (2005).

uma vez que essa atividade (oral e escrita) é imprescindível para o exercício da cidadania, argumento que justifica a necessidade de ela ser ensinada em sala de aula. Apesar de a produção de textos ser a principal atividade das aulas de língua portuguesa, é consenso entre os professores dessa disciplina que desenvolver a capacidade de escrita dos estudantes não é tarefa simples, o que exige boas estratégias de ensino, dentre as quais, há de se destacar, inicialmente, a abertura de espaço na sala de aula para a pluralidade discursiva, a partir da qual os estudantes terão contato com os gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas da sociedade. Considerando o fato de os gêneros serem inúmeros e, considerando ainda, que nem todos eles necessitam ser explorados em sala de aula, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) entendem que é dever da escola trabalhar os gêneros formais públicos, principalmente, uma vez que a partir deles é possível desenvolver aspectos da linguagem aos quais o estudante tem menos oportunidades de explorar.

A prioridade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas. Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas [...]. O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais instrucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175).

Dentre esses gêneros que devem ser ensinados na escola, destaca-se o texto de opinião, que, devido ao fato de ser um gênero essencialmente argumentativo, sua produção requer dos estudantes a capacidade não somente de selecionar argumentos, mas, principalmente, de usá-los de forma adequada e convincente. O trabalho com o texto de opinião é, portanto, uma valiosa oportunidade de levar o aluno ao efetivo exercício da cidadania, preocupação básica dos PCN (BRASIL, 1998; 1999a; 1999b; 2006).

Para Rojo, o artigo de opinião é um gênero “em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação [...]” (ROJO, 2000, p. 226).

Com preocupação lexicográfica, Costa (2008, p.33) afirma que o texto ou artigo de opinião, publicado em jornal, revista ou periódico, traz a interpretação/argumentação do autor a respeito de um assunto. O autor chama a atenção para o fato de a estrutura composicional desse gênero ser flexível o bastante para, muitas vezes, não coincidir com a estrutura canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão) normalmente ensinada nas escolas.

Por meio das definições apresentadas acima, é possível perceber que a argumentatividade está inscrita no texto de opinião, tal qual está inscrita na própria linguagem, como defendem Ducrot (1989), Koch (2003; 2008) e Travaglia (2002; 2007), por exemplo. De acordo com esse raciocínio, pode-se afirmar que existem diversas situações em que o estudante terá de usar seu poder argumentativo para fazer com que o(s) outro(s) adira(m), de algum modo, ao seu discurso. Segundo Travaglia (2002; 2007), os textos argumentativos podem ser classificados como **stricto sensu** e **não stricto sensu**. Nos primeiros, o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele. Nesse caso, o produtor é obrigado a mobilizar de modo explícito argumentos e recursos linguísticos apropriados para persuadir o interlocutor. Nos segundos, por sua vez, o produtor vê o interlocutor como um cúmplice, o que dispensa o uso de marcas explícitas da argumentação.

Levando-se em conta, então, que a todo momento o falante recorre a alguma determinada estratégia de argumentação para a satisfação de suas necessidades discursivas, entende-se que

os gêneros essencialmente argumentativos, como o texto de opinião, devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que esse trabalho pode contribuir para a formação crítica e cidadã do estudante. Como isso não pode ser feito de um ano para o outro, entende-se que é necessário valorizar diferentes aspectos da argumentação em sala de aula, desde os primeiros anos da vida escolar da criança. Desse modo, o estudante, desde cedo, deve ser levado a produzir textos argumentativos, uma vez que ele, também muito cedo, tem contato com contextos argumentativos em diferentes esferas sociais pelas quais circula. Esse entendimento vem ao encontro da proposta de Dolz e Schneuwly (2004) que apresentam, por meio das sequências didáticas³, um caminho para se trabalhar os diversos gêneros discursivos ao longo da educação básica. Essa proposta, realizável em consonância com a consideração e obediência dos agrupamentos e a progressão dos gêneros, faz com que sejam explorados os múltiplos aspectos textuais-discursivos de um determinado gênero.

Em se tratando do texto de opinião, o trabalho por meio das sequências didáticas, certamente, fará com que o estudante tenha um vasto conhecimento desse gênero, o que não se restringirá à capacidade de reconhecer a configuração básica, constituída dos seguintes elementos estruturais: i) Contextualização e/ou apresentação da questão, seguida de sua discussão; ii) seleção de argumentos que sustentam o posicionamento assumido; iii) seleção de argumentos para rebater posicionamentos contrários; iv) sustentação da posição assumida; v) conclusão. Muito mais do que o reconhecimento dessa estrutura formal, os anos de contato com o gênero farão com que o estudante seja capaz de entender que, no que se refere ao texto de opinião: i) o produtor estará diante de uma situação conflituosa ou controversa, que, por isso, possibilitará posicionamentos distintos; ii) o produtor tem de se manifestar quanto ao tema em discussão, posicionando-se favorável ou contrariamente a ele; iii) o produtor tem de saber selecionar e organizar os argumentos a serem apresentados de modo convincente; iv) o produtor deve ser astuto o suficiente para conseguir fazer uma espécie de “diagnóstico” do(s) outro(s), o qual o ajudará a fazer uma previsão acerca de seu posicionamento.

A junção dos aspectos textuais aos discursivos é, desse modo, crucial tanto para a produção quanto para a recepção do texto de opinião. Apesar de os segundos serem considerados mais relevantes do que os primeiros, na medida em que eles são responsáveis pela essência do gênero (MARCUSCHI, 2007), não se pode colocar a caracterização textual à margem dos estudos, afinal ela é parte constitutiva dos gêneros, devendo, pois, ter seu valor reconhecido.

Visando a contribuir para a literatura sobre os aspectos textuais dos gêneros, que costumam ficar em segundo plano, este estudo se debruçará sobre o uso que os estudantes, em fase de conclusão do Ensino Médio, fazem dos elementos de conexão textual. Afinal, em se tratando de um gênero essencialmente argumentativo, que requer presença significativa de elementos de coesão, a seleção e uso adequados dos recursos lingüístico-discursivos é crucial para o estabelecimento de sentido(s).

2.0 O uso de conectores nos textos de opinião

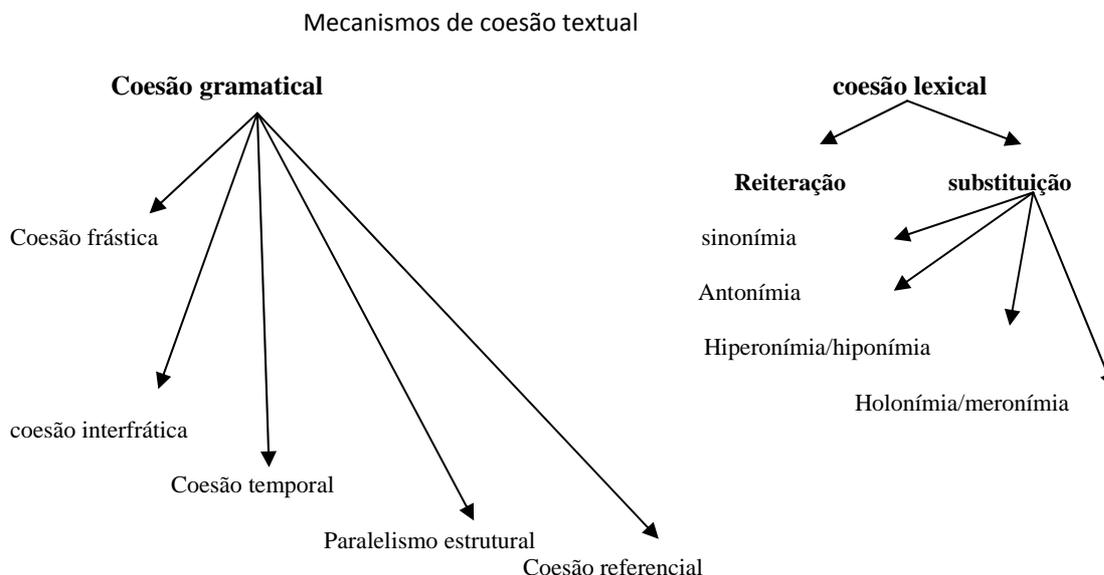
Dadas às características textuais-discursivas do texto de opinião (discutidas no item anterior deste texto), pode-se afirmar que esse é um gênero que exige habilidade com o uso de

³ As sequências didáticas são “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

elementos de conexão textual, uma vez que eles são, em grande parte, o que possibilita ao produtor do texto atingir seus propósitos discursivos.

A língua disponibiliza uma série de elementos responsáveis pela ligação das partes do texto. Segundo Duarte, todos esses elementos podem ser classificados como instrumentos de coesão textual, na medida em que asseguram “uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (DUARTE, 2003, p. 89).

Para ilustrar o complexo processo coesivo, a autora apresenta o seguinte esquema:



(DUARTE, 2003, p. 90; 114; adaptado)

Por meio do esquema apresentado por Duarte (2003), percebe-se o quão numerosos são os expedientes lexicais e gramaticais que, cada um a seu modo, garantem a junção das ideias e das diferentes partes do texto.

Considerando que o interesse desta investigação recai sobre um gênero genuinamente argumentativo, é relevante considerar também o trabalho de Koch (2003), que insere grande parte dos elementos de conexão textual no grupo denominado operadores argumentativos, que estabelecem diferentes tipos de relações semânticas. A classificação da autora é apresentada, de forma resumida, no quadro que se segue:

Quadro 01: relação de operadores argumentativos, segundo Koch (2003)

Relação estabelecida	Operador argumentativo
Conjunção	e, também, não só... mas também, tanto...como, ainda, nem (= e não), além de..., além disso..., a par de...
Disjunção	ou, ou então, quer... quer, seja... seja.
Contração	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).
Explicação ou justificativa	que, pois, porque, já que.
Comprovação	Tanto que
Conclusão	portanto, logo, pois, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente.
Comparação	como, mais... que, menos...que, tão... como.
Generalização ou extensão	aliás, também, é verdade que,
especificação ou exemplificação	Por exemplo, como
Contraste	mas, ao passo que,
Correção ou redefinição	isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, até, mesmo, até mesmo, inclusive; já, ainda, agora

Os vários outros autores que se dedicam ao tratamento das relações textuais-discursivas nos mostram que diferentes relações sintáticas e semânticas podem ser desencadeadas a partir do uso dos elementos de conexão textual. Bronckart (1999) também nos oferece uma valiosa contribuição aos estudos textuais ao tratar da “arquitetura textual”. Sob uma concepção interacionista sociodiscursiva, inspirada em Vygotsky e Bakhtin, principalmente, Bronckart (1999) concebe o texto como uma “unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação e da comunicação.” (BRONCKART, 1999, p. 75).

De acordo com esse entendimento, tal qual Hasan (1995), Bronckart valoriza a relação texto/contexto, afirmando que, de um lado, as condições de produção são fundamentais no processo de construção/recepção dos textos, uma vez que elas representam os mundos do sujeito, por outro lado, a estrutura textual ou a arquitetura interna do texto também é relevante nesse processo, pois por meio dela é possível definir a organização geral ou o plano global do texto.

Esse autor concebe metaforicamente a noção de “folhado textual”, constituído de três camadas superpostas e interdependentes: infraestrutura, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização. Esses últimos, recursos responsáveis pela coerência temática do texto, são segundo Bronckart (1999), de dois tipos: conexão e coesão nominal. A primeira é representada pelos organizadores textuais, como os elementos tradicionalmente classificados como conjunções, advérbios e locuções adverbiais, por exemplo. A segunda é representada pelas anáforas nominais e pronominais.

Pelo pouco que foi dito a respeito do processo coesivo, é possível perceber que existem diferentes pontos de vista que resultam em diferentes classificações dos elementos de conexão textual.

Visando a atingir os propósitos deste estudo, foram selecionados e analisados 20 textos de opinião, gênero inerentemente argumentativo, em busca de explicações para o uso de elementos de conexão textual. Desse modo, consideraram-se todos os elementos classificados como operadores por Koch (2003) e conectores por Bronckart (1999). O quadro que segue apresenta os resultados dessa análise.

Quadro 02: relação de elementos de conexão textual encontrados no *corpus* de análise

Corpus analisado	Elementos de conexão textual usados na contextualização	Elementos de conexão textual usados para a argumentação	Elementos de conexão textual usados na conclusão	Total
Texto 01	também; e.	Não...apenas/mas também; mais... do que; por outro lado; com isso; assim; e.	Ainda que; por isso; tendo em vista; sendo assim.	11
Texto 02	Seja...ou; é claro que; por exemplo;	Por isso, ou melhor; mais...do que; até;	Sendo assim; e; para que; mas; além	12
Texto 03	Ainda assim; mas; e.	Já;	Visto que; e; mas; mais... do que.	08
Texto 04	Apesar de; não só...como também; até	Assim como; e; e; e; mas; afinal; até porque; mas, e; e; e.	Ou; diante disto.	16
Texto 05	agora; também.	Apesar; pois; seja...ou; por exemplo; se; por um lado; por outro lado; ainda que; assim; e; e.	Sendo assim; mas também;	15
Texto 06	se;	Uma vez que; e; e; uma vez que; porque; e.	Porque; com isso.	09
Texto 07	sendo assim;	Sem contar que; mais...que; mas; ao mesmo tempo; pois; mas; mas; sem dúvida; e.	como; e.	12
Texto 08		mais...que; e; assim.	Pois;	04
Texto 09	e.	À medida que; e; como; se; tamanha... que.	E até; para que; assim;	09
Texto 10	Como; para que;	Ou; como; como; ou; nem mesmo; e nem; bem como; como; mas	Se; tanto...quanto	13
Texto 11	Uma vez que; visto que; além disso;	Não obstante; uma vez que; logo; pois; dessa forma; logo; portanto; de forma que;	Além disso; não somente...mas também.	13
Texto 12	Porém; e.	Desde...até; ou;	como; e; e.	07
Texto 13	Inclusive;	consequentemente; e; e; sendo assim; porém; até.; e.	Então;	09
Texto 14	Não obstante; embora;	Ora...ora; assim; e; e; mesmo que; por outro lado; ainda que; ou; se; de fato; e; e; mesmo; seja...seja; ou mesmo.	Enfim; muito menos; ao passo que; e; do mesmo modo.	22
Texto 15	Assim como; até que; até mesmo;	Porém; desse modo; e; também; dessa forma; além; assim; e. para que;	Assim como; enfim; então;	15
Texto 16	se; ou mesmo; não somente... mas também; assim; ou; devido a isso; contudo.	Se; e; e; até; mas; porém; e.	Mas; e; e ainda; e; se.	20
Texto 17		aliás; e; e; já que; pois; desde...até; e; e; já; mas; como; e; e; por exemplo; além; e; como; e; e.	Contudo; sendo assim; e; mas; porque; apenas; e; dessa forma; ou; e.	29
Texto 18	Ou; para; ou seja; para que; ou;	como; pois; e; como; nem; porque; já; mas; mas;	Enfim; não só...mas também	16
Texto 19	porém;	Por exemplo; e; ou até mesmo; agora; e; pois; e; por mais que; se; conforme;	e.	12
Texto 20	E; consequentemente.	para isso; e.	assim; para que;	05
Total	45	150	62	257

O quadro 02 mostra que, para a produção de um artigo de opinião, os estudantes recorrem ao uso de diferentes elementos de conexão textual. Entretanto, se, por um lado, é significativa a quantidade de elementos de conexão textual no *corpus* analisado (257

ocorrências), por outro lado, tanto o modo como esses elementos são empregados quanto o ponto do texto onde eles aparecem revelam aspectos interessantes a respeito da concepção de texto de opinião por parte dos estudantes. Apesar de os objetivos deste artigo não contemplarem uma análise mais profunda a respeito da arquitetura textual desse gênero, mas apenas parte dessa arquitetura, não se pode deixar de dizer que a leitura dos textos do *corpus* de análise evidenciou que, de modo geral, os estudantes parecem se preocupar com o formato do texto solicitado, uma vez que a minoria dos textos analisados (02- 01%) não se encaixa no perfil de texto de opinião. O esquema básico do texto de opinião, apresentado no quadro 02, constituído de contextualização, argumentação e conclusão, pelo menos, foi encontrado nos textos produzidos pelos estudantes.

Além dessa constatação, observou-se a explicitação da opinião em todos os textos analisados. Tal resultado indica que os estudantes têm grande preocupação com esse aspecto do gênero, o que comprova que eles não desconhecem a principal característica desse gênero. Para garantir que o leitor perceba sua opinião, grande parte dos estudantes recorreu ao uso de expedientes lingüísticos responsáveis por essa explicitação, como ilustram as ocorrências que seguem:

- (01) “Comércio, **no meu ponto de vista**, essa é a maior finalidade das relações entre os homens modernos, seja ele formal ou informal. [...] **Acredito eu** que através dos tempos, estamos aprimorando nossas formas de comunicação, ou melhor dizendo, de produzirmos relações comerciais.” (T 02).
- (02) “Finalizando, **acho que** devemos focar mais no comércio em si desde o começo para que no futuro não haja problemas com os adultos visto que independente da situação o comércio vai sempre aparecer, é preciso saber no mínimo compreendê-lo, desenvolve-lo.” (T 03).
- (03) “**Acredito que** estamos pouco preparados para estabelecermos boas relações comerciais porque não dedicamos tempo suficiente para os estudos. Com isso, as relações diplomáticas estão cada dia com menor qualidade.” (T 06).

Em se tratando, especificamente, do processo coesivo, o *corpus* revelou que os conectores mais freqüentes nos textos dos estudantes são: **e** (59 ocorrências)⁴, **mas** (14 ocorrências), resultado que não constitui novidade, uma vez que vários autores, como Mesquita (2003; 2006), por exemplo, já afirmaram a superior representatividade desses elementos tanto em textos escritos quanto em textos orais da língua portuguesa. É curioso observar que quanto mais esses elementos são acionados pelos alunos, mais eles anulam a presença de outros elementos de conexão. É o que se verifica nos textos 04 e 17, por exemplo, nos quais **e** aparece, no desenvolvimento do texto, 05 e 09 vezes, respectivamente, contribuindo para que sobre pouco espaço para outros conectores/operadores. Em situações como essa, **e** não só preenche o espaço que poderia ser ocupado por outro elemento de conexão textual, mas também exerce função não prototípica, como mostra a ocorrência que segue:

- (04) “Nós, e sei que posso me incluir nesta parcela, não temos o estímulo necessário e o apoio para o estabelecimento de relações diplomáticas. Muitas vezes olhamos uma notícia no jornal **e** não sabemos o por que dela.” (texto 04).

⁴ Consideraram-se apenas os contextos em que **e** é responsável pela junção do que Neves (2000) classifica como **orações** e **enunciados**.

Apesar de **e**, **mas** serem muito mais frequentes nos textos analisados do que outros conectores/operadores, não se pode deixar de dizer que dentre os muitos elementos de conexão textual escolhidos pelos estudantes, chamam a atenção aqueles que comumente são utilizados para o estabelecimento de relações previsíveis no texto, como da passagem do desenvolvimento para a conclusão, por exemplo. Nesta última parte do texto, verificou-se que os elementos de conexão mais comuns são **desse modo**, **assim**, **portanto**, **então**. Novamente, percebe-se a necessidade que o estudante tem de explicitar as relações textuais, como se desse o seguinte aviso ao leitor: preste atenção, vou concluir o meu texto:

- (04) “**Enfim**, acredito que nós encontramos com uma grande deficiência nas relações comerciais, que não são tão ricas, mas também não deixam de perder sua importância.” (texto 18);
- (05) “**Finalizando**, acho que devemos focar mais no comércio em si, desde o começo, para que no futuro não haja problemas com os adultos, visto que, independentemente, da situação, o comércio vai sempre aparecer, é preciso saber no mínimo compreendê-lo.” (texto 03);
- (06) “**Diante disso**, é imprescindível que todos se conscientizem de que estabelecer boas relações comerciais depende principalmente de cada um.” (texto 04);
- (07) “**Sendo assim**, o homem moderno desfruta do acesso livre à informação e à comunicação, resultando em maiores possibilidades de criação, inovação e propagação de suas relações comerciais, mas também deve considerar a importância do desenvolvimento da expressão diplomática e suas formalidades para benefício intelectual da humanidade.” (texto 05).

Constatou-se também que a grande maioria dos conectores (150 – 58%) associa-se à parte do texto em que o estudante é levado a argumentar em defesa de seu ponto de vista, o que era esperado, uma vez que essa parte, além de ocupar maior espaço físico do texto, requer o uso de diferentes estratégias linguístico-discursivas, dentre as quais se destacam a seleção e o emprego de elementos de conexão textual.

Para a produção das demais partes do texto – contextualização e conclusão -, os estudantes dedicaram, no máximo, 02 parágrafos, sendo que em alguns textos, essas partes inexistem. Essa constatação permite afirmar que a grande preocupação dos estudantes está voltada para a discussão, propriamente dita, da proposta que lhes foi apresentada. Essa preocupação faz com que eles acabem se esquecendo de que a produção do texto de opinião, como vários outros gêneros, exige também que se apresente o tema (contextualização) e que se concluam as ideias apresentadas ao longo da discussão (conclusão).

3.0 Conclusão

Considerando que os PCN (BRASIL, 1998; 1999, 2006) e algumas propostas didáticas, como a de Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, recomendam que os gêneros discursivos devam ser ensinados na escola, e, considerando que o trabalho com o texto de

opinião pode propiciar o desenvolvimento da cidadania dos estudantes, este artigo objetivou perceber como os estudantes em fase de conclusão do Ensino Médio empregam os diferentes conectores da língua portuguesa para o satisfação de suas necessidades discursivas. Para isso, fizeram-se algumas considerações a respeito do texto de opinião e do processo de conexão textual nesse gênero.

A partir de uma perspectiva textual-discursiva, constatou-se que os produtores dos textos analisados empregam número significativo de elementos de conexão textual, sendo que muitos desses elementos aparecem em pontos previsíveis do texto, estabelecendo relação também previsível. Esse resultado comprova a hipótese de que, apesar de os estudantes em fase de conclusão do Ensino Médio ainda conservarem traços do modelo canônico de redação, baseado numa estrutura composicional predominantemente dissertativa, formato há muito preservado e difundido pelas escolas brasileiras, eles são bem sucedidos quanto à produção do texto de opinião, uma vez que a maioria dos textos analisados apresenta o esquema básico desse gênero, constituído de contextualização, defesa do ponto de vista e conclusão, o que indica que os estudantes conhecem, minimamente, as características textuais-discursivas do texto de opinião.

4.0 Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v.1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)”. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999c.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUCSP, 1999.
- COSTA, S.R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S.; O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DUARTE, I. Aspectos linguísticos da organização textual. In: MIRA MATEUS, M.H. et alii. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003. p. 88-123.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 13 – 38.

HASAN, R. The Conception of Context in Text. In: FRIES, P.; GREGORY, M. (Orgs.). **Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives: Meaning and Choice in Language – Studies for Michael Halliday**. Norwood: Ablex, 1995.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Argumentação e linguagem. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MESQUITA, E.M.C. As legítimas conjunções coordenativas do português contemporâneo, 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2003.

_____. A realização da aditiva “e” em textos técnicos e jornalísticos. **Letras & Letras**, v.22, p.21 - 30, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184 – 207.

_____. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 23 de mai. 2012.

_____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras – Educ, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. “Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna” in BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002, p. 201-214.

_____. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. Alfa: **Revista de Linguística**, v.51, p.39 - 79, 2007.