



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

FREDERICO HENRIQUE RODRIGUES BARROS

**O PAPEL COESIVO DAS CONJUNÇÕES NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS POR APRENDIZES DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

RECIFE,

2008.

FREDERICO HENRIQUE RODRIGUES BARROS

**O PAPEL COESIVO DAS CONJUNÇÕES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS
ESCRITOS POR APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÌNGUA ESTRANGEIRA.**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem nas suas diversas manifestações*, sob orientação dos Professores Marígia Ana de Moura Aguiar e Francisco Madeiro Bernadino Junior.

**Recife,
2008**

B277p

Barros, Frederico Henrique Rodrigues

O papel coesivo das conjunções na produção de textos escritos por aprendizes de inglês como língua estrangeira / Frederico Henrique Rodrigues Barros ; orientador Marígia Ana de Moura Aguiar ; co-orientador Francisco Madeiro Bernadino Júnior, 2008.

122, [29] f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2008.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino 2. Língua inglesa - Aquisição. 3. Língua inglesa - Escrita. 4. Lingüística. I. Título.

CDU 802.0

**O PAPEL COESIVO DAS CONJUNÇÕES NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS POR APRENDIZES DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

FREDERICO HENRIQUE RODRIGUES BARROS

Prof.^a Marigia Ana de Moura Aguiar e Francisco Madeiro

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data ___/___/___

Banca examinadora

Prof. Dr. Marigia Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Wanilda Maria Alves Cavalcante
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

Stella Maria Miranda Viera
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

**Recife,
2008**

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos,

Que de forma direta e indireta ajudaram-me a realizar esta dissertação de Mestrado;

Às minhas duas filhas, Nathalie S. Barros e Emillie P. Barros

por terem me inspirado a ir além dos meus limites;

a meu pai e à minha mãe em especial,

por ter sempre me mostrado o valor do estudo;

à minha orientadora e ao meu co-orientador, pelas sugestões, incentivos e contribuições durante a pesquisa;

aos meus colegas de turma, Shalimar, Jane, Paulo e Carlos por todos os nossos momentos de partilha.

“If I can put one touch rosy sunset into the life of any man or woman, I shall feel that I have worked with God. As God’s fellow workers, we urge you not to receive God’s grace in vain”.

(George Macdonald)

RESUMO

Um problema comum a muitos alunos de inglês como língua estrangeira EFL (*English as Foreign Language*) é a dificuldade em elaborar um discurso objetivo ou se expressar de uma forma coesa, clara e compreensiva. Acreditamos que parte do problema reside na dificuldade em empregar elementos de ligação que estabeleçam a coesão seqüencial entre sentenças e orações. Por essa razão, analisamos tanto o papel das conjunções nas produções escritas dos aprendizes como também o tratamento dado à coesão intersentencial e intrasentencial nos livros didáticos de EFL em três escolas de idiomas do estado de Pernambuco. Através da análise dos dados coletados nesta pesquisa (27 aprendizes), conclui-se que há uma limitação em relação ao uso das conjunções em produções escritas dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, tomando como base a Lingüística Textual e a tabela das conjunções de *Halliday e Hasan* (1982). Observou-se que a produção escrita dos aprendizes soa, na maioria das vezes, desordenada, repetitiva e desconexa, limitando-se ao uso das conjunções *and*, *but*, *so* e *because*. Espera-se, com os resultados aqui obtidos, chamar a atenção de professores de inglês, pesquisadores e autores de livros didáticos (EFL) para a importância dos conectivos no processo de ensino-aprendizagem da língua Inglesa em sala de aula.

Palavras-chave: produção escrita, coesão, elementos de ligação, conjunções.

ABSTRACT

Most EFL students fail to elaborate an objective discourse and express themselves in a cohesive, clear and understandable way. We assume that part of the problem resides in their difficulty to use linking words to join simple and complex sentences. For this reason, we analyzed the role of conjunctions in written texts and how the EFL books deal with them. This research has been done with the participation of 27 EFL students who study at three different private English schools in the state of Pernambuco. As a result of this work, we conclude that there is a sort of limitation on the use of the conjunctions (linking words) in written texts produced by Brazilian EFL students. As a result of this research, we conclude that the use of conjunctions by the EFL students at these three schools is limited to: “and” – “but” – “so” – “because”. This research work has been based on Text Linguistics, as well as the chart of conjunctions by Halliday and Hasan (1982). It’s hoped that this work may call teacher and researchers’ attention to the importance of the cohesive ties in the teaching and learning of the English language.

Key-words: written productions, cohesion, linking words, conjunctions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	.09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1. Teorias de Aquisição de segunda língua.....	11
1.2. Breve histórico teórico sobre ensino de L2	15
1.3. Lingüística textual.....	16
1.3.1 Conceito de Texto.....	20
1.3.2 Coesão	27
1.3.2.1 Tipos de Conjunção.....	44
1.3.2.2 Classificação das Conjunções.....	47
1.3.2.3 Advérbias Conjuntivas.....	48
1.3.2.4 Tabela das relações conjuntivas de Halliday.....	65
2. METODOLOGIA.....	68
2.1 Objetivos.....	71
2.2 Procedimentos de coleta dos dados.....	73
2.3 Procedimento de coleta dos dados referente à	
1ª pergunta	75
2.4 Procedimento de coleta de dados referente à	
2ª pergunta.....	78
2.5. Procedimento de coleta de dados referente à	
3ª pergunta.....	78
2.6 As categorias das conjunções.....	80
3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	86
CONCLUSÕES.....	115
Referência Bibliográfica.....	122
Anexos.....	

INTRODUÇÃO

Conceitos, teorias e práticas pedagógicas têm definido os rumos para o ensino de língua estrangeira. O ponto crucial para algumas mudanças em procedimentos didáticos foi o momento em que se percebeu a língua como um elemento histórico e contínuo. De um lado, havia a psicologia, preocupada com o desenvolvimento cognitivo do ser humano; do outro lado, a lingüística, cujo objeto de estudo era a sentença descontextualizada. Na abordagem Estruturalista Gerativista, a produção de sentenças era feita com base em uma sentença declarativa sobre a qual regras eram aplicadas de forma a gerar um número infinito de novas sentenças, como proposto pela Gramática Gerativa Transformacional de Noam Chomsky (1957; 1965).

Posteriormente, ao conhecimento para essa geração de sentenças denominou-se competência, que com Hymes (1964) partiu da perspectiva de se considerar, além do conhecimento gramatical, da interação social e da interpretação, a expressão e negociação nas produções orais e escritas e passou a chamar de competência comunicativa. No discurso, seja ele oral ou escrito, emprego de elementos de ligação garante a coesão textual e contribui para uma melhor compreensão do enunciado. A lingüística Textual que veio em seguida deu novo rumo à forma de estudar a linguagem, oferecendo suporte para o tratamento do texto escrito.

Neste trabalho, destaca-se a preocupação dos professores de língua inglesa com relação à coesão nos textos escritos pelos alunos e o papel que os organizadores textuais exercem na negociação de sentido do texto. Esses conceitos, tradicionalmente relacionados ao processo de leitura, têm-se

tornado uma ferramenta importante para o ensino de como escrever um texto, de forma a levar os alunos a compreender o papel da coesão e da coerência na construção de sentido.

O foco desta pesquisa está no tratamento dado à coesão na produção textual em aulas de língua inglesa para falantes Brasileiros de língua portuguesa. Busca-se investigar as habilidades e/ou as dificuldades dos aprendizes de EFL (*English as a Foreign Language*) referente ao uso dos elos coesivos (*linking-words*) nas suas produções escritas.

O capítulo 1 traz uma revisão da literatura pertinente ao ensino de EFL (*English as a foreign language*), bem como a contribuição da L. T. (Linguística Textual) para a organização textual na produção escrita do aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira.

No capítulo 2, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a perspectiva teórica adotada para análise dos dados.

O capítulo 3 apresenta os resultados obtidos na análise e as considerações sobre estes dados.

Nas considerações finais, faz-se uma reflexão sobre o uso dos elos coesivos e sugere-se o desenvolvimento de trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo descrever os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, e alguns enfoques analíticos em que se fundamenta este trabalho: As teorias de aquisição de segunda língua (L2) nas perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Interacionista. Em seguida, apresentamos considerações teóricas a respeito da Linguística Textual com relação ao seu histórico, a noção de coesão e coerência, como fatores textuais, e os conceitos de elos coesivos. Serão, também, debatidos o uso dos conectivos (*linking-words*) e sua relevância em um texto escrito por aprendizes de EFL / ILE.

1.1 Teorias de aquisição de segunda língua

As teorias que tentam explicar o processo de aquisição de uma L2 – SLA / ASL (*second language acquisition / aquisição de segunda língua*) possuem muitas similaridades com as teorias de aquisição de uma L1. Desta forma, a fonte dos teóricos de SLA / ASL foi embasada nas teorias de aquisição de L1, ou seja, Behaviorismo, Cognitivismo e Interacionismo. Algumas teorias enfatizam as características inatas do aprendiz; há teorias que destacam o papel do contexto no processo de aprendizagem e outras procuram enfatizar a interação do contexto com as características do aprendiz.

É válido salientar que se adota, aqui, o termo aquisição que abrange também a aprendizagem. De acordo com *Krashen* (1982, p. 27), uma L2 é adquirida quando há uma comunicação fluente e natural, semelhante ao processo de uma criança adquirindo a sua L1, isto é, sem se dar muita atenção à forma ou às regras que compõem o sistema da língua em foco. Por outro lado, o termo aprendizagem refere-se ao conhecimento das regras e da forma que compõem a língua em foco.

Todos os aprendizes de segunda língua, independente de sua idade, têm, por pressuposto, adquirido, no mínimo, uma língua. Este conhecimento anterior pode vir a ser uma vantagem no sentido de ter uma idéia de como um sistema lingüístico funciona. Por outro lado, o conhecimento prévio de uma língua pode levar aprendizes a cometer adivinhações errôneas, da mesma forma que o fazem no processo de aquisição de sua primeira língua (L1), quando não há conhecimento prévio de um outro sistema lingüístico. A grande diferença entre os aprendizes de L1 e os aprendizes de uma L2 é o fato de que crianças adquirindo sua L1 não possuem maturidade cognitiva, conhecimento metalingüístico ou um conhecimento de mundo, comparados ao conhecimento dos aprendizes que já tenham adquirido um sistema lingüístico, e dos adultos no processo de aquisição de uma segunda língua (L2).

Um problema que aparenta ser bem comum é a realidade enfrentada pelos aprendizes de qualquer idade no processo de aquisição de uma L2: a fala do professor (*Teacher talk*) dirigida aos aprendizes é simplificada para facilitar a compreensão. Isto ocorre também na fala de um nativo dirigida a um estrangeiro (*foreigner talk*). Em ambos os casos são feitos ajustes na língua para facilitar a compreensão dos interlocutores, o que provoca uma forma

simplificada ou modificada de interagir utilizando uma L2. Isto também ocorre durante a aquisição de uma L1, nos diálogos entre uma mãe e o seu bebê nos seus primeiros anos de vida, conhecido como manhês (*mother talk*). Estes fenômenos, na sua maioria, podem levar os aprendizes a adquirir uma comunicação do tipo telegráfica, ou seja, uma comunicação realizada através de frases curtas, desconectadas e não coesas.

A seguir, são apresentadas as teorias de aprendizagem que têm estudado esses fenômenos numa tentativa de melhor entendê-los: Na visão **Behaviorista**, de acordo com Patsy M. Lightbown and Nina Spada (1997), a aprendizagem é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos. Os aprendizes recebem *input* lingüístico dos falantes nos seus ambientes e elogios por suas produções corretas (*outputs*) e imitações dos falantes da língua em foco. O desenvolvimento em uma língua estrangeira, para os Behavioristas, é descrito com a aquisição de um conjunto de hábitos. Este processo ocorreria por meio de automatização desses novos hábitos, usando o elogio como estímulo principal para a exposição do aluno a um determinado item lexical, através de respostas e reforço dos professores.

De acordo com esta concepção, os erros são visto como resultado da interferência da L1 (primeira língua) durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua. A hipótese da Análise Contrastiva que propõe esta teoria acredita que, quando há similaridades entre a L1 e a L2, o aprendiz irá aprender com mais facilidade. Entretanto, quando há divergências entre a L1 e uma L2, o aprendiz irá ter mais dificuldade no aprendizado.

Em comparação com a teoria de aquisição da língua materna (L1), os Behavioristas têm afirmado que o processo de aprendizagem de uma segunda

língua (L2) estaria limitado ao conhecimento adquirido em uma L1. Os psicólogos e os pesquisadores, que tratavam de entender o processo de aquisição de uma L2, tiveram que ir mais adiante e procurar explicações mais complexas para o processo.

A concepção **Cognitivista**, contrariamente à visão Behaviorista, vê os como parte do processo da aprendizagem. O foco desloca-se para o aluno, ou para as estratégias que ele utiliza, na construção de sua aprendizagem. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem. Ao ser exposto a um determinado dado lingüístico, o aluno elabora hipóteses sobre este novo dado e o emprega em atos comunicativos. Uma característica importante do enfoque cognitivista foi chamar atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem.

Na visão **Interacionista**, o processo mediado pela interação vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor. Na verdade, a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário, da necessidade de interagir a partir de percepções de mundo partilhadas ou da construção de perspectivas comuns. A diferença é que, na sala de aula, o propósito do evento interacional é de ensino e aprendizagem e se baseia, quase sempre, em uma relação interacional assimétrica. Com frequência, a metodologia que o professor usa se apóia na interação através da definição de poder, isto é, entre ele e o aprendiz.

1.2. Breve Histórico Teórico de ensino de uma L2.

As principais iniciativas no ensino de línguas estrangeiras eram baseadas na Metodologia Tradicional (MT), que ficou em evidência entre o período de 1840 até 1940. Era conhecida, também, como o método da Gramática-Tradução, a mais antiga, que servia para ensinar as línguas clássicas. O foco dessa teoria era transmitir um conhecimento sobre a língua, fundamentada no modelo estruturalista (Germain,1993).

Posteriormente, surgiu a Metodologia Direta (MD), utilizada de 1900 até 1920. Tinha como principal objetivo o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto as habilidades de audição e de fala eram ignoradas (Martins-Cestaro, 1997)

A metodologia Áudio-oral (MAO), de 1943 até 1980 foi a próxima teoria que deu continuidade aos estudos de aquisição de uma L2. Esta metodologia deu origem ao “método do exército”. O princípio básico desta abordagem era: a língua é fala e não escrita (Puren, 1998).

A partir de 1950 até 1980, a metodologia mais popular foi a Audiovisual (MAV). Esta metodologia está ligada ao conceito da fala em situação de comunicação. A imagem é introduzida e desempenha o papel de estimuladora e “provocadora” (Galisson,1980).

Finalmente, surgiu a metodologia Comunicativa (MC), a partir dos anos 60. A MC enfoca o ensino da L2 através de um processo comunicativo. Tem como objetivo ensinar o aluno a se comunicar em L2 e adquirir uma competência comunicativa (Hymes, 1991). Desta forma, os indivíduos falam através de textos e não através só de frases. Foi justamente neste período que surgiu a Lingüística Textual, com o objetivo de tratar do funcionamento do texto

como um todo, e não só das partes (palavras) que compunham os textos. É nesta teoria que esta pesquisa fundamenta-se.

1.3 Lingüística Textual

Um novo ramo da lingüística, a Lingüística Textual (a partir da década de 60 na Europa - Alemanha) surgiu com uma hipótese de trabalho que consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas o texto, por constituir-se a forma específica de manifestação da comunicação oral ou escrita entre os seres humanos. Desta forma, devido à transferência de foco das atenções no desenvolvimento das frases, que nos remete à *Saussure*, para construção de textos, surgiu um maior interesse pelas palavras (*linking-words*) que têm como função ligar as sentenças, parágrafos e idéias. Estas palavras ficavam fora do foco da Lingüística Estruturalista e também da Gerativista por estarem posicionadas, geralmente, entre uma frase e outra.

O termo *Lingüística Textual* foi citado, pela primeira vez, por Weinrich (*apud*, Fávero e Koch, p. 11,1966). Entre as causas que levaram os lingüistas a desenvolverem gramáticas textuais estão as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos como as relações entre as sentenças, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações das sentenças não ligadas por conjunções que só podem ser devidamente explicados em forma de texto. Há variadas denominações para esta área relativamente nova da Lingüística pelos autores das diversas correntes: *Análise transfrástica*, *gramática de texto*, *Textologia* (Harweg), *Teoria do texto* (Schmidt),

Translingüística (Barthes), *Hipersintaxe* (Palek), *Teoria da Estrutura do Texto – Estrutura do Mundo* (Petöfi), entre outras.

Na Lingüística Gerativa-Transformacional, segundo Chomsky (1965, p. 14), as “sentenças” ou “enunciados” ou “frases” das línguas naturais teriam que ser interpretados de duas formas diferentes: a primeira, a “estrutura superficial”, correspondendo à estrutura patente das frases, ou seja, à microestrutura do texto; a segunda, a “estrutura profunda”, ou seja, uma macroestrutura textual que corresponde a uma representação abstrata das relações lógico-semânticas ao longo de um texto. De acordo com Chomsky,

Sendo o texto muito mais que uma simples seqüência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção deriva de uma competência específica do falante ou do escritor - a competência textual – que se distingue da competência frasal ou lingüística em sentido estrito. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coeso e coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente lingüística – em sentido amplo, (Chomsky, 1965, p. 14).

Para esse autor, era a competência lingüística, mais do que o desempenho lingüístico, que os lingüistas estavam tentando modelar; a competência explica e caracteriza o conhecimento da linguagem do falante, seja voltada para a oralidade ou para a escrita.

Para Wolfgang U. Dressler (1997, p. 12),

Nas gramáticas das frases, ficam excluídas vastas partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia. Já a lingüística textual abrange diversas manifestações: Semântica do texto; a pragmática do texto; a sintaxe do texto e a fonética do texto. Sendo assim, a lingüística textual tem um papel interdisciplinar.

Em relação a este momento de transição entre a teoria da frase e a teoria do texto, enfatizam-se, principalmente, as relações entre as seqüências

de enunciados. As teorias do texto têm como principal objetivo estudar os tipos de relações que se pode estabelecer entre os diversos enunciados que possam compor uma seqüência significativa. Na passagem da teoria da frase à teoria do texto, conhecida como Análise Transfrástica, estão as Gramáticas Textuais, definidas não como um tipo específico de gramática, como a estrutural, a gerativo-transformacional ou a funcional, mas como uma gramática com a finalidade de descrever, de maneira explícita, o texto, ou o discurso, no sentido mais amplo.

As relações referenciais que ocupavam o primeiro plano levavam em consideração, principalmente, a correferência, considerada como um dos fatores de extrema importância na coesão textual.

Para Van Dijk (1978, p. 17),

Existem propriedades gramaticais que vão além dos limites da sentença, por exemplo, as relações semânticas entre as sentenças. Certas propriedades lingüísticas fazem parte de unidades supra-sentenciais, por exemplo, fragmentos, parágrafos de um discurso, como também a noção de macroestrutura.

Na citação, observa-se que o autor já mencionava a importância dos conectivos, ou seja, as formas como os fragmentos e os parágrafos ou as idéias poderiam estar ligados um ao outro.

De acordo com Harweg (*apud*, Fávero e Koch, p. 13, 1968), “*O texto é uma sucessão de unidades lingüísticas construídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta*”. O autor classifica como pronome toda e qualquer expressão lingüística que retoma outra expressão lingüística co-referencial.

Com o surgimento da gramática textual, o texto não era mais visto como sendo apenas uma simples seqüência de enunciados, tornando necessária uma reflexão sobre os fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, levando em consideração a descontinuidade existente entre o enunciado e o texto, resultando em questões do tipo: o que faz com que o texto seja um texto e quais os critérios para as delimitações de textos, visto que a completude é uma das principais características do texto.

De acordo com Petöfi (1971, p. 14), “*A base textual consta de uma representação semântica, indeterminada com respeito às manifestações lineares das seqüências de enunciados*”. O autor considera a gramática de texto apenas como um dos componentes da Teoria de Texto. Essa posição leva à questão de que os estudiosos acreditavam que a melhor maneira de descrever a língua era observar como os falantes e escritores a utilizavam. Assim, os textos são muito mais do que apenas um conjunto de palavras seqüenciadas.

Com o surgimento das teorias textuais, do tratamento de textos em seu contexto pragmático, o texto passa a ser entendido como um conjunto de condições internas e externas, adquirindo o contexto uma importância particular.

1.3.1. Conceito de Texto

A lingüística textual, no início, arriscou buscar normas para um conjunto de sentenças, para, dessa maneira, poder manter os métodos da análise frasal, ampliando-os, para atingir uma análise de pares de frases. Os textos, sejam eles orais ou escritos, tinham que ter como expansão mínima dois signos

lingüísticos (com exceção dos textos de uma só palavra como “Socorro”; “Fogo”), embora a sua extensão máxima seja indeterminada.

De acordo com Isasenko, (*apud* Fávero e Koch, p. 19, 1965), *A frase precedente constitui o contexto mínimo ao qual está ligada a estrutura gramatical da frase subsequente*. Contudo, as tentativas de desenvolver a lingüística textual como uma lingüística da frase estendida foram sendo repudiadas, devido a sua má adequação, e o texto passou a ser visto como uma série de signos verbais sistematicamente ordenados.

Uma outra corrente teórica (*bottom up and top down*), de Rumelhart (1980, p. 06), distingue dois processos de ativação do conhecimento durante o processamento da leitura: *Bottom up*, que seria o processo linear ascendente, sintético e indutivo - parte das unidades menores do texto – níveis gráfico-fonêmicos, morfêmico, sintático, semântico, para chegar ao todo, e o *Top-down*, que seria o processo não-linear, descendente, analítico e dedutivo - parte do todo para chegar às unidades constitutivas do texto. Este novo estilo leva à implicação metodológica de que a análise de elementos isolados, como frases, palavras, apenas é possível se as condições de seu afastamento do conjunto do texto forem analisadas simultaneamente. Isto nos remete ao que Chomsky já comentava em relação às estruturas superficiais e às estruturas profundas dos textos.

De acordo com Brinkman (*apud*, Fávero e Koch, p. 20. 1971),

É discutível, no âmbito da lingüística textual, se, dentro do texto, a unidade frase deve ou não ter um estatuto especial. Há concordância, porém, em admitir que muitos elementos estruturadores do texto atuam como conectores além da fronteira da frase; ou , de maneira retroativa, sobre a informação anterior do contexto já enunciado (anafóricos), ou, de maneira projetiva, sobre a informação a ser veiculada no contexto subsequente (catafóricos). Esses conectores tanto podem ser acréscimos (juntores, redudâncias, dêiticos etc.),

como reduções (pronomes, pró-formas, elipses etc.). Caracterizam-se os textos não só por aquilo que neles ocorre, como também pelo que deixa de ocorrer.

Para esse autor, observa-se a relevância que os conectores podem assumir dentro de um determinado texto.

Como um dos primeiros conceitos de texto contempla que os elementos lingüísticos só podem ocorrer interligados e dotados de significação e de sentido. Seria aceitável afirmar, de forma geral, que foi a noção resultante da análise semântico-sintática de frases que fortaleceu a necessidade de ultrapassar tais limites, passando-se a uma lingüística textual. Sendo assim, o texto, em sentido lato, indica toda e qualquer manifestação da habilidade textual do ser humano. Neste sentido, o texto incide em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Deste modo, as palavras ocupam uma posição no sintagma, os sintagmas, nas orações, e as orações, nos períodos, que ocupam uma posição nos parágrafos e estes, nos textos. Conseqüentemente, o texto é uma unidade de sentido contínua que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pelos critérios de textualidade, entre os quais se destaca a coesão.

De acordo com Danes (*apud* Fávero e Koch1970, p 35), a distinção entre Tema (tópico) e Rema (comentário) só se torna admissível levando em conta um contexto mais extenso que o da frase. Assim, a frase ficaria limitada a uma parte do texto, dependendo de outras frases para desenvolver um todo.

Para Marcuschi (1983, p. 1), *O texto é uma unidade lingüística superior à frase, e gramática de frase não dá conta do texto*. Para este autor, a lingüística textual oferece soluções que poderão contribuir para o estudo da comunicação

humana, seja ela escrita ou oral, no ensino de línguas. Embora a maioria das pessoas saiba distinguir, intuitivamente, um texto de um não texto, não saberia definir intuitivamente o que é que faz de uma seqüência lingüística um texto. O autor sugere duas alternativas básicas para definir o texto: primeiro, os critérios internos ao texto (sistema lingüístico como uma seqüência coerente e coesa de sentenças), e, segundo, os critérios transcendentais ao sistema (o texto como uma unidade de uso), nesse caso, estariam presentes os textos compostos de uma só palavra (ex. fogo). Isso nos remete novamente à distinção de Chomsky entre “estrutura superficial”, ou seja, um conjunto linear de sentenças interligadas que são o objeto de estudo das gramáticas de texto, fazendo predominar os aspectos sintáticos do texto, e a “estrutura profunda”, que tem como foco principal os níveis cognitivo-conceitual e pragmático do texto.

Para Weinrich (*apud*, Marcushi, 1975 p. 186-187), “O texto é uma seqüência ordenada de signos lingüísticos entre duas interrupções comunicativas importantes”. Este autor acredita que toda lingüística é lingüística de texto, todo tratamento de categorias gramaticais é um tratamento textual dos artigos, dos pronomes, dos verbos e todos os fenômenos gramaticais.

É notória a presença da palavra “seqüência” na maioria das definições de textos dos autores já mencionados, como também a palavra “sentença”. Tais termos apontam para a necessidade de haver um conjunto linear, onde são analisados tanto os aspectos morfológicos como os sintáticos.

Para Van Dijk (1978, p. 9), “*O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda*”. O autor acredita que

são estas estruturas que possibilitam a coerência do texto, ou seja, que permitem que se consiga resumir um texto, que se memorizem conteúdos de textos longos e que se escrevam textos superficialmente diversos com o mesmo conteúdo. De acordo com Halliday e Hasan (1976, p. 1-2),

Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

Para os autores, o texto não consiste apenas de sentenças, embora ele se realize nas sentenças. A unidade de texto é de outra natureza que a da sentença. É a textura que distingue um texto de um não texto, sendo que a textura é formada pela relação semântica de coesão. Para Halliday e Hasan, a coesão não é uma relação sintática e sim semântica, determinada pela interpenetração e pela pressuposição.

Com todas estas diversas definições aqui dadas ao texto por diferentes lingüistas, podemos concluir que parece impossível uma teoria formal e geral que permita a geração ou a explicação de todos os textos possíveis de uma determinada língua. Também, parece impossível aplicar ao texto as mesmas categorias gramaticais que existem para o estudo da frase, porque o texto sugere que os elementos lingüísticos só podem ocorrer interligados e dotados de significação e de sentido. O complexo informacional do texto seria mais dotado de intencionalidade do que a frase ou a palavra.

Embora este trabalho tenha como base principal a lingüística textual, um maior foco será dado às definições de texto dos autores Halliday e Hasan (1976), devido ao tratamento dado à importância do papel da coesão, ou seja, dos elos coesivos em um texto escrito ou oral.

É válido salientar que há diferentes concepções sobre a definição dos termos texto e discurso, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes. Uma das origens destas divergências é o fato de que, em algumas línguas, como o alemão e o holandês, adota-se o termo texto, do qual se criaram as denominações “*gramática de texto*” e “*lingüística de texto*”. Porém, já na língua inglesa, existem os termos discurso e texto. De acordo com Van Dijk (1971, p.23), o discurso seria a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação. O texto seria a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. O termo texto, na língua inglesa, é mais usado para referir-se ao discurso escrito. E é nesta perspectiva que este trabalho está fundamentado, ou seja, o termo texto como produção escrita.

Para os partidários da *análise do discurso*, o termo discurso parece ter significado mais amplo que texto, visto englobar tanto os enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva como as suas condições de produção. O texto seria apenas a manifestação verbal resultante. Seria possível concluir, portanto, que o termo texto pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano tais como: poema, música, pintura, filme ou escultura (Fávero e Koch, 1983), isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Já o discurso, poderia ser definido como uma atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos durante um diálogo por seus interlocutores. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos em sentido estrito. Desta forma, o texto é tratado como uma unidade de sentido, de um contínuo

comunicativo que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela textura do texto, entre os quais se destacam, em especial, os critérios ou padrões de textualidade e coesão.

Lingüistas de todas as áreas parecem concordar que a língua deve ser vista como um sistema, ou seja, um conjunto de elementos no qual cada um tem sua função de contribuir para o funcionamento do todo. A noção de coesão só pode ganhar relevância em estudos de textos que abordam como as relações e as conexões entre as ocorrências comunicativas são montadas. Na Abordagem Procedimental, de Beaugrande e de Dressler (1981. p. 46), por exemplo, os autores consideram a coesão, como um dos principais padrões constituintes de um texto. Desta forma, de acordo com os autores, os padrões textuais que fazem parte do processo construtivo de um texto são: a Intencionalidade (inserida no papel do autor do texto); a Aceitabilidade (inserida no papel do receptor); e a Situacionalidade (inserida no ambiente comunicativo); a Intertextualidade (inserida na relevância mútua de textos separados); a Coerência (inserida nas dependências conceituais dos leitores do texto); a Informatividade e a Coesão (inserida nas dependências gramaticais na superfície do texto).

É válido enfatizar que esta pesquisa tem como objetivo principal o tratamento dado à Coesão (elos coesivos) em textos escritos pelos aprendizes de EFL / ILE. Assim, os demais fatores textuais que, de fato, fazem parte do processo da construção de um texto não serão analisados durante este trabalho.

Para Walker (1978, p. 32), “Não há dúvida que o real comportamento comunicativo só pode ser explicado se a língua for modelada como um sistema interativo”.

Beaugrande (1980, p. 35) propõe que o texto é um sistema real de elementos funcionando todos juntos. Assim, a linguagem seria um sistema virtual de opções disponíveis de uso, e um texto seria um sistema real, no qual o repertório das disponibilidades de uso da linguagem seria retirado e utilizado numa estrutura específica baseada nas relações entre os elementos componentes do texto.

Este autor acredita na existência de fases que estruturam a produção de um texto. São elas: Planejamento (Planning) - a intenção do autor de expor alguma meta via um tipo de texto; Estrutura interna de idéias (Ideation) - serve como uma configuração do conteúdo na produção; Desenvolvimento (Development) - serve como uma expansão, elaboração e uma interconexão entre as idéias obtidas; Expressões que criam caminhos ou as seqüências dos eventos entre os níveis de organização dentro de um texto (Expression); e Dependências gramaticais (Parsing), que serviria para colocar e relacionar as expressões num formato linear na superfície do texto.

Observa-se que nas três últimas fases das produções textuais mencionadas por Beaugrande (*Development; Expression e Parsing*) há uma preocupação do autor em relação à forma como as idéias do texto estão interconectadas e seqüenciadas dentro de uma superfície textual, e as dependências gramaticais ao longo de um texto. De acordo com ele, o procedimento do leitor em comparação ao autor de um texto aconteceria de forma inversa, ou seja, o processo de leitura é iniciado pela superfície (*Parsing*

e *Expression*) e pela apresentação do texto para, em seguida, aprofundar-se nas demais fases (*Planning e Ideation*). A superfície do texto seria analisada pelo leitor a partir de uma corrente linear de informações para as demais dependências gramaticais.

Dessa forma, a coesão (elos coesivos) encontra-se presente tanto nas fases de *Development e Expression*, como também na fase de *Parsing*, demonstrando, assim, a relevância da coesão na textualidade, tanto no processo de construção como no processo de interpretação de um texto escrito.

1.3.2 Coesão

Levando em consideração o papel relevante do fator textual coesão nos processos de leitura e de construção de um texto, esta seção tem como objetivo tratar alguns conceitos de coesão. Para *Beaugrande e Dressler*,

A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência. A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos (Beaugrande e Dressler 1981, p. 11).

A dificuldade de se expressar de forma coesa em uma língua materna, tanto no discurso oral quanto no escrito, tem-se constituído uma fonte para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa tanto em língua materna quanto no

ensino de segunda língua. Por outro lado, a forma como este assunto vem sendo abordado em sala de aula chama a atenção para a necessidade de um estudo sobre o tratamento dado à coesão nos livros didáticos para orientação aos professores de língua inglesa, como segunda língua.

Na prática docente, percebe-se que o aprendiz de língua Inglesa, na maioria das vezes, tem dificuldade em realizar um discurso objetivo ou se expressar de uma forma mais coesa, clara e compreensiva junto a seus leitores, especialmente na prática de longos textos. O aluno tende a elaborar o texto escrito do tipo “telegráfico” com frases curtas, independentes e desconectadas, demonstrando, assim, uma grande dificuldade em ligar as sentenças, parágrafos e idéias. Com isso, sua fluência fica limitada, na maioria dos casos, apenas ao uso de poucos conectivos (but...and...so), e o seu discurso soa pouco compreensível, desordenado e repetitivo. Para Halliday e Hasan (1976, p. 12),

*O que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto são as **relações coesivas** com e entre as sentenças, que criam uma textura: um texto tem uma textura e é isso que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica de **Coesão** (Halliday and Hasan, 1976).*

De acordo com Fávero (1983, p. 71), “A **coesão** é recurso lingüístico de natureza sintático-semântica que assegura a continuidade, a seqüência e a unidade de um texto”.

A estabilidade de um texto funcionando como um sistema é assegurada pela continuidade das ocorrências nele encontradas. A noção, aqui, de ocorrência está baseada na suposição de que várias ocorrências num texto estão relacionadas umas com as outras, sejam elas através das funções da sintaxe ou através de um processo cognitivo. Cada ocorrência serve como

instrumento de acessibilidade a pelo menos uma outra ocorrência dentro de um sistema textual. A função da sintaxe, em uma língua natural, se caracteriza pelas dependências gramaticais entre os elementos constitutivos de uma frase ou sentença. Uma vez que as dependências gramaticais entre os elementos constitutivos de um texto não estão diretamente ligadas uma com a outra, cabe ao fator textual *coesão* a responsabilidade de unir as frases, parágrafos e idéias ao longo de um texto.

De acordo com Halliday e Hasan (1976, p.09), a textura de um texto se dá por itens lingüísticos e pela relação de coesão que existe entre eles. Os autores avaliam a coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro.

Halliday e Hasan (1976, p.11) categorizam o sistema lingüístico em três níveis: o fonológico-ortográfico (expressão); o léxico-gramatical (formal) e o semântico (significado). Desta forma, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico. Entretanto, eles reconhecem que a noção de coesão precisa ser “complementada” pela noção de registro, entendido como uma série de configurações semânticas que estão associadas a classes específicas de contextos de situação, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo e representacional. Tomamos como exemplo a seguinte passagem:

“O presidente do Brasil viajou ao Chile para se reunir com o presidente chileno com o objetivo de definir as leis migratórias entre os países. O barbudo vai tentar fechar um acordo internacional entre o Chile e o Brasil”.

Observa-se que o processo de coesão léxica entre o presidente do Brasil e o barbudo, nas duas frases, não seria suficiente para a compreensão. Se o leitor fosse de origem estrangeira, ou se não tivesse o conhecimento das características físicas dos respectivos presidentes, poderia ocorrer uma confusão, uma vez que o mesmo não saberia a quem o item lexical “barbudo” estava se referindo: se ao presidente do Brasil ou ao presidente do Chile. O exemplo demonstra a importância do contexto situacional (conhecimento compartilhado dos interlocutores), na compreensão desse texto.

Isenberg (*apud* Fávero 1968, p. 09) destaca os fenômenos somente explicáveis no âmbito da estrutura textual e cita os fatores coesivos, como anáfora, catáfora, pronominalização, elementos pro-adverbiais e a sucessão de tempos, ou seja, as relações entre os enunciados que são chamadas, por exemplo, de conexões casuais ou conexões motivacionais. Este processo contribui com a estabilidade, a continuidade e a economia de palavras dentro de um texto, e é chamado de recorrência.

De acordo com Halliday e Hasan (1976, p. 13), a coesão textual depende de cinco categorias de procedimento: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a lexical.

A referência tem como função relacionar um signo lingüístico a um objeto extralingüístico. Ela pode ser situacional ou exofórica (extratextual) e endofórica (textual). A endofórica divide-se em duas categorias: a) a anafórica, ou seja, quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto, como no exemplo:

Ex: Paulo é um bom estudante. Ele sempre me deu provas disso.

e b) a catafórica, ou seja, quando o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto, como no exemplo:

Ex: Só desejo isto: que você nunca desapareça da minha vida.

Há três tipos de referência, de acordo com os autores: pessoal, ou seja, a utilização de pronomes pessoais e possessivos; demonstrativa, ou seja, o uso dos pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e a comparativa, ou seja, é feita por via indireta, através de identidades ou similaridades.

A substituição tem como função a colocação de um item no lugar do(s) outro(s) ou até de uma oração inteira. Pode ser nominal, ou seja, feita por meio de pronomes pessoais, numerais, indefinidos, nomes genéricos como coisa, gente, pessoa etc; e a verbal, ou seja, a utilização do verbo “fazer” (você fez isto!) na função de substituto dos causativos, e o verbo “ser” na função de um substituto existencial (sim! Ele é um desses caras).

A elipse tem como função a omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero. Pode ocorrer elipse de elementos nominais, verbais e oracionais ao longo de um texto.

A conjunção tem um caráter diferente das outras relações coesivas por não se tratar apenas de uma relação anafórica. Os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. As

conjunções expressam certos significados que pressupõem a presença de outros componentes em um texto como por exemplo:

- a) Depois da chuva, houve um trovão.
- b) Depois de chover muito, ocorreu um trovão.
- c) Choveu muito. Depois trovejou.

Os principais elementos conjuntivos são: advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas; conjunções subordinativas locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas e os seqüenciadores como então, daí etc.

Para se obter a coesão, é importante a utilização do conectivo apropriado para expressar as diversas relações semânticas. O mesmo conectivo pode anunciar relações semânticas diferentes. É necessário, no entanto, ter conhecimento de seu uso. A omissão de conectivos, apesar de cabível, só deve ser feita quando a relação semântica estiver bem clara para evitar a ambigüidade – a não ser que esta seja intencional.

A coesão léxica tem como função a reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuam o mesmo referente. Gramaticalmente, os nomes como a *gente*, a *pessoa*, a *coisa*, o *negócio* etc, funcionam como itens de referência anafórica. Já lexicalmente, são membros superordenados (hiperônimos), agindo como categorias mais amplas dos itens a eles subordinados (hipônimos).

Para Marcuschi (1983, p. 16, 35), “Um texto não pode manter o tempo todo suas entidades indefinidas, pois elas não seriam localizáveis no universo cognitivo”. Os elos coesivos são, para este autor, os princípios constitutivos da textualidade expressos sob forma de marcas na superfície do texto. Assim,

- a) Os Repetidores têm como característica a recorrência, o paralelismo e a definitivação;
- b) Os Substituidores têm como característica a paráfrase, pró-formas (nominais, verbais, adverbiais e pro-sintagmas), a pronominalização (anáfora, catáfora e exófora) e a elipse.
- c) Os Seqüenciadores têm como característica tempo, aspecto, disjunção, conjunção, contrajunção, subordinação e tema-rema.
- d) Os Moduladores têm como característica a entoação e as modalidades.

Já para Mira Mateus et Alii (*apud* Fávero, 1983 p. 16), a coesão pode ser gramatical e lexical. A gramatical divide-se em frásica, interfrásica (junção), temporal e referencial, que engloba a referência, a substituição e a elipse. Fávero e Koch (1985, p. 17) classificam a coesão em:

- a) Referencial, onde estaria presente a referência (exofórica e endofórica) a exofórica se opõe à endofórica que se divide em anafórica e catafórica, a elipse e a definitivação;
- b) Lexical, que englobaria a reiteração e a substituição;
- c) Seqüencial, englobando a temporal e a conjunção.

Propõem classificar a coesão em termos da função que exercem na construção do texto e não de classes de palavras, de léxico etc, sugerindo três tipos de coesão:

a) Referencial;

Ex: “Os pais de Pedro morreram. Ele os amava muito”.

E não:

“Pedro é órfão. Ele os amava muito”.

b) Recorrencial;

Ex: “Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem...”

c) Seqüencial *stricto sensu*.

Ex: “Levantou cedo, tomou banho e saiu”.

E não:

“Saiu, tomou banho e levantou”

Embora esta pesquisa esteja focalizada apenas na análise do tipo de coesão seqüencial em textos escritos, serão apresentados, rapidamente, os conceitos sobre a referencial e a recorrencial.

Na coesão referencial, há certos itens na língua que têm como função constituir referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação. É o caso do exemplo citado anteriormente:

“O presidente do Brasil viajou ao Chile para se reunir com o presidente chileno para tratar das leis migratórias entre os países. O barbudo vai tentar fechar um

acordo internacional entre o Chile e o Brasil. Ele está muito esperançoso a respeito deste encontro”.

Observa-se, nesta passagem, uma série de elementos referenciais (presidente = barbudo = ele). O item referencial *e/e*, tomado isoladamente, é vazio e remete à procura de informação em outro lugar. Neste caso, *e/e* = presidente do Brasil.

A coesão referencial pode ser analisada como uma forma de substituição e de reiteração. A substituição se dá quando um componente é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma *pro-forma*. A reiteração dá-se pela repetição de expressões ao longo de um texto, ou seja, através de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais e nomes genéricos.

Os autores citados Halliday e Hasan (1976); Isenberg (1968); Marcuschi (1983); Mira Mateus et Alii (1983); Fávero e Koch (2000); Beaugrande e Dressler (1981) possuem conceitos convergentes a respeito da definição e da classificação do elemento textual coesão, principalmente com relação à coesão seqüencial. Estes são os autores adotados nesta pesquisa, que enfoca, apenas, a coesão seqüencial.

A coesão seqüencial tem como função fazer progredir o texto, ou seja, fazer caminhar o fluxo informacional ao longo do texto. Este tipo de coesão, por sua vez, pode ocorrer por seqüenciação temporal e por conexão. Todo texto coeso possui uma seqüenciação temporal, visto que a coesão é linear. De acordo com Mira Mateus et Alii (1983),

Qualquer seqüência textual só é coesa e coerente se a seqüencialização dos enunciados satisfazer as condições conceptuais sobre localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características dos estados de coisas no mundo do selecionado pela referida seqüência textual. (Mira Mateus et Alii 1983, p. 197).

A seqüência temporal pode ser expressa pela relação entre predicados, em que uma sentença demonstra uma dependência com a outra por meio de uma conjunção. Algumas vezes, mas não em todos os casos, os mesmos conectivos podem ser categorizados como conjunções ou preposições. Desta forma, na língua inglesa, a seqüenciação temporal pode ser obtida por:

1. Ordenação linear dos elementos que torna possível dizer, por exemplo:

- *“Mary woke up early, took a shower **and** left to work”*.

E não:

- *“Mary left to work, took a shower **and** woke up”*.

2. Expressões que assinalam a ordenação ou continuação das seqüências temporais, como exemplo, na passagem:

- *“First Paul saw a motorcycle, **and then** he saw a bus”*.

3. Partículas temporais nas frases, por exemplo:

- *“We’re going to the theatre **tonight**”*.

- *“She’s coming over **tomorrow**”*.

4. Expressões que fazem a correlação dos tempos verbais, por exemplo:

- *“**Although** Mary left early for school, she **hasn’t got** there yet”*.

Na seqüenciação por conexão, de acordo com Fávero (1983, p. 69), tudo que está num texto está relacionado: um enunciado está subordinado a outros à medida que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. Esta interdependência semântica e/ou pragmática é expressa por **operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas**.

Os operadores do tipo lógico têm por função fornecer o tipo de relação lógica que o escritor estabelece entre duas proposições. São eles:

a) Disjunção: caracteriza-se pelas combinações entre as proposições por meio do conector “*or*”, que pode ser inclusivo, correspondendo ao latim “*vel*” e significando um ou outro, possivelmente ambos; essa relação só é verdadeira se uma das proposições ou ambas forem verdadeiras. Por exemplo:

- *Would you like some ice cream **or** chocolate?*
- *I want both.*

No exemplo seguinte, o leitor pode interpretar a pergunta como uma seqüência de alternativas compatíveis. A expressão *and/or* explicita esse sentido:

- *“There are rooms for men **and/or** women”.*

As proposições podem, porém, ser combinadas por “*or*” exclusivo, correspondendo ao latim “*aut*”, indicando que somente uma das duas é verdadeira, nunca ambas:

- *“Paul **or** Mary will be elected to be the president of the club”.*

b) Condicionalidade: têm como função conectar proposições que mantêm uma relação de dependência entre a antecedente e a conseqüente. Afirma-se não que ambas são verdadeiras, mas que a conseqüente será verdadeira se a antecedente o for. Ela pode se apresentar sob três formas:

- Factual ou real, como por exemplo: *“If it **rains**, I **won’t go out**”.*
- Não factual ou irreal, como por exemplo: *“If it **rained**, I **wouldn’t go out**”.*
- Contrafactual ou irreal, como por exemplo: *“If it **had rained**, I **wouldn’t have gone out**”.*

c) Causalidade: Este tipo de relação está inserida no tipo factual ou real da condicionalidade. Existe relação de causalidade sempre que se verifica que entre duas proposições A e B há uma relação de causa e consequência:

c.1) *Mary is a human being **so** she is mortal.*

c.2) *The water frozed over **because** it got a 0° C temperature.*

Podemos observar, nestes exemplos, uma relação de implicação lógica: um das proposições implica necessariamente a outra proposição. No primeiro exemplo, se Mary é um ser humano, necessariamente é mortal. Portanto, certas construções exprimem tanto uma relação de causa como uma consequência. Há casos que acontecem de forma inversa, ou seja, a oração da causa após a da consequência, porém sem uma relação de implicação entre as proposições:

c.3) *They were speaking so low **because** there were people sleeping.*

c.4) *He didn't study **therefore** he failed.*

A relação de causalidade é expressa pelas construções que a gramática chama de causais, conclusivas e consecutivas.

d) Mediação: este tipo de relação, do mesmo modo que a de causalidade, faz parte da condicionalidade, destacada por razões didáticas. Este tipo de relação é expressa por duas proposições, uma das quais exprime o meio para atingir um determinado fim:

- *He left early **in order to** arrive on time at the meeting.*

e) Complementação: este tipo de relação se expressa por duas proposições, uma das quais complementa o sentido de um termo da outra. Funciona como um elemento de referência e ocorre no discurso subseqüentemente àquele em que surge o termo anafórico. Exemplo:

- *I need to tell you something: **the boss isn't coming today.***

f) Restrição ou Delimitação: está presente na relação de duas proposições, em que uma restringe, limita a extensão de um termo da outra. Por exemplo:

- *We saw **the girl who plays the piano.***

g) Os operadores do discurso têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em uma dada direção. São divididos em categorias: Conjunção, Disjunção, Contrajunção, Aplicação, Conclusão e Comparação.

Conjunção (“junção”, na terminologia de Beaugrande e Dressler, 1981; “conjunção”, na de Halliday e Hasan, 1976; e “conexão”, na de van Dick, 1977). Designa o tipo de conexão cujos conteúdos se adicionam e se baseia na relação semântica de compatibilidade. Por exemplo:

- *It rains **and** it's cold.*

Disjunção: trata-se da disjunção de enunciados que têm orientações discursivas diferentes, e não da disjunção lógica já examinada em “operadores do tipo lógico”. Por exemplo:

- *You must study harder. **Or** have you forgotten what happened to you last year?*

Contrajunção: designa o tipo de conexão que articula seqüencialmente frases cujos conteúdos se opõem.

- *All the fruits were ok, **but** the pineapple went bad.*
- *We played very well, **however** we didn't win the game.*

Os casos de contrajunção “*but*” e “*however*”, nos exemplos anteriores, ocorrem sempre em enunciados factuais e de condições para que uma situação venha frustrar ou não uma expectativa que se cria no leitor/alocutário:

- ***Although** he was sick, he went to the party.*
- ***Despite** all our efforts to save money, we can't afford traveling this year.*

Nesses exemplos, há uma situação inesperada ou não desejada; ocorre em enunciados factuais, hipotéticos ou contrafactuais, porém mantém-se uma expectativa no alocutário. Uma diferença básica entre os segmentos introduzidos por “*but*” e os introduzidos por “*although/despite/in spite of*” etc. é que, com o primeiro, só é possível a ordem A *but* B e nunca B *but* A, e com os segundos é possível a ordem A *although* B e *although* B, A. Neste último, enuncia-se, com antecedência, que o argumento se manterá.

h) Explicação ou justificação: tem como função introduzir uma explicação de um ato anteriormente realizado:

- *There must have been an accident, **since** there is an ambulance on the corner.*

Nesse caso, não se trata de uma relação de *causa e consequência*, isto é, não se trata de relação de causalidade, mas de explicação, justificação.

i) Pausas: têm como função, principalmente na modalidade do texto escrito, indicar pausas: dois pontos, vírgulas, ponto-e-vírgula ou ponto final. Estes podem substituir os conectores frásicos, podendo assinalar relações diferentes, facilmente explicitadas: Exemplo:

- Don't touch it; you may get a shock. (condicionalidade)
- I didn't go to the wedding; I sent an e-mail. (contrajunção)
- It's ten o'clock. I must go. The train leaves at ten-thirty. (causalidade)
- I was tired; I decided not to go to the party. (conclusão).

Mackay e Mountfore (1987) distinguem dois tipos de coesão seqüencial: a coesão pronominal, representada através dos dispositivos anafóricos de pronominalização e substituição (*he, she, it, them, us* etc.); e a coesão retórica, que é subordinada a dois aspectos: a coesão intra-sentencial, observada no relacionamento existente entre os termos, dentro das sentenças (*because, although, in spite of* etc.); e a coesão intersentencial, observada no relacionamento entre as sentenças de um parágrafo, através dos conectivos (*moreover, besides, for example* etc).

Neste estudo, busca-se fazer um levantamento, apenas, dos elos coesivos no nível das relações intra-sentenciais e intersentenciais, também conhecidos como adverbiais conjuntivos, ao longo de um texto escrito por

aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira. Sendo assim, os demais elementos de ligação, que apresentam também relações coesivas ao longo de um texto, não foram analisados.

Por outro lado, torna-se necessária uma análise mais aprofundada das definições de uso destes conectivos intersentenciais e intra-sentenciais à luz de duas gramáticas: *A University Grammar of English* (Quirk e Greenbaum, 1973) e *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al. 1999).

Quirk et al (1973), que representam a corrente tradicional, de cunho mais prescritivo, priorizando a competência do falante, definiram os adverbiais conjuntivos como sendo componentes independentes da oração. Semanticamente, os conjuntivos têm função conectiva. Indicam a conexão entre o que está sendo dito ou escrito naquele momento, e o que foi dito ou escrito antes. Da mesma forma, *Biber et al* (1999), que representam a corrente empiricista, pois se baseiam em *corpora* eletrônicos de grandes proporções, definem os adverbiais conjuntivos como elementos que têm como função básica estabelecer a percepção do falante ou escritor da relação entre duas unidades do discurso ou texto. Esses conectivos sinalizam as conexões entre as passagens do texto, pois são ferramentas importantes que criam coesão textual, assim como as conjunções coordenativas e subordinativas.

Embora as definições de adverbiais conjuntivos apresentadas nessas duas gramáticas sejam similares, para esta pesquisa foi adotada a definição de Biber et al. (1999), que apresenta os conjuntivos como ferramentas de coesão textual.

É válido, ainda, mencionar que os advérbiais conjuntivos abordam duas perspectivas: no nível da frase (gramática) e no nível de texto (sentido/gênero). A

gramática de Quirk et al. (1995) destaca esses itens gramaticais apenas no nível da frase; já Biber et al. (1999) se mostraram preocupados com as diferenças de uso dos adverbiais de um registro para outro, revelando a necessidade de um estudo gramatical que descreva o comportamento das diferentes classes gramaticais, conforme a funcionalidade de seu emprego nos diferentes registros em que atuam e de acordo com as relações de sentido que os conjuntivos, em questão, expressam.

Torna-se necessário, também, mencionar que existe a preocupação dos estudiosos em relação ao uso de itens-gramaticais que auxiliam a comunicação efetiva, nos textos escritos por alunos de inglês como língua estrangeira. O uso apropriado dos conjuntivos tem um efeito positivo na compreensão do texto. Entretanto, a presença desses mecanismos não garante a qualidade do texto. Portanto, o escritor deve usá-los com cuidado, pois, por um lado, a alta frequência desses mecanismos não assegura um texto com boa comunicação e compreensão, e, por outro lado, o subuso ou mau uso desses conjuntivos pode simplesmente confundir o leitor. Os autores levantam a problemática do uso de conjuntivos, principalmente pelos aprendizes de língua estrangeira, que parecem que não são conscientizados sobre o uso dos adverbiais conjuntivos na conversação e no texto escrito. Isso significa que o fato de aprender a usar adequadamente esses elementos está relacionado à aprendizagem da produção de tipos e gêneros de textos diferentes. Ou seja, o emprego adequado dos conjuntivos depende do desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e do modo como a língua foi ensinada.

Nesta pesquisa, será destacado o papel dos seguintes elementos de ligação ao longo de textos escritos:

A) Conjunções;

B) Adverbiais Conjuntivos.

Adota-se, aqui, a perspectiva de que as conjunções não só têm como função unir as orações, mas também demonstram como o significado das duas orações está relacionado entre si. Por exemplo, através das conjunções BUT / AND / OR é possível estabelecer relações de adversidade, adição e alternância, respectivamente. Estas conjunções unem orações que são gramaticalmente independentes umas das outras, ou seja, orações coordenadas. Por exemplo:

- *She works hard, **but** she doesn't make a good salary.*

Algumas conjunções são conhecidas como “conjunções múltiplas”, porque são formadas por mais de uma palavra, como: SO THAT / AS LONG AS. Elas têm como função unir orações que não são independentes gramaticalmente, como por exemplo:

- *I stayed an extra night **so that** I could see Paul.*

- *You can take my car **as long as** you drive carefully.*

1.3.2.1 Tipos de Conjunções:

Existem dois tipos de conjunções: Coordenativas e Subordinativas.

Conjunções Coordenativas

As conjunções coordenativas têm como principal função unir os componentes lingüísticos de uma construção maior. A estrutura desses componentes corresponde ao agrupamento de unidades lingüísticas dentro de uma oração ou sentença. Servem também para demonstrar a relação entre as

frases que compõem um período (PARROT, 2000) e estabelecem, portanto, as conexões entre as idéias de um determinado contexto, seja ele oral ou escrito. Quando uma conjunção coordenativa une duas orações, a última torna-se a sentença constituída. As principais conjunções coordenadas são **and**, **but**, e **or**. Por exemplo:

- *I thought she would come **and** arrive on time!*

Uma característica que distingue as conjunções coordenativas dos adverbiais conjuntivos é que esses últimos podem ser seguidos por vírgulas (no inglês), o que não acontece com as conjunções coordenadas. Além disso, as conjunções coordenadas também não têm flexibilidade sobre a posição na oração, como têm os conjuntivos. Por exemplo:

- **Nevertheless**, they carved out a 6.3 per cent of the overall vote.

- * **But** they carved out a 6.3 per cent share of the overall market.

Essas frases estão exemplificando a posição do conjuntivo, que é flexível, e a posição da conjunção coordenada, que não é aceitável na língua inglesa:

- They **nevertheless** carved out a 6.3 per cent share of the overall food market.

- * They **but** carved out a 6.3 per cent of the overall food market.

Conjunções Subordinativas

Também conhecidas como “subordinadoras” ou subordinativas, as conjunções subordinativas têm como função unir orações independentes a orações dependentes. A oração dependente é aquela que deve ser usada com uma outra oração com o objetivo de formar uma completa construção gramatical. Estabelecem conexões entre uma oração principal e uma dependente. Por exemplo:

- *Lock the door **when** you leave.*

A primeira oração é independente (*Lock the door*) em relação à segunda oração. Mas a segunda oração é dependente em relação à primeira (*When you leave*), ou seja, é subordinada à primeira. As conjunções subordinadas deixam marcas estruturais nas orações; portanto, não podem ser omitidas.

1.3.2.2 Classificação das Conjunções

Tentar categorizar as conjunções por significado e usos pode parecer apenas uma visão superficial, entretanto, as gramáticas inglesas as classificam das mais variadas formas (PARROT, 2000): como conjunções atitudinais (expressam a atitude do falante diante do enunciado), conjunções de gerenciamento de diálogo: monitorizam um tópico discutido; conjunções preparatórias: influenciam as reações dos ouvintes ou dos leitores e conjunções Textuais: expressam a seqüência temporal nas sentenças.

Há de se mencionar que uma conjunção subordinativa também pode ser usada como adverbial conjuntivo: é o caso de **though**. Como conjunção subordinada, introduz uma oração de circunstância concessiva, como em:

- *The elections were peaceful, **though** hampered by delays.*

Como adverbial conjuntivo, **though** marca uma relação de sentido de contraste entre duas unidades de discurso. É o caso de:

- *...few of these articles are about the different economic and organizational context federal management. There are exceptions, **though**.*

1.3.2.3 Adverbiais conjuntivos

Os adverbiais conjuntivos diferem das conjunções, por serem mais abrangentes ao longo de um texto. As conjunções são relacionadas à sintaxe da oração, principalmente as subordinadas, enquanto que os adverbiais conjuntivos são relacionados à estrutura do texto.

De acordo com Quirk et al. (1973, p. 40), os adverbiais conjuntivos são elementos independentes da oração. Semanticamente, os adverbiais conjuntivos têm uma função conectiva. Indicam uma relação de conexão entre o que está sendo dito ou escrito naquele momento com o que foi dito ou escrito antes. Para Biber et al (1999, p. 40),

Os adverbiais conjuntivos são definidos como elementos que têm a função básica de estabelecer a percepção do falante ou escritor da relação entre duas unidades do discurso. Os conjuntivos sinalizam as conexões entre as passagens do texto, pois são ferramentas importantes que criam coesão textual, assim como as conjunções coordenativas e subordinativas.

1.3.2.3.1 Funções lexicais dos adverbiais conjuntivos por categorias

a) Função Lexical - Ordenar e numerar os fatos em um contexto:

Nomeadas por Halliday de conjunções temporais, e podendo ser usadas em contexto formal ou informal, num texto oral ou escrito, têm como objetivo organizar o tempo disponível que o escritor ou orador venha a ter. Geralmente

a segunda sentença refere-se a um evento que ocorre após o evento da primeira sentença. É o caso de *Firstly; secondly; lastly; next; then; one...two...three; for one thing ...for another (thing); to begin with*

Firstly, I'll go over the bank, then to the supermarket.

Entretanto, a segunda sentença também pode indicar um acontecimento de um evento simultâneo em relação à primeira sentença.

Exemplos: (just) then; at the same time; simultaneously; meanwhile; all this time; on this occasion; this time; by this time.

“...That will be a queer thing, to be sure! However, everything is queer today...**Just then** she heard something splashing about in the pool...”

Há casos em que um determinado evento pode acontecer anteriormente em relação à segunda sentença. É o caso, por exemplo de *Earlier; before that; previously; (just) before; five minutes earlier; on a previous occasion; until then; up till that time.*

Exemplo:

*“The weather cleared just as the party approached the summit, **until then** they had seen nothing of the panorama around them”.*

Existem situações em que as sentenças não estão relacionadas umas com as outras em uma determinada relação temporal, mas sim por marcar o final de uma série de processos. Neste caso, os conectivos são conhecidos como temporal–conclusivos: *Finally; at last; in the end; at the end; eventually.*

- *“All this time the policeman was looking at him, first through a telescope, then through a microscope, and then through an opera-glass. **At last** he said you're traveling the wrong way sir!”*

As conjunções temporais diferem das demais pelo fato de haver uma correlação entre uma sentença contendo uma expressão anafórica antecipando uma outra expressão catafórica que a segue. As conjunções temporais catafóricas típicas são: *at first; first of all; to begin with; in the first place*.

Um outro tipo de relação que ocorre nas sentenças que são ligadas por conjunções temporais é a relação entre o que está sendo dito em um dado momento no texto com o que já foi obtido ou alcançado dentro de um processo comunicativo. Elas podem requerer os tempos verbais no passado: *so far, up to now, up to this point, hitherto, heretofore*; no presente: *at this point, here*; ou no futuro: *from now on, henceforward, hereunder*.

Exemplo:

*“...**So far** we have tried to imagine the way an interested but uninstructed listener might react, in general terms, to early Renaissance music. **From now on** it'll be time to go into greater detail...”*

No caso das conjunções temporais *finally, in conclusion, to conclude, to sum up, in short, in a word* e *to put it briefly* são usadas em um sentido culminativo, ou seja, no final de uma série de eventos.

Exemplo:

*“...The foods you eat can make the difference between your day ending with freshness which lets you enjoy a delightful evening or with exhaustion which forces you to bed with the chickens. To a considerable degree, your nutrition can give you a coddled-egg personality or make you a human dynamo. **In short / to conclude / to sum up / in conclusion** it can determine your rest of life, the good you put into it, and the fulfillment you get from it...”*

E finalmente, podemos incluir nesta categoria das conjunções temporais as que possuem um sentido de “reatamento, recomeçar ou retorno a um ponto anterior”, onde o locutor indica que está reatando, recomeçando ou retornando ao propósito principal da comunicação. Esta relação de reatamento de recomeço ou de retorno é expressa pelas conjunções *anyway, to resume, to come back to the point*.

Exemplo:

“...**Anyway** the main point of this talk is not what has been said recently...it was said in the beginning of this conversation...”

De acordo com *Halliday e Hasan (1982)*, entre as relações temporais destacam-se:

Relação Temporal Simples:

- Seqüencial: *(and) then, next, afterwards, after that, subsequently.*
- Simultânea: *(just) then, at the same time, simultaneously.*
- Precedente: *earlier, before then/that, previously.*

Relação Temporal Complexa:

- Imediata: *at once, thereupon, on which, just before.*
- Interrupção: *soon, presently, later; after a time; some time earlier; formely.*
- Repetitiva; *next time, on another occasion, the last time, on a previous occasion.*
- Específica: *next day, five minutes later, five minutes earlier.*
- Durativa: *meanwhile, all this time.*
- Terminal: *by this time, up till that time, until then.*
- Exata/ Pontuada: *next moment, at this point, the previous moment.*

Relação Temporal Conclusiva:

- Simples: *finally, at last, in the end, eventually.*
- Seqüencial/ Conclusivas: *First...in the end.; first...next; first...second, at first...finally, at first...in*
- Correlação/Seqüencial; *in the first place....., to begin with...*
- Conclusiva: *finally,,to conclude with.*

Relação Temporal do “aqui e agora”:

- Passado: *so far, up to now, up to this point, hitherto, heretofore.*
- Presente: *at this point, here.*
- Futuro: *from now on, henceforward.*

Relação Temporal de Resumo:

- Culminância: *to sum up, in short, briefly.*
- Reatamento: *to resume, to get back to the point, anyway.*

b) Função Lexical – Adicionar informações.

As conjunções aditivas são um tipo de conjunções coordenativas. Estas palavras têm como função introduzir uma extensão ao texto ou dar início a uma outra frase. Quanto às relações de estrutura, há conjunções aditivas que se encontram dentro de uma sentença, e as responsáveis por relações coesivas, que se encontram entre as sentenças. Estas conjunções, consideradas como relações coesivas, podem ser agrupadas em duas categorias, ou seja, nas categorias que aparecem estruturalmente como as conjunções coordenativas do tipo “and” e do tipo “or”. As palavras “and”, “or” e “nor” são classificadas aqui como aditivas. Os pares correlativos *both...and; either...or* e *neither...nor* não

ocorrem, geralmente, como uma função coesiva. Eles ficam restritos às estruturas coordenativas dentro de uma mesma sentença. Isto porque estes pares funcionam como uma única unidade, como uma sucessão de dois elementos independentes, onde o segundo elemento está atrelado ao primeiro.

Existem outras formas conhecidas, como as formas enfáticas do “and”. São elas: *further; furthermore; again, also, moreover, what is more; on the top of this; besides, additionally; in addition, in addition to this; not only that but.*

Exemplo:

*She speaks French, German and Spanish. **In addition to** (that) she’s able to understand Japanese.*

Os conectivos mais comuns encontrados, principalmente num contexto oral e informal, são os seguintes:

Alternatively, besides, what is more, on the top of this / that.

What is more / on the top of this - dão ênfase e adicionam as partes mais importantes de um contexto.

Exemplo:

*Teachers are important to the society. **What is more**, without teachers, no one would learn.*

Besides - adiciona mais peso àquilo que foi dito.

Ex: ***Besides** the violin, he plays the piano and the flute*

Já no caso das relações derivadas do “or”, o significado básico da conjunção é a relação de alternatividade, ou seja, adquirir um sentido de uma interpretação alternativa ou de outra opinião. Esta palavra pode, também, vir acompanhada de “else” no sentido de perguntas, solicitações, permissões ou

previsões (conhecidas nas maiorias das gramáticas como orações interrogativas e imperativas).

Exemplo:

*...Perhaps she missed her train. **Or else** she's changed her mind and isn't coming...*

Fazem parte, também, do grupo das conjunções aditivas as conjunções que possuem um sentido de simultaneidade, na qual a fonte da relação de coesão é a comparação do que está sendo escrito/dito com o que já tinha sido escrito/ dito durante um discurso. As conjunções mais comuns desta categoria são: *similarly*, *likewise* e *in the same way*. Estas conjunções enfatizam que a relevância da oração introduzida é a sua semelhança de importância com a sentença precedente.

Exemplo:

*"Treating people as responsible citizens brings out the best in them; they behave as such. **In the same way** if you treat them as criminals they will soon begin to act like criminals."*

Há conjunções que possuem um sentido negativo em relação às de similaridade, ou seja, são conjunções que possuem um sentido de dissimilaridade. Estas são expressas freqüentemente pela frase "*on the other hand*", como também, pelas conjunções: *by contrast*, *as opposed to this* e outras.

Exemplo:

*"Our garden didn't do very well this year. **By contrast**, the orchard is looking very healthy".*

É válido enfatizar que a frase “*on the other hand*” perde um pouco o sentido de dissimilaridade entre as demais conjunções quando a sua forma correlativa “*on the one hand*” permanece dentro de um mesmo contexto.

Exemplo:

“*Why aren’t you going for a swim? – **On the one hand**, the air’s too cold; I like to be warm when I come out. **On the other hand**, the current’s too strong; I like to be sure I shall come out*”.

Ainda pertencendo à categoria das aditivas, encontramos a subcategoria das conjunções apositivas, as quais possuem um sentido de expor algo a mais ao que foi dito anteriormente. As conjunções apositivas são: *I mean; that is; that is to say, in other words* e *to put it another way*. Além dessas, há conjunções que têm um sentido de exemplificação, que têm ligação com o que foi dito anteriormente: *for instance; for example, such as* e *thus*.

Exemplo:

“*In the Index of Railroad Stations the names of many rail-roads are followed by small numerals. These are time-tables numbers indicating the table in which a given station is shown in the railroad’s representation. **For example**, under Danbury, Ct., is shown “N.Y. New Hav. And H.12. **This means** Danbury is found on the time-table No. 12 of that railroad*”.

São encontradas, também, dentro da categoria das aditivas, as conjunções que possuem um sentido de adicionar algo ao que já foi dito, ou seja, após uma informação anterior já completa sem pressupor que ainda haverá algo há ser dito pelo escritor ou pelo locutor. É o caso das conjunções: *incidentally* e *by the way*.

Exemplo:

*“You’ll see me there, said the cat, and vanished...While she was looking at the place where it had been, it suddenly appeared again. **By the way**, what became of the baby? Said the cat, I’d nearly forgotten to ask.”*

As relações aditivas, podem ser resumidas da seguinte forma:

Relações Aditivas Simples:

- Aditivas: *and, and also, and...too;*
- Negativas: *nor, and...not, not...either, neither;*
- Alternativas: *or, or else.*

Relações Aditivas Complexas:

- Aditiva: *Furthermore, moreover, additionally, besides that, add to this, in addition, and another thing.*
- Alternativa: *Alternatively.*

Relações Aditivas Pós-enfáticas:

- Afterthought (pós-pensamento): *Incidentally, by the way.*

Relações Aditivas Comparativas:

- Similares: *Likewise, similarly, in the same way, in (just) this way.*
- Dissimilares: *On the other hand, by contrast, conversely.*

Relações Aditivas Apositivas:

- Expositórias: *That is, I mean, in other words, to put it another way.*
- Exemplificatórias: *For instance, for example, thus.*

c) Função Lexical - Adversativa

As conjunções adversativas têm como objetivo dar ênfase a uma inconsistência aparente em um contexto escrito ou oral. A função básica destas conjunções é criar uma expectativa contrária a que o leitor ou ouvinte cria em relação à continuidade do texto. Esta expectativa pode ser derivada do conteúdo do texto ou de um processo comunicativo entre falante e ouvinte. As conjunções mais comuns desta categoria são: *but, however, though* e *yet*.

A conjunção adversativa “yet” tem uma característica diferente das demais porque é encontrada no início das sentenças e pode vir acompanhada ou não da conjunção “and” (*and yet*), diferentemente, da conjunção adversativa “but” que nunca é encontrada iniciando uma oração, porque deve ser ligada à sentença anterior acompanhada da conjunção “and” (*and but*).

Exemplo: “*All the figures were correct; they’d been checked. Yet the total came out wrong*”.

Já a da conjunção adversativa “however”, ocorre regularmente como um grupo fonológico separado do que se segue em um discurso oral. Ela também pode vir a ser substituída por expressões como *anyhow* e *at any rate*, no sentido de que algo que foi dito anteriormente tornou-se irrelevante e com o objetivo de mudar de um assunto para um outro.

Exemplo:

“...*The March Hare said – I didn’t!*

- *the March Hare interrupted in a great hurry...*

- *Well, at any rate, the Dormouse said – the Hatter went on...*”.

A da conjunção “*though*”, pode ocorrer inicialmente em uma frase (= *although*), porém a sua posição normal é no final das sentenças.

Exemplos:

- a) “*All this time John was trying his best to fold up the umbrella, with himself in it...But he couldn't quite succeed and it ended in his rolling over...*”.
- b) “*...it swept her straight off the seat, and down among the heap of rushes. However, she wasn't a bit hurt, and was soon up again.*”
- c) “*I like the Walrus best, said Alice – because, you see, he was a little sorry for the poor oysters*”. - *He ate more than the Carpenter though, said Tweedledee*”. (a-b-c: Trechos do livro *Alice in Wonderland*, citado por Halliday e Hasan – 1976)

Há outras conjunções adversativas e expressões preposicionais como *nevertheless, still, in spite of this* e *despite of this* que são diferentes das demais conjunções adversativas pelo fato de serem muito acentuadas no momento de um discurso oral.

Em alguns momentos, a relação adversativa entre duas sentenças aparece como uma seqüência revertida dos fatos, com a conjunção *although* funcionando como a conjunção *yet*.

Exemplo:

The total came wrong. Yet all the figures were correct.

(The total came out wrong, although all the figures were correct).

É válido salientar que a conjunção *although* pode ser caracterizada como uma adversativa, de fato, quando puder ser substituída por “*in spite of*” ou “*as against*” e se a conjunção *although* preceder a oração principal. Caso contrário, ela é caracterizada com uma conjunção concessiva.

Exemplo:

*She failed, **although** she'd tried her best. (She failed **in spite of the fact/as against** that...)*

***Although** she tried her best, she failed.* (nesse caso não há sentido substituir por *as against*).

Há também casos em que ocorre com outras conjunções adversativas um sentido similar ao da conjunção “*as against*”, ou seja, o sentido fica como se ao contrário da realidade que o processo comunicativo nos conduz a tal expectativa, o fato não ocorreu como se esperava. As expressões mais utilizadas neste sentido são: *in fact*, *as a matter of fact*, *actually* e *to tell the truth*. Existe uma distinção entre a conjunção *in fact*, no sentido de acerto dos fatos que o ouvinte ou o locutor possam imaginar uma expectativa, e outras conjunções do tipo *instead (of)*, *rather*, *on the contrary*, *at least* e *I mean*, que têm como característica o sentido de certificar se do o que já foi dito ou escrito, ou seja, não dar margem à imaginação do leitor ou ouvinte.

Exemplo:

*He showed no pleasure at hearing the news. **Instead** he looked even gloomier.*

Finalmente, aparecem, na categoria das conjunções adversativas, as expressões conhecidas por Halliday como alternativas, que pressupõem que

alguma informação perdeu a sua relevância e, em seguida, se tornaram irrelevantes e podem ser substituídas por “*no matter under what circumstances,...still*” . As expressões mais comuns desta subcategoria são: *in any case, either case, any way, either way, whichever happens, whether.... or not.*

Exemplo:

*We may be back tonight; I'm not sure. **Either way**, just make yourselves at home.*

A categorização das conjunções adversativas, segundo Halliday e Hasan (1982), é:

Relações Adversativas: (substituída por “*in spite of*”)

- Simples: *yet, though, only;*
- Contendo “and” (iniciando frases): *and but;*
- Enfática: *However, nevertheless, despite this, all the same.*

Relações Contrastivas: (substituída por “*as against*”)

- Simples: *but, and;*
- Enfática: *however, on the other hand, at the same time, as against that;*
- Declarativas: *in fact, as a matter of fact, to tell the truth, actually, in point of fact;*

Relações Adversativas Corretivas:

- Correção de sentido: *instead, rather, on the contrary;*
- Correção de texto: *at least, rather, I mean.*

Relações Adversativas Alternativas:

- Fechada: *in any/either case/event, any/either way, whichever;*
- Aberta: *anyhow, at any rate, in any case, however that may be.*

d) Função Lexical - Causa e efeito

Estas conjunções são palavras que têm como finalidade introduzir planos ou intenções e geralmente respondem ao que foi levantado anteriormente, podendo ser encontradas em contexto oral ou escrito. As conjunções que mais representam esta categoria são: *so, hence, therefore, consequently, accordingly, as a result (of that), in consequence (of that), because of that* – e todas elas podem ser combinadas com a conjunção *and* no início.

Exemplos:

*“I studied engineering at university and **as a result**, I am now an engineer”.*

*“Doctors save lives **therefore**, I think it’s the most important job”.*

É válido salientar que as conjunções causais se diferenciam das demais categorias não só pela sua função coesiva causal, mas também por exigirem um nível de interpretação maior do contexto em que o escritor ou locutor estejam inseridos. Neste sentido, também são encontradas as conjunções:

arising out of this; following from this; it follows that; from this it appears that, we may conclude that. Já no sentido de “*the reason was that*” (a razão foi que), a preposição “*for*” pode ser usada com este mesmo significado. Apesar de não ser muito utilizada na oralidade, é bastante comum nos textos escritos, adquirindo um sentido similar ao da conjunção *because*. A diferença entre *for* e *because*, neste sentido, é que a palavra *for* adquiriu um sentido de “*this is the reason for what was just said*” (esta é a razão pelo que foi dito), enquanto a palavra *because* adquire um sentido de “*this is why I’m asking*” (isto é porque eu estou perguntando).

Exemplo:

a) “*You aren’t leaving, are you? **Because** I’ve got something to say to you*”.

b) “*The next morning she was glad and proud that she had not yielded to a scare. **For** she was obviously better*”.

Há uma outra subcategoria que está inserida na categoria das causais, nomeada de condicionais. Esta subcategoria se diferencia das demais pelo fato de que pode ser substituída pela expressão “*under these circumstances*”. A forma mais simples de uma relação condicional é com a utilização da conjunção *then*.

Exemplo:

“*Have some wine, her friend said. - Alice looked around the table, but there was nothing on it but tea. I don’t see any, she remarked! – **then / under these circumstances** it wasn’t very civil of you to offer it, said Alice angrily*”.

Outras palavras são também encontradas com significado similares, por exemplo: *in that case; in such event; that being the case*. A relação equivalente seria na relação de: *if/since there isn't any,....then/it wasn't very civil of you to offer it*.

A forma negativa da subcategoria condicional é representada pela conjunção “*otherwise*”, podendo ser substituída por “*under other circumstances*”. Chama-se de forma negativa, mas na verdade o que ela representa é uma troca de polaridade, ou de uma forma positiva para uma negativa ou de uma forma negativa para uma positiva. A conjunção “*otherwise*” é equivalente às expressões: *in other respects; aside/apart from this*.

Exemplo:

“I was not informed. Otherwise I should have taken some action”.

As conjunções causais são, portanto, segundo (Halliday e Hasan, 1982):

Relações Causais Gerais:

- Simples: *so, thus, hence, therefore, because;*
- Enfática: *consequently, accordingly, because of this.*

Relações Causais Específicas:

- Razão: *for this reason, on account of this, it follows from this, on this basis;*
- Resultado: *as a result of this, in consequence of this;*
- Propósito: *for this purpose, with this in mind/view, with this intention, to this end.*

Relações Causais Condicionais:

- Simples: *if.....,then;*

- Enfática: *in that case, that being the case, in such an event, under those circumstances;*
- Gerais: *under the circumstances;*
- Polaridade revertida: *otherwise;*

Relações Causais Respectivas:

- Diretas: *in this respect/connection, with regard to this; here;*
- Polaridade revertida: *in other respects, aside/apart from this, otherwise.*

É importante salientar que o fator textual coesão, por se tratar de um terreno tão vasto e complexo, motivou esta pesquisa que teve como objetivo analisar, apenas, os fatores da coesão que têm como função prover uma seqüência de informações, ou seja, os elos coesivos intra-sentenciais e inter-sentenciais presentes nos textos escritos dos aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira (EFL). Portanto, outros fatores da coesão tais como pronominalização, substituição e elipse e os demais fatores gramaticais ficaram fora da análise desta pesquisa.

Em seguida, encontra-se um resumo total das categorias e subcategorias das relações conjuntivas apresentadas ao longo deste trabalho.

TABELA 1. RELAÇÕES CONJUNTIVAS DE ACORDO COM HALLIDAY/ HASAN – RESUMO	
RELAÇÕES TEMPORAIS	
Relação Temporal Simples:	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüencial: <i>(and) then; next; afterwards; after that; subsequently.</i> • Simultânea: <i>(just) then; at the same time, simultaneously.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Precedente: <i>earlier; before then/that; previously.</i> • Imediata: <i>at once; thereupon, on which; just before.</i>
Relação Temporal Complexa:	<ul style="list-style-type: none"> • Interrupção: <i>soon; presently, later; after a time; some time earlier; formerly.</i> • Repetitiva: <i>next time; on another occasion; the last time; on a previous occasion.</i> • Específica: <i>next day; five minutes later; five minutes earlier.</i> • Durativa: <i>meanwhile, all this time.</i> • Terminal: <i>by this time; up till that time; until then.</i> • Exata/ Pontuada: <i>next moment; at this point; the previous moment</i>
Relação Temporal Conclusiva:	<ul style="list-style-type: none"> • Simples: <i>finally, at last, in the end, eventually.</i> • Seqüencial/ Conclusivas: <i>First...then; first...next; first...second; at first...finally; at first...in the end.</i> • Correlação/Seqüencial; <i>in the first place....; to begin with...</i> • Conclusiva: <i>...finally;to conclude with.</i>
Relação Temporal do “aqui e agora”:	<ul style="list-style-type: none"> • Passado: <i>so far; up to now; up to this point; hitherto; heretofore.</i> • Presente: <i>at this point; here.</i> • Futuro: <i>from now on; henceforward.</i>
Relação Temporal de Resumo:	<ul style="list-style-type: none"> • Culminância: <i>to sum up, in short, briefly.</i> • Reatamento: <i>to resume; to get back to the point; anyway</i>
RELAÇÕES ADITIVAS	
Relações Aditivas Simples	<ul style="list-style-type: none"> • Aditivas: <i>and, and also, and...too;</i> • Negativas: <i>nor, and...not, not...either, neither;</i> • Alternativas: <i>or, or else.</i>

Relações Aditivas Complexas:	<ul style="list-style-type: none"> • Aditiva: <i>Furthermore, moreover, additionally, besides that, add to this, in addition, and another thing.</i> • Alternativa: <i>Alternatively</i>
Relações Aditivas Pós-enfáticas:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Afterthought</i> (adicionadas a um pensamento): <i>Incidentally, by the way.</i>
Relações Aditivas Comparativas:	<ul style="list-style-type: none"> • Similares: <i>Likewise, similarly, in the same way, in (just) this way.</i> • Dissimilares: <i>On the other hand, by contrast, conversely</i>
Relações Aditivas Apositivas:	<ul style="list-style-type: none"> • Expositórias: <i>That is, I mean, in other words, to put it another way.</i> • Exemplificatórias: <i>For instance, for example, thus</i>
RELAÇÕES ADVERSATIVAS (substituída por “ <i>in spite of</i> ”)	
<ul style="list-style-type: none"> • Simples: <i>yet, though, only;</i> • Acompanhada de “and”; <i>but;</i> • Enfática: <i>However, nevertheless, despite this, all the same (substituída por “as against”)</i> 	
Relações Contrastivas:	<ul style="list-style-type: none"> • Simples: <i>but, and;</i> • Enfática: <i>however, on the other hand, at the same time, as against that;</i> • Declarativas: <i>in fact, as a matter of fact, to tell the truth, actually, in point of fact;</i>
Relações Adversativas Corretivas:	<ul style="list-style-type: none"> • Correção de sentido: <i>instead, rather, on the contrary;</i> • Correção de texto: <i>at least, rather, I mean.</i>
Relações Adversativas Dismissivas:	<ul style="list-style-type: none"> • Fechada: <i>in any/either case/event, any/either way, whichever;</i> • Aberta: <i>anyhow, at any rate, in any case, however that may be</i>

RELAÇÕES DE CAUSA E EFEITO	
Relações Causais Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Simples: <i>so, thus, hence, therefore, because;</i> • Enfática: <i>consequently, accordingly, because of this.</i>
Relações Causais Específicas:	<ul style="list-style-type: none"> • Razão: <i>for this reason, on account of this, it follows from this, on this basis;</i> • Resultado: <i>as a result of this, in consequence of this;</i> • Propósito: <i>for this purpose, with this in mind/view, with this intention, to this end.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Simples: <i>if.....,then;</i> • Enfática: <i>in that case, that being the case, in such an event, under those circumstances;</i>
Relações Respectivas:	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: <i>under the circumstances;</i> • Polaridade revertida: <i>otherwise;</i> • Diretas: <i>in this respect/connection, with regard to this; here;</i> • Polaridade revertida: <i>in other respects, aside/apart from this, otherwise</i>

É relevante salientar que este estudo parte do uso concreto da linguagem em uma segunda língua (língua inglesa) pelos aprendizes, para uma descrição real da linguagem na modalidade escrita.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo possui dois objetivos principais: primeiramente, descrever o material utilizado para a pesquisa, a coleta de dados e a sua estrutura de organização. Em seguida, demonstrar a metodologia empregada para a análise dos dados. Será necessário retomar, em um primeiro momento, o objetivo deste trabalho e as perguntas que o guiaram, para, em seguida, ser apresentada a coleta de dados, expondo as produções escritas dos alunos que fizeram parte desta pesquisa. Em um próximo momento, estarão descritos os passos utilizados para analisar os dados.

O trabalho está dividido em duas etapas: a primeira traz um levantamento das produções escritas dos aprendizes de EFL, em sala de aula, e das principais dificuldades de uso dos elos coesivos; a segunda, uma análise do tratamento dispensado à coesão nos livros didáticos de língua inglesa para alunos de EFL. Todos os livros escolhidos e alunos observados em sala de aula estão nos níveis Inicial, Intermediário e Avançado. Inicialmente, foi realizado um levantamento das ocorrências dos elos coesivos, para, em seguida, selecionar as mais relevantes para este estudo, cujo caráter será exclusivamente exploratório.

O foco principal é a questão da comunicação escrita eficiente e coesa, embora nem sempre esta ocorra, mesmo entre falantes nativos. Portanto, não se espera aqui que os alunos tenham a mesma competência no idioma que os nativos da língua Inglesa, visto que nem todos os nativos da língua se

comunicam eficiente e coesamente. Considera-se, aqui, comunicação eficiente e coesa a competência comunicativa da Lingüística Textual no tratamento com gêneros textuais como adequação aos diversos usos da língua, ou seja, o domínio apropriado e adequado às diferentes situações. Os aprendizes devem aprender a expressar o que desejam e serem compreendidos pelos seus leitores em diferentes contextos de uso.

Neste trabalho, foram observados 45 (quarenta e cinco) aprendizes de EFL / ILE, dos níveis iniciante, intermediário e avançado, devidamente matriculados em 03 (três) escolas particulares de idioma da Cidade do Recife. O critério utilizado na seleção dos aprendizes foi aleatório. No que diz respeito às escolas, a seleção baseou-se na tradição, na quantidade de unidades escolares filiadas a uma só instituição de ensino de idiomas dentro do nosso Estado e como também o consentimento dos diretores pedagógicos na participação desta pesquisa.

As escolas, os alunos e os livros selecionados foram nomeados através de códigos com o intuito de preservar as identidades dos participantes. Os códigos que representaram as escolas foram: E1 (escola 01); E2 (escola 02) e E3 (escola nº 03). Os códigos que representaram os alunos selecionados foram: A1 (aluno nº 01); A2 (aluno nº 02) e assim por diante. Os códigos que representaram os livros selecionados foram: L1 (livro nº 01); L2 (livro nº 02) e assim sucessivamente.

Assim, ficou prevista a participação, neste trabalho, de 15 (quinze) alunos de cada escola de idiomas, subdivididos em: 05 alunos do estágio *Inicial*, 05 alunos do estágio *Intermediário* e 05 alunos do estágio *Avançado*. As variáveis foram: Gênero, definido como masculino ou feminino e Idade,

participaram da pesquisa alunos entre 15 e 25 anos de acordo com as informações que constam nos seus respectivos RG e a Autenticidade de registros de matrícula, tendo sido consideradas declarações de matrículas das escolas participantes.

Já em relação à coleta de dados, na primeira etapa, foram utilizadas produções escritas narrativas e dissertativo-argumentativas dos aprendizes em diferentes estágios de aprendizagem. O tema proposto aos alunos concluintes do nível *Iniciante* foi a criação de uma história baseada numa seqüência de figuras, distribuída individualmente para cada participante do estágio *Iniciante* de todas as escolas. Para os níveis *Intermediário* e *Avançado*, o proposto foi a produção escrita de um mesmo tema argumentativo-dissertativo para cada indivíduo destes estágios de todas as escolas participantes. Todos os participantes, antes de se submeterem à pesquisa, receberam um termo de consentimento livre e esclarecido que foi previamente lido e assinado, em duas cópias (uma para o participante e outra para o pesquisador). Na segunda etapa, foi feita uma análise dos livros didáticos das respectivas escolas, anonimato também mantido.

2.1 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o uso de conjunções INTRA-SENTENCIAIS e INTERSENTENCIAIS, que sinalizam as relações lógicas entre as partes de um texto expressas por palavras de ligação ou conectivos textuais na produção textual escrita de alunos de EFL / ILE.

Esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- Investigar, em textos escritos produzidos por alunos de EFL, a ocorrência de elos coesivos;
- Fazer um levantamento dos elos mais freqüentes nos estágios Inicial, Intermediário e Avançado;
- Verificar o tratamento dado aos elos coesivos nos livros didáticos dos diferentes estágios.

O foco desta pesquisa foi identificar como os alunos do Estado de Pernambuco, que estudam em escolas particulares de idiomas, fazem uso das conjunções em textos narrativos no estágio Iniciante, e dissertativo-argumentativos nos estágios Intermediário e Avançado. Para isso, foi selecionada uma mesma seqüência de figuras para os textos narrativos para os aprendizes iniciantes, e um único tema para as produções escritas dissertativo-argumentativas dos aprendizes do intermediário e Avançado. Com o intuito de evitar que temas diferentes pudessem influenciar a escolha e freqüência de uso das conjunções. Esta análise propõe-se responder, por meio das evidências mostradas nas produções escritas dos aprendizes de EFL, as seguintes questões:

- a) Quais são as conjunções mais utilizadas pelos aprendizes de EFL nas produções escritas narrativas e dissertativo–argumentativas?
- b) Qual a frequência das conjunções nas produções escritas nos diferentes estágios de aprendizagem: Iniciante; Intermediário e Avançado?
- c) Como os livros didáticos de língua Inglesa enfatizam o papel das conjunções em produções escritas?

2. 2. Procedimento de Coleta dos Dados

Esta pesquisa contou com a contribuição de alguns professores e coordenadores de três escolas particulares de idiomas localizadas no estado de Pernambuco, que concordaram em coletar as composições escritas que agora fazem parte dos dados analisados neste trabalho. Os procedimentos de coleta de dados da produção escrita dos alunos foram os seguintes:

- a) Preenchimento individual e assinatura dos participantes (alunos) ou responsáveis (caso os participantes sejam menores de 18 anos) do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, modelo do projeto;
- b) Produção individual de um texto escrito narrativo no estágio iniciante e dissertativo–argumentativo nos estágios intermediário e avançado, sem auxílio de materiais de referência, tais como dicionários, gramáticas ou livros didáticos. O texto manuscrito deveria abranger, no máximo, duas folhas de papel pautado e, no mínimo, uma página inteira do mesmo papel, distribuída pelo professor ou pelo pesquisador no momento da produção;

O tema dissertativo proposto pelo projeto para os níveis Intermediário e Avançado para todas as escolas participantes foi: “***Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society***”, que abrange discussões polêmicas a respeito de termos estrangeiros no Português do Brasil.

Em relação ao nível Iniciante, o tema sugerido para todas as escolas participantes foi: “***The daily activities of Mr. Climpton***”, que sugere a criação de uma produção escrita fundamentada em uma seqüência de figuras de um personagem nas suas atividades diárias.

Foi entregue a cada aluno de cada estágio das escolas participantes um kit contendo: o termo de consentimento livre e esclarecido; a folha de papel oficial da produção escrita e duas folhas de papel pautado que serviram para rascunho das composições. Os textos tinham que ser manuscritos, com o intuito de evitar o acesso a outros recursos que por ventura podem auxiliar os alunos durante a suas produções escritas, tais como: dicionários eletrônicos; Internet ou tradutores eletrônicos. O tempo sugerido para cada aluno foi de 01 (uma hora) e 15 (quinze) minutos para a realização das produções escritas individuais. Em relação à quantidade de palavras, o pesquisador não limitou um número máximo, nem um número mínimo para a realização das produções escritas dos alunos participantes.

2.3. Procedimento de Coleta de dados referentes à 1ª pergunta:

a) Quais são as conjunções mais utilizadas pelos aprendizes de EFL nas produções escritas dissertativa – argumentativas?

Para responder quais são os elos coesivos mais usados pelos 45 (quarenta cinco) aprendizes de inglês como segunda língua, foi preparada uma atividade de produção escrita para todos os participantes da pesquisa. Para analisar o uso dos elos coesivos no estágio Iniciante, foi entregue a cada participante um kit de trabalho no qual constava uma folha oficial de papel ofício com o tema já impresso “*The daily activities of Mr. Climpton according to the pictures*”, juntamente com duas folhas de papel pautado e o termo de consentimento livre e esclarecido para ser lido e assinado. Em seguida, os cinco alunos do estágio Iniciante foram reunidos em uma sala de aula fornecida por cada escola participante.

Estavam presentes no momento das produções escritas os respectivos professores colaboradores, que também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido fornecido pelo pesquisador. O tempo disponibilizado para a produção escrita foi de 01 (uma) hora e 15 (quinze) minutos para todos os participantes. Não foi dado o direito aos alunos de consultar qualquer material didático, de qualquer natureza. Só foi permitido aos alunos o uso de lápis, borrachas e canetas pretas ou azuis. Todo o preenchimento da folha oficial da atividade de produção escrita teve que ser escrita de caneta azul ou preta, salvo as folhas de rascunho fornecidas pelo pesquisador, que puderam ser preenchidas a lápis.

Após o recolhimento das redações oficiais dos participantes pelos professores, o pesquisador as organizou para serem analisadas individualmente. O foco da análise ficou limitado, apenas, a categorias e à quantidade das conjunções utilizadas nas produções escritas dos participantes. Portanto, todos os outros fatores textuais, gramaticais, ortográficos e semânticos encontrados nas produções escritas não foram analisados pelo pesquisador.

Na análise dos textos, o pesquisador se preocupou em observar as conjunções utilizadas, a frequência de uso ao longo de cada texto escrito, para, em seguida, agrupar os elos coesivos em suas respectivas categorias e comparar com a tabela-resumo dos elos coesivos de *Halliday e Hasan*, encontrada da página 63 até a 66, no primeiro capítulo desta pesquisa. A tabela serviu como parâmetro de comparações dos elos coesivos utilizados pelos participantes com os elos coesivos existentes na língua inglesa, de acordo com *Halliday e Hasan*.

No caso dos níveis Intermediário e Avançado, o processo foi bastante similar ao nível Iniciante, ou seja, foi entregue a cada participante da pesquisa um kit de trabalho no qual constava: o termo de consentimento livre e esclarecido, a folha oficial com o tema da produção escrita já impresso (conforme anexo) e duas folhas de papel pautado que serviram de rascunho. O tempo estabelecido foi, também, de 01 (uma) hora e 15 (quinze) minutos.

Entretanto, o tema para os participantes dos níveis intermediário e avançado não foi uma tema para ser redigido com o auxílio de figuras. O tema sugerido foi um tema dissertativo-argumentativo que abrange um assunto polêmico da atualidade relacionado às áreas de: educação, comunicação,

política, sociedade e globalização: “*Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society*”.

O processo de análise dos níveis intermediário e avançado esteve baseado nas categorias e nas subcategorias às quais as conjunções pertencem, considerando-se os elos coesivos mais usados ao longo de um texto dissertativo, como também se ocorreu um uso abusivo ou um desuso das mesmas durante as produções escritas dos participantes.

2.4. Análise dos dados tendo em vista a segunda questão:

- b) Qual a frequência de uso dos elos coesivos nas produções escritas nos diferentes estágios de aprendizagem: *iniciante*; *intermediário* e *avançado*?

Para responder à segunda questão, foi feita uma análise comparativa dos elos coesivos encontrados nas produções escritas dos alunos participantes dos diferentes estágios de aprendizagem, observando-se sua frequência nas atividades escritas por todos os participantes dos níveis iniciante, intermediário e avançado.

Esta análise teve como objetivo avaliar a hierarquia de acessibilidade dos elos coesivos pelos alunos em diferentes estágios de aprendizagem, para, em seguida, ser feito um paralelo com o conteúdo dos livros didáticos nos diferentes níveis, em relação aos elos coesivos.

2.5. Coleta de dados referentes à terceira questão:

- c) Como os livros didáticos de língua Inglesa enfatizam o papel dos elos coesivos em produções escritas?

Para responder à terceira questão, foi realizada uma análise dos livros didáticos que concluem os diferentes estágios de aprendizagem, ou seja, os estágios *iniciante*, *intermediário* e *avançado*. O pesquisador contou com a colaboração dos coordenadores dos cursos de inglês no que diz respeito ao acesso aos livros didáticos dos professores dos diferentes estágios em fase de conclusão. O foco da análise foram as atividades voltadas ao uso das conjunções, buscando verificar quais das categorias e subcategorias referentes à tabela-resumo de *Halliday e Hasan* foram encontrada nos livros didáticos das escolas participantes desta pesquisa. Além disso, verificou-se, também, a forma como é tratado o tema pelos livros didáticos e como ocorre a orientação aos professores em relação ao papel, à função e à relevância das conjunções em um texto escrito para os alunos de EFL / ILE.

Nesta seção, são fornecidas as etapas no procedimento de análise dos dados desta pesquisa. Com o objetivo de categorizar as conjunções, elas são apresentadas separadamente, em suas respectivas categorias e subcategorias. Também será mencionada a forma como foi feito o levantamento das conjunções nos 09 (nove) *corpora* que fizeram parte deste trabalho, sendo 03 (três) *corpora* de cada escola participante, divididas nos estágios iniciante, intermediário e avançado. Para este procedimento, primeiro foi necessário a leitura de cada produção escrita dos participantes pelo pesquisador, objetivando investigar as conjunções utilizadas pelos aprendizes, para, em seguida, serem destacadas com canetas marca-texto.

Após destacar as conjunções utilizadas, o pesquisador fez uma análise comparativa com as conjunções sugeridas na tabela-resumo dos autores *Halliday e Hasan*. Este procedimento foi realizado com o intuito de averiguar quais as conjunções mais utilizadas, as menos utilizadas ou as conjunções não utilizadas durante uma produção escrita por aluno de EFL nos diferentes níveis de aprendizagem. Em seguida, foi criada uma tabela com objetivo de classificar as conjunções e suas respectivas categorias e subcategorias para demonstrar os dados coletados.

2.6 As categorias das conjunções

De acordo com Halliday e Hasan (1993), existe uma variedade de tipos das relações conjuntivas dividida em 04 (quatro) categorias e cada categoria subdividida em 04 (quatro) subcategorias. Aqui é apresentada uma tabela para cada categoria separadamente, com todos os itens, seguindo o modelo proposto pelos autores.

A tabela 2 apresenta as categorias e as subcategorias das conjunções temporais que expressam as relações de sentido de ordenar e numerar os fatos em um contexto.

Tabela 2 – Conjunções temporais (Halliday and Hasan, 1993).

Seqüencial: <i>(and) then; next; afterwards; after that; subsequently.</i>	Simultânea: <i>(just) then; at the same time; simultaneously.</i>	Precedente: <i>Earlier; before then/that; previously.</i>	Imediata: <i>at once; thereupon, on which; just before.</i>	Interrupção <i>soon; presently; formerly; later; after a time; some time earlier.</i>
Repetitiva: <i>next time; on another occasion; the last time; on a previous occasion.</i>	Específica: <i>next day; five minutes later; five minutes earlier.</i>	Durativa: <i>meanwhile; all this time.</i>	Terminal: <i>by this time; up till that time; until then.</i>	Exata/Pontuada: <i>next moment; at this point; the previous</i>

				<i>moment.</i>
Conclusivas simples: <i>Finally; at last; in the end; eventually.</i>	Seqüencial/Conclusivas: <i>First...then the end.; first...next; first/second; at first...finally; at first...in</i>	Correlação/Seqüencial: <i>in the first place....; to begin with.</i>	Conclusiva: <i>finally; to conclude with.</i>	Relação “aqui e agora”: Passado: <i>so far, up to now; up to this point; hitherto; heretofore.</i> Presente: <i>at this point; here.</i> Futuro: <i>from now on; henceforward</i>
Relação de Resumo: Culminância: <i>to sum up; in short; briefly.</i>	Relação de Resumo Reatamento: <i>to resume; to get back to the point; anyway.</i>			

A tabela 2.1, apresenta a categoria das conjunções aditivas e suas respectivas subcategorias, cuja função é adicionar informações ao texto.

Tabela 2.1 Conjunções aditivas (Halliday and Hasan, 1993)

Adit. Simples: <i>And; and also; and...too;</i>	Adit. negativas: <i>Nor; and...not; not...either; neither</i>	Adit. Alternativas: <i>Or; or else.</i>	Adit. Complexas <i>Furthermore; moreover; additionally; besides that; add to this; in addition; and another thing.</i>	Adit. Complexas <i>Alternativa: Alternatively</i>
Adit. Pós-ênfáticas <i>Incidentally; by the way</i>	Adit. Comparativas Similares: <i>Likewise; simiraly, in the same way; in (just) this way.</i>	Adit. Comparativas Dissimilares: <i>On the other hand; by contrast; conversely</i>	Adit. Apositivas Expositórias: <i>That is,; I mean; in other words; to put it another way.</i>	Adit. Apositivas Exemplificatórias: <i>For instance; for example; thus.</i>

A categoria das conjunções adversativas e suas subcategorias, cuja função básica é a criação de uma expectativa contrária a que o leitor ou ouvinte cria em relação à continuidade do texto, estão na tabela 2.3.

Tabela 2.3 Conjunções Adversativas (Halliday and Hasan, 1993).

Adversativas: Simples: <i>yet; though; only;</i> Contedendo “and”: <i>but;</i>	Advers. Enfáticas: <i>However; on the other hand; at the same time; as against that.</i>	Advers. Declarativas: <i>in fact; as a matter of fact; to tell the truth; actually; in point of fact.</i>	Advers. Corretivas: Correção de sentido: <i>Instead; rather; on the contrary.</i>	Advers. Corretivas: Correção de texto: <i>at least; rather; I mean.</i>
Advers. Dismissivas Fechadas: <i>in any/either case/event; any/either way; whichever;</i>	Advers. Dismissivas Abertas: <i>Anyhow; at any rate; in any case; however that may be.</i>			

A categoria e as subcategorias apresentadas, em seguida, das conjunções de causa e efeito, têm como finalidade introduzir planos ou intenções, e geralmente respondem ao que foi levantado anteriormente, como destacadas na tabela 2.4.

Tabela 2.4 Conjunções de Causa e Efeito (Halliday and Hasan, 1993).

Causais Gerais Simples: <i>So; thus; hence; therefore; because.</i>	Causais Gerais Enfática: <i>Consequently; accordingly; because of this.</i>	Causais Específicas - Razão: <i>for this reason; on account of this; it follows from this; on this basis.</i>	Relações Causais Específicas - Resultado: <i>as a result of this; in consequence of this.</i>	Relações Causais Específicas - Propósito: <i>for this purpose; with this in mind/view; with this intention; to this end.</i>
Causais Condicionais Simples:	Causais Condicionais Enfáticas: <i>in that</i>	Causais Condicionais Gerais: <i>under</i>	Causais Respektivas Diretas: <i>in this</i>	Causais Respektivas Polaridade

If...then Polaridade revertida: Otherwise	case, that being, the case, under those circumstances.	the circumstances.	respect/connction, with regard to this here.	revertida: In other respect, aside/apart from this,
--	---	-----------------------	--	--

Para a realização do levantamento de todas as conjunções utilizadas pelos participantes desta pesquisa, nas 45 (quarenta e cinco) produções escritas dos alunos dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado das três escolas participantes, utilizou-se como referência as tabelas de *Halliday e Hasan*.

O procedimento utilizado pelo pesquisador foi a leitura de todas as produções escritas separadamente, destacando todas as conjunções presentes nas produções com canetas marca-texto, conforme anexo, para, em seguida, classificar as conjunções em suas respectivas categorias e subcategorias, tomando como base as tabelas mencionadas anteriormente. Com base nos dados coletados, foi elaborada uma tabela das conjunções mais usadas durante as produções escritas. Há 03 (três) tabelas, uma para cada escola, subdivididas pelos níveis de aprendizagem, contendo as conjunções mais utilizadas, as menos utilizadas e as não utilizadas pelos alunos, devidamente categorizadas e subcategorizadas de acordo com as Tabelas 2.1; 2.2; 2.3 e 2.4 de *Halliday e Hasan*.

O método utilizado, nesta pesquisa, para o procedimento de análise das conjunções e de suas categorias utilizadas nas produções escritas pelos participantes de todos os níveis das três escolas participantes, foi resumido conforme está demonstrado na tabela 2.5 de Halliday e Hasan (1993):

Tabela 2.5 – Resumo, por quantidade, das categorias das conjunções de *Halliday e Hasan*, 1993.

Conjunções Temporais	61 conjunções
Conjunções Aditivas	35 conjunções
Conjunções Adversativas	28 conjunções
Conjunções de Causa e Efeito	33 conjunções
Total de conjunções	157 conjunções

Finalmente, foi feito um levantamento das conjunções (categorias e subcategorias) mais utilizadas por cada nível de aprendizagem das 03 (três) escolas participantes.

Na segunda parte desta pesquisa, foi realizada uma análise dos livros didáticos das escolas participantes, com o intuito de investigar os procedimentos didáticos que estes livros abordam em relação à aprendizagem, ao papel, à importância do uso dos elos coesivos ao longo de uma comunicação escrita realizada por alunos de EFL, como também, as categorias e subcategorias, de acordo com a abordagem dos autores *Halliday e Hasan*, dos elos coesivos lecionados aos aprendizes nos três diferentes estágios de aprendizagem.

É válido salientar que a análise dos livros didáticos ficou restrita aos tipos de abordagens que os livros didáticos adotam a respeito do uso dos elos coesivos para uma comunicação escrita por alunos de EFL.

Foram analisados todos os 09 (nove) livros didáticos dos alunos participantes, sendo 03 (três) livros de cada escola, e 09 (nove) livros didáticos dos professores dos 03 (três) diferentes estágios de aprendizagem de cada escola. Esta análise foi realizada com o objetivo de fazer um paralelo entre o conteúdo que aborda o tema a respeito dos elos coesivos nos livros didáticos dos professores com os elos coesivos encontrados nas produções escritas dos participantes desta pesquisa. Em seguida, foi verificado, nas produções

escritas dos participantes, se os elos coesivos utilizados são os que fazem parte do conteúdo programático dos livros didáticos dos diferentes estágios de aprendizagem ou não.

O procedimento adotado para analisar o tratamento dado aos elos coesivos (conjunções) nos livros didáticos, sejam eles dos alunos ou dos professores, foi dividido em 04 (quatro) etapas: primeiro, foi solicitado pelo pesquisador um acesso livre aos livros dos professores aos coordenadores colaboradores desta pesquisa de cada escola participante. Segundo, foram selecionados, nos índices de cada livro, os temas que abordam e enfatizam o papel das conjunções em uma comunicação escrita. Terceiro, foram analisadas as atividades voltadas ao uso dos elos coesivos encontradas nos livros didáticos dos professores. E finalmente, foram verificadas as categorias e subcategorias das conjunções presentes nos livros didáticos de cada escola participante.

Com base nessas informações, passa-se à análise dos dados coletados e apresentação dos resultados no capítulo 03.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa nas duas etapas: análise nos livros didáticos dos três níveis de aprendizagem, Iniciante, Intermediário e Avançado das três escolas participantes, em relação ao tratamento dos elos coesivos. Na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados de composições escritas dos alunos participantes dos três níveis de aprendizagem das três escolas colaboradoras. Esses dados são então discutidos à luz das teorias apresentadas no capítulo da fundamentação teórica.

É válido enfatizar que esta pesquisa se originou da hipótese de que a maioria dos aprendizes de EFL e dos livros didáticos dos cursos particulares de idiomas não enfatiza ou não destaca a importância de um uso adequado das conjunções e suas respectivas categorias em produções escritas, ficando, na maioria das vezes, limitada ao uso das conjunções *but*, na categoria das adversativas; *and*, na categoria das aditivas; *so* e *because*, na categoria de causa e efeito e *after that*, na categoria das temporais.

O primeiro livro analisado (L 1/3), pelo pesquisador, foi o livro do estágio Iniciante da escola 03. Para tanto, foi necessário analisar o livro do professor com o objetivo de verificar o papel e a ênfase dada às conjunções (*linking words*) dentro do processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua.

Neste livro (L 1/3), as categorias das conjunções lecionadas aos alunos ao longo do estágio Iniciante foram: Aditiva Simples, Adversativa Simples e Temporal Simples.

Na categoria das Aditivas, das 27 (vinte e sete) conjunções propostas pelo modelo de *Halliday e Hasan*, conforme a tabela 1 no capítulo teórico, foram identificadas apenas 02 (duas) conjunções – *and* e *or*. Na categoria das Adversativas, das 29 (vinte e nove) conjunções propostas por *Halliday e Hasan*, foi identificada 01 (uma) conjunção – *but*. Na categoria das Temporais, das 43 (quarenta e três) conjunções propostas, foram identificadas 04 (quatro) conjunções – *after that, then, later e finally*. Na categoria das Causais, das 37 (trinta e sete) conjunções propostas, foram identificadas 02 (duas) conjunções – *so* e *because*.

No segundo livro analisado, do nível Intermediário da escola 03 (L 2/3), as categorias das conjunções lecionadas ao longo do estágio Intermediário foram: Aditiva e Adversativa. Na categoria das Aditivas, das 27 (vinte e sete) conjunções propostas por *Halliday e Hasan*, foram identificadas 02 (duas) conjunções – *also* e *as well*. Na categoria Adversativa, das 29 (vinte e nove) conjunções propostas pelos autores que embasaram esta pesquisa, foram identificadas 04 (quatro) conjunções – *although, though, on the other hand, however*.

O terceiro livro analisado, da escola 03, foi do nível Avançado (L 3/3). As categorias das conjunções lecionadas ao longo deste nível foram Adversativa e Causal. Na categoria das Adversativas, das 27 (vinte e sete) conjunções propostas por *Halliday e Hasan*, foram identificadas 03 (três) conjunções – *even though, despite, in spite of* – em comparação ao nível Intermediário. No

caso da categoria Causal, das 37 conjunções propostas pelos mesmos autores, foram identificadas 03 (três) conjunções – *in order to, because of, for* – em comparação às conjunções lecionadas no nível Intermediário.

Na tabela 3, se observa, de forma resumida, todas as conjunções encontradas nos livros didáticos dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da Escola 03:

Tabela 3 das conjunções identificadas nos livros didáticos dos três níveis de aprendizagem da escola 03.

Livros da escola 03	(L 1/3) Iniciante	(L 2/3) Intermediário	(L 3/3) Avançado
Conj. Temporais	<i>After that, then, later, finally.</i>	0	0
Conj. Aditivas	<i>and, or.</i>	<i>Also, as well.</i>	0
Conj. Adversativas	<i>But</i>	<i>Although, though, on the other hand, however.</i>	<i>Even though, despite, in spite of.</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>So, because</i>	0	<i>In order to, because of, for.</i>
Total das Conjunções	9	6	6 = 21

Conclui-se que, em relação à Tabela 1 proposta, das 136 (cento e trinta e seis) conjunções da língua Inglesa proposta por *Halliday e Hasan*, foram encontradas 21 (vinte e uma) conjunções nos livros didáticos dos professores na fase de conclusão dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da Escola 03.

Análise dos livros dos professores da Escola 02.

Os livros didáticos dos professores da segunda escola participante foram codificados como: L 1/2; L 2/2 e L 3/2.

As lições dos livros didáticos dos professores desta escola são acompanhadas por aulas de vídeo baseadas em diálogos e repetições do

conteúdo dos diálogos apresentados. No livro do professor, é recomendado que, a cada surgimento de um novo item gramatical ao longo dos diálogos, o professor enfatize os novos itens para os alunos através de outros exemplos sugeridos no próprio livro.

No nível iniciante, foram encontradas, nos livros didáticos dos professores (*teacher's guide*), as conjunções *but – and – because - so*. Embora estas conjunções estivessem presentes nos diálogos do livro, não foi encontrada nenhuma atividade voltada para o seu uso, exceto nas atividades de ditados que requer a transcrição de pequenos textos. No índice do livro dos iniciantes, não se enfatiza o uso de conectivos. Porém, é dada ênfase às conjunções - *as a matter of fact* e *instead of*, em lições independentes no livro.

Desta forma, as categorias lecionadas neste nível foram: (01) Adversativa simples; (01) Adversativa contrastiva ; (01) Adversativa corretiva; (01) Aditiva simples e (02) Causal simples.

No nível intermediário, embora as conjunções *but, because, so e and* estivessem sempre presentes nos textos das lições do livro, foi dada ênfase às conjunções: *until (till); from now on; meanwhile e though*. Assim, as categorias lecionadas neste nível intermediário foram: (01) Aditiva simples; (01) Adversativa simples; (01) Adversativa contrastiva e (01) Temporal complexa terminal.

No nível avançado, a novidade em relação às conjunções dos níveis anteriores foram as conjunções *although* e *however*. Assim, as categorias lecionadas neste nível avançado foram: (01) Adversativa simples e (01) Adversativa enfática.

As categorias das conjunções lecionadas ao longo destes livros foram: na categoria das Adversativas, das 27 (vinte e sete) conjunções propostas por *Halliday e Hasan*, foram identificadas 03 (três) conjunções no nível básico, 02 (duas) no nível intermediário e 02 (duas) no nível avançado.

Na tabela 1.2, se observa, de forma resumida, todas as conjunções encontradas nos livros didáticos dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da escola 02:

Tabela 3.1 das conjunções identificadas nos livros didáticos dos três níveis de aprendizagem da escola 02.

Livros da escola 02	(L 1/2) Iniciante	(L 2/2) Intermediário	(L 3/2) Avançado
Conj. Temporais	Meanwhile	Until	0
Conj. Aditivas	<i>and</i>	<i>and</i>	0
Conj. Adversativas	<i>But, as a matter of fact, instead.</i>	<i>Though, as matter of fact.</i>	<i>However, though</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>So, because</i>	0	0
Total das Conjunções	7	4	2 = 13

Conclui-se que, em relação à Tabela 1, das 136 (cento e trinta e seis) conjunções da língua Inglesa proposta por *Halliday e Hasan*, foram encontradas 13 (treze) conjunções nos livros didáticos dos professores na fase de conclusão dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da Escola 02.

Análise dos livros didáticos dos professores da Escola 01

Os livros didáticos dos professores da terceira (E/ 01) escola participante foram codificados como: L 1/1; L 2/1 e L 3/1.

No nível iniciante, foram identificadas as seguintes conjunções: na categoria da Aditivas, a conjunção *and*; na categoria das Adversativas, as

conjunções *but* e *however*, na categoria das Causais, a conjunção *because* e na categoria das Temporais, as conjunções *then*, *after (that)*, *finally*, *later on*.

É válido salientar que as atividades voltadas ao uso das conjunções encontradas nos livros didáticos dos professores (teacher's guide) são do tipo preencher os espaços em brancos.

No nível intermediário, não foi encontrada nenhuma atividade ou ênfase voltada ao uso das conjunções.

Já no livro didático do nível avançado, foram encontradas as seguintes conjunções: na categoria das Aditivas, as conjunções *also*, *in addition*, *on the other hand*, *this means*; na categoria das Adversativas, as conjunções *nevertheless*, *although* e *however*; na categoria das Causais, as conjunções *because*, *so*; na categoria das temporais, a conjunção *while*.

Na Tabela 3.2, observa-se, de forma resumida, todas as conjunções encontradas nos livros didáticos dos professores na fase de conclusão dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da Escola 01.

Tabela 3.2 das conjunções identificadas nos livros didáticos dos três níveis de aprendizagem da escola 01.

Livros da escola 01	(L 1/1) Iniciante	(L 2/1) Intermediário	(L 3/1) Avançado
Conj. Temporais	<i>Then, after (that) finally, later on.</i>	0	<i>while</i>
Conj. Aditivas	<i>And</i>	0	<i>On the other hand, this means</i>
Conj. Adversativas	<i>But, however</i>	0	<i>Nevertheless, although</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>Because</i>	0	<i>So</i>
Total das Conjunções	8	0	5 = 13

Conclui-se que, em relação à tabela 1, das 136 (cento e trinta e seis) distintas conjunções da língua Inglesa propostas por *Halliday e Hasan*, foram encontradas 13 (treze) conjunções nos livros didático dos professores na fase de conclusão dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado da Escola 01.

Na segunda etapa desta análise, foi feita uma distribuição das conjunções utilizadas, por categorias, nas produções escritas propostas aos aprendizes de EFL pelo pesquisador. Discute-se o resultado quanto às conjunções encontradas e suas categorias nas produções escritas dos participantes, em comparação com as conjunções presentes nos livros didáticos e lecionadas aos alunos dos diferentes estágios de aprendizagem: Iniciante Intermediário e Avançado.

1ª ESCOLA - (E/01)

A primeira escola pesquisada foi a escola codificada como “escola 01”. O coordenador da escola agendou o horário da coletas dos dados de acordo com o horário das aulas dos alunos participantes, que foi de 45 (quarenta e cinco) minutos antes do início das aulas. Desta forma, os alunos não teriam que perder parte do conteúdo programático da aula. Nesta escola, o coordenador já havia escolhido os alunos “voluntários” para participar da pesquisa. Assim, o pesquisador não teve que se preocupar com a seleção dos participantes para realizar composições. Embora houvesse a expectativa do comparecimento de 05 (cinco) alunos de cada estágio de aprendizagem, apenas 03 (três) compareceram.

O primeiro nível participante foi o estágio Iniciante. O coordenador agendou o encontro para a produção textual dos participantes no dia da

avaliação final do semestre. Foi acordado com os sujeitos chegar à sala de aula 45 (quarenta e cinco) minutos antes do início da avaliação final. Entretanto, os alunos chegaram atrasados. Os participantes deste nível não estavam bem cientes no que diz respeito ao objetivo da pesquisa, e o pesquisador teve que fazer uma breve explanação, em português, para os voluntários.

Na produção escrita do aluno do nível Iniciante, codificado como A 1/1, formada por 58 palavras, foram encontrados duas ocorrências da conjunção: *after* (2x); and (3x); then ; finally. Estas, respectivamente, fazem parte da categoria Temporal Simples; Aditiva simples e Temporal Conclusiva.

Na produção escrita do aluno codificado como A 2/1, composta de 74 palavras, foram identificadas as seguintes conjunções: *after* (3x) e *and*, estas pertencentes à categoria das Aditivas Simples.

Na terceira e última produção escrita do aluno do nível Iniciante codificado como A 3/1, composta de 60 palavras, foram identificadas as seguintes conjunções: *after* (2x) e *and* (4x), parte da categoria das conjunções Aditivas Simples. Com o intuito de compactar as conjunções utilizadas pelos participantes do nível Iniciante, a Tabela 4 traz um resumo.

Tabela - 4 dos alunos do Iniciante da escola 01: A 11/1; A 12/1 e A 13/1.

Alunos Iniciante	A 1/1	A 2/1	A 3/1
Conj. Temporais	<i>After</i> (2x); then; finally.	<i>after</i> (3x)	<i>after</i> (2x)
Conj. Aditivas	and (3x)	<i>and</i>	and (4x)
Conj. Adversativas	0	0	0
Conj. Causa/Efeito	0	0	0
Total de Conjunções	2	4	6

Observa-se que, por um lado, houve uma ausência das conjunções de todas as categorias, exceto da categoria das Aditivas Simples e Temporais Simples. Por outro lado, nas categorias Temporais e Aditivas, utilizadas pelos aprendizes do nível Iniciante da escola 01, ocorreu um maior uso das conjunções: *After* e *and*.

O segundo nível participante da pesquisa foi o Intermediário. No início, os participantes ficaram ansiosos, provavelmente em virtude dos possíveis erros gramaticais e ortográficos que poderiam ocorrer ao longo de suas composições. Após uma explanação mais detalhada da pesquisa pelo pesquisador, o ambiente ficou mais favorável para a realização da tarefa. A faixa etária estava bastante variada (entre 18 e 25 anos), sendo a sua maioria estudantes universitários. Dos cinco voluntários previstos na participação da pesquisa, apenas 03 (três) compareceram.

Na produção escrita do primeiro aluno participante do nível intermediário da escola 01 (A 4/1), composta de 104 palavras, foram encontradas 04 (quatro) conjunções, conforme anexo. As conjunções observadas foram: *for example*; *and*; *consequently* e *however*, estas pertencendo, respectivamente, às categorias Aditiva exemplificatórias; Aditiva simples, Causal enfática e Adversativa enfática, conforme se pode observar na Tabela 4.2.

Na produção escrita do segundo aluno participante do nível intermediário da escola 01 (A 5/1), composta de 103 palavras, foram encontradas 02 (duas) conjunções, conforme anexo. As conjunções observadas foram: *and* e *from now*, pertencendo, respectivamente, às categorias Aditiva simples e Temporal, conforme a tabela 1.6 a seguir.

No caso da produção escrita do último participante do nível intermediário da escola 01 (A 6/1), composta de 94 palavras, conforme anexo do aluno – A 6/1, foram observadas 4 (quatro) conjunções ao longo da sua composição. As conjunções analisadas foram: *because*, *therefore*, *so* e *and*. As três primeiras pertencem à categoria Causal simples, e a última (*and*) é uma Aditiva simples, conforme se observa na tabela 4.2.

Tabela – 4.2: Conjunções dos alunos do Intermediário da escola 01: A 14/1; A 15/1 e A 16/1.

Alunos Intermediário	A 4/1	A 5/1	A 6/1
Conj. Temporais	0	<i>From now</i>	0
Conj. Aditivas	<i>and; example</i> <i>for</i>	<i>And</i>	<i>And</i>
Conj. Adversativas	<i>However.</i>	0	0
Conj. Causa/Efeito	<i>Consequently</i>	0	<i>Because, therefore, so.</i>
Total de Conjunções	4	2	6

Neste nível, ocorreram duas conjunções novas que fazem parte da categoria das Causais – *consequently* e *therefore* - em relação ao nível dos Iniciantes. Em relação à categoria das conjunções temporais, houve a ocorrência da primeira conjunção até o momento nesta categoria – *from now*. Nas demais categorias não ocorreu nenhuma conjunção nova que ainda não tivesse sido utilizada pelos outros participantes.

É válido salientar que, embora a explanação a respeito desta pesquisa para os níveis Iniciante, Intermediário e Avançado, tenha sido feita pelo coordenador da escola codificada como “Escola 01”, o pesquisador, na hora da realização das composições, esclareceu em maiores detalhes o conteúdo desta pesquisa, como também tirou algumas dúvidas dos alunos referentes a possíveis erros gramaticais. O esclarecimento da pesquisa foi feito, oralmente,

em Português nos níveis Iniciante e Intermediário. Porém, no nível Avançado o esclarecimento foi feito em Inglês pelo pesquisador.

Os participantes do nível avançado também tiveram o encontro agendado de acordo com o horário da aula. O encontro para a realização das composições ficou marcado para começar 30 (trinta) minutos antes do início da aula. Dos 05 (cinco) participantes previstos para participar desta pesquisa, apenas 03 (três) compareceram ao local. A faixa etária predominante dos participantes do nível avançado era maior de idade. As composições dissertativo-argumentativas foram realizadas na biblioteca da escola.

Neste nível, ocorreu algo interessante em relação aos demais níveis de aprendizagem desta escola. Os participantes gostaram muito do tema da redação, de modo que ultrapassaram o limite de tempo estabelecido, que era de 45 (quarenta e cinco minutos), concluindo as suas composições em aproximadamente 60 (sessenta) minutos. Desta forma, as composições foram bem mais longas em comparação com as dos outros níveis de aprendizagem.

É relevante enfatizar que os alunos do nível avançado foram bem mais receptivos no que diz respeito à realização das composições que os outros alunos dos demais níveis de aprendizagem.

A composição escrita do primeiro aluno participante do nível avançado da escola 03 (A 7/1) foi de 147 palavras, conforme anexo do aluno – A7/1. As conjunções encontradas ao longo desta composição foram: *and* (4x), *On the other hand*, *however* e *for example*, pertencendo, respectivamente, às categorias Aditiva simples, Adversativa enfática, Adversativa enfática e Aditiva exemplificatória.

A composição do segundo aluno participante do nível avançado (A 8/1) foi composta de 165 palavras, conforme anexo do aluno – A 8/1. As conjunções observadas ao longo desta composição foram: *and* (3x), *however* (2x), *so that* (2x), *therefore*, *but*, pertencendo às categorias Aditiva simples, Adversativa enfática, Causal simples, Causal simples e Adversativa simples, respectivamente, conforme se observa na Tabela 4.3.

A composição escrita do último participante do nível avançado (A 9/1), formada de 159 palavras, conforme anexo do aluno – A 9/1. As conjunções encontradas ao longo desta composição foram: *as a result of* (2x), *after*, *and* (3x), pertencendo, respectivamente, às categorias Causal específica, Temporal simples e Aditiva simples, conforme se observa na Tabela 4.3.

Tabela – 4.3: Conjunções dos alunos do Avançado da escola 01: A 17/1; A 18/1 e A 19/1.

Alunos Intermediário	A 7/1	A 8/1	A 9/1
Conj. Temporais	0	0	<i>After</i>
Conj. Aditivas	<i>And</i> (4x); <i>for example</i>	<i>and</i> (3x)	<i>and</i> (3x)
Conj. Adversativas	<i>However</i> ; <i>on the other hand.</i>	<i>however</i> (2x), <i>but.</i>	<i>However</i> (2x), <i>but</i>
Conj. Causa/Efeito	0	<i>So</i> (2x); <i>therefore</i>	<i>As a result of.</i>
Total de Conjunções	7	9	8

CONTEUDO DOS LIVROS DIDÁTICOS X OCORRÊNCIA DE CONJUNÇÕES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.

A relação entre as conjunções enfatizadas no livro didático (teacher's guide) dos professores do nível Iniciante da escola 01, e as ocorrências identificadas nas produções escritas foi a seguinte: na categoria Temporal, das 04 (quatro) conjunções enfatizadas pelo livro, três foram identificadas – *after*

(7x), then (1x) e finally (1x). Na categoria Aditiva, a conjunção enfatizada foi apenas – *and*, assim, a ocorrência foi apenas da conjunção – *and* (8x). Na categoria Adversativas, embora duas conjunções tivessem sido enfatizadas – *but* e *however*, não houve ocorrência de conjunções desta categoria nas produções escritas. Na categoria Causa e Efeito, apenas a conjunção *because* foi enfatizada, porém não houve ocorrências de conjunções desta categoria.

Portanto, das 08 (oito) conjunções enfatizadas pelo livro do nível Iniciante, apenas 04 (quatro) foram identificadas ao longo das produções escritas.

No nível Intermediário, na categoria das Temporais, não há outras conjunções enfatizadas além daquelas do nível Iniciante, porém houve a ocorrência de uma nova conjunção – *from now* (1x). Na categoria das Aditivas, não foram enfatizadas outras conjunções além daquelas do nível Iniciante, porém houve a ocorrência das conjunções *and* e *for example*. Na categoria Adversativa, das duas conjunções enfatizadas pelo o livro – *but* e *however*, apenas foi identificada a ocorrência de uma conjunção: *however* (1x). Na categoria Causa e Efeito, embora a única conjunção enfatizada tenha sido *because*, houve a ocorrência das conjunções *consequently* (1x), *therefore* (1x) e *so* (1x).

Das 03 (três) novas conjunções enfatizadas pelo livro do nível Intermediário, observou-se apenas 01 (uma) conjunção. Porém foram identificadas 03 (três) novas conjunções neste estágio.

No nível avançado, na categoria Temporal, embora a conjunção enfatizada tenha sido *while*, não houve ocorrência da mesma, apenas a ocorrência da conjunção *after* (1x). Na categoria Aditiva, as conjunções

ênfâtizadas foram *on the other hand* e *this means*, mas o uso ficou restrito à conjunção *and* (10x). Na categoria Adversativas, as conjunções ênfâtizadas foram *nevertheless* e *although*, e as utilizadas foram *however* (5x), *but* (2x) e *on the other hand* (1x). Na categoria Causa e Efeito, *so* e *because* foram as conjunções ênfâtizadas, embora tenham sido identificadas duas novas conjunções – *therefore* e *as a result*.

Portanto, das 05 (cinco) conjunções ênfâtizadas ao longo deste nível, não houve ocorrências. Porém, observou-se o uso de duas novas conjunções (*therefore* e *as a result*) que não faziam parte do conteúdo do livro.

2ª Escola - (E/ 02)

A segunda escola pesquisada foi a escola codificada como “E/02”. Nesta escola, a seleção dos sujeitos para a pesquisa foi realizada pelo coordenador. Desta forma, o pesquisador compareceu nos horários marcados pelo coordenador da escola “E/02” para fazer um acompanhamento da realização das produções escritas dos sujeitos participantes. Os horários foram variados e de acordo com as aulas dos participantes. Os indivíduos, de uma maneira geral, foram receptivos no que diz respeito à produção das composições.

O primeiro nível analisado foi o nível Iniciante. Embora o coordenador já houvesse feito uma explanação da pesquisa, os alunos solicitaram alguns esclarecimentos. As dúvidas, na sua maioria, eram em relação ao objetivo da pesquisa e a sua divulgação na mídia. O pesquisador teve que esclarecer todas as dúvidas surgidas dos alunos participantes.

Na produção escrita do primeiro aluno do nível Iniciante (A 1/2), composta de 107 palavras, foram observadas as conjunções, conforme anexo

do aluno – A 1/2: *and* (6x); *because* (3x); *after* (2x), estas pertencendo às categorias, respectivamente, Aditivas Simples, Causal Simples e Temporal Simples.

Na produção escrita do segundo aluno participante do nível Iniciante (A 2/2), formada por 88 palavras, foram encontradas as conjunções, conforme anexo do aluno – A 2/2: *first*; *because*; *and* (4x); *after* (2x); *in the end*. Estas pertencendo às categorias Temporal Simples, Causal Simples, Aditiva Simples e Temporal Conclusiva Simples, respectivamente.

Na produção escrita do terceiro e último aluno participante do nível Iniciante (A 3/2), composta de 72 palavras, foram observadas as conjunções, conforme anexo do aluno – A 3/2: *and* (4x); *after* (2x). Estas conjunções fazem parte, respectivamente, das categorias Aditiva Simples e Temporal Simples, conforme se observa na Tabela-resumo 5 das conjunções utilizadas pelos sujeitos participantes do nível Iniciante.

Tabela - 5: Conjunções dos alunos do Iniciante da escola 02: A 20/2; A 21/2 e A 22/22.

Alunos Iniciante	A 10/2	A11/2	A 12/2
Conj. Temporais	<i>After</i> (2x)	<i>First</i> ; <i>after</i> ; <i>in the end</i>	<i>after</i> (2x)
Conj. Aditivas	<i>and</i> (6x)	<i>and</i> (4x)	<i>and</i> (4x)
Conj. Adversativas	0	0	0
Conj. Causa/Efeito	<i>Because</i> (3x)	0	0
Total de Conjunções	11	7	6

Podemos observar que neste nível do Iniciante da escola 02, ocorreu o surgimento de duas novas conjunções da categoria Temporal – *first*; e *in the end*, em relação aos níveis do Iniciante das duas outras escolas participantes. Em relação à categoria das Aditivas, ocorreu um maior uso da conjunção –

and. Na categoria das Adversativas, não houve ocorrências de conjunções. Na categoria de Causa/efeito, ocorreu um maior uso da conjunção – *because* - na produção escrita do aluno A 10/2, e um não uso nas composições dos alunos A 11/2 e A 12/2.

O segundo nível participante da escola 02 foi o Intermediário. Embora o coordenador da escola já houvesse feito a explanação deste trabalho, foi necessário esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos. As dúvidas, na sua maioria, eram a respeito dos erros gramaticais e se os participantes desta pesquisa iriam ser avaliados com notas. Após os esclarecimentos, desta pesquisa, a realização das produções escritas começou. Dos 05 (cinco) alunos previstos na participação da pesquisa, apenas 03 (três) compareceram ao local, que foi uma sala de aula disponibilizada pela escola.

Na produção escrita do primeiro aluno participante do nível Intermediário (A 4/2), composta de 97 palavras, conforme anexo, foram identificadas as seguintes conjunções: *but* (2x), *so* (2x), estas pertencendo, respectivamente, às categorias da Adversativa Simples e da Causal Simples.

Na produção escrita do segundo aluno participante do nível Intermediário (A 5/2), composta de 213 palavras, conforme anexo, foram encontradas as seguintes conjunções: *but*, *for example*, *and* (3x), estas pertencendo, respectivamente, às categorias Adversativa Simples, Aditiva Exemplificatória e Aditiva Simples.

Na produção escrita do terceiro aluno participante do nível Intermediário (A 6/2), composta de 177 palavras, conforme anexo, foram identificadas as seguintes conjunções: *In fact*, *because*, *and* (5x), *for example* (2x), *in this case*, pertencendo, respectivamente, às categorias Adversativa Contrastiva, Causal

Simple, Aditiva Simple, Aditiva Exemplificatória e Aditiva Simple, conforme a Tabela 5.1.

Tabela – 5.1: Conjunções dos alunos do Intermediário da escola 02: A 23/2; A 24/2 e A 25/2.

Alunos Intermediário	A 4/2	A 5/2	A 6/2
Conj. Temporais	0	0	0
Conj. Aditivas	0	<i>and</i> (3x), <i>for example.</i>	<i>and</i> (5x), <i>for example.</i>
Conj. Adversativas	<i>but</i> (2x)	<i>But</i>	<i>In fact,</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>so</i> (2x)	0	<i>Because, in this case.</i>
Total de Conjunções	4	5	9

O último nível participante, da escola 02, foi o nível Avançado. Os alunos já tinham sido selecionados pelo coordenador da escola, como também os horários das coletas de dados. Por não haver um horário convergente entre os níveis de aprendizagem, foi necessário que o pesquisador se deslocasse a esta escola em três dias diferentes. Embora os alunos participantes já soubessem do que tratava a pesquisa, foram necessários alguns esclarecimentos por parte do pesquisador durante as realizações das produções escritas. O local escolhido pelo coordenador para a coleta de dados, foi o mesmo dos demais níveis participante, ou seja, uma sala de aula.

Na produção escrita do primeiro aluno participante do nível Avançado (A 7/2), composta de 96 palavras, conforme anexo, foram identificadas as seguintes conjunções: *and*, *so* (2x), *but* e *because*, pertencendo, respectivamente, às categorias Aditivas Simples, Causal Simples, Adversativa Simples e Causal Simples.

Na produção escrita do segundo aluno participante do nível Avançado (A 8/2), formada por 152 palavras, conforme anexo, foram encontradas as

seguintes conjunções: *so* (3x), *and* (4x), *on the other hand*, *because*, *therefore*, *although*, pertencendo, respectivamente, às categorias Causal Simples, Aditiva Simples, Adversativa Enfática, Adversativa Simples e Causal Simples.

Na produção escrita do terceiro (A 9/2) e último aluno participante do nível Avançado, composta de 205 palavras, conforme anexo, foram encontradas as seguintes conjunções: *on the other hand*, *because* (2x), *and* (3x), *for example*, *so*, e *then*, estas pertencendo respectivamente às categorias: Adversativa Enfática, Causal Simples, Aditiva Simples, Aditiva Exemplificatória e Causal Simples, conforme se observa na Tabela 5.2.

Tabela – 5.2: Conjunções dos alunos do nível Avançado da escola 02: A 26/2; A 27/2 e A 28/2.

Alunos Avançado	A 7/2	A 8/2	A 9/2
Conj. Temporais	0	0	0
Conj. Aditivas	<i>And</i>	<i>And</i> (4x).	<i>and</i> (3x), <i>for example</i> .
Conj. Adversativas	<i>but</i>	<i>On the other hand</i> , <i>although</i> .	<i>On the other hand</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>because</i> , <i>so</i> (2x)	<i>So</i> (3x), <i>because</i> , <i>therefore</i> .	<i>Because</i> (2x), <i>so</i> , <i>then</i> .
Total de Conjunções	5	11	9

CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS X OCORRÊNCIA DE CONJUNÇÕES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.

A relação entre as conjunções lecionadas no nível Iniciante da escola 02 e as ocorrências encontradas nas produções escritas dos alunos foi: na categoria das Temporais, a conjunção enfatizada foi *meanwhile*, porém foram encontradas as conjunções *after* (5x), *first* (1x), *in the end* (1x). Na categoria das Aditivas, a conjunção enfatizada pelo livro foi *and*, e também foi a

conjunção mais utilizada (14x) nas produções escritas. Na categoria das Adversativas, as conjunções enfatizadas foram *but*, *instead*, e *as a matter of fact*, porém não houve nenhuma ocorrência de conjunções desta categoria. Na categoria Causa e Efeito, embora tivesse sido enfatizado pelo livro as conjunções *so* e *because*, apenas houve a ocorrência da conjunção – *because* (3x).

Conclui-se que das 07 (sete) conjunções enfatizadas ao longo do nível Iniciante da Escola 02, foram identificadas apenas 2 (duas) *and* e *because*, embora houve ocorrências de conjunções que não tinham sido enfatizadas no livro (*after* 5x, *first* 1x, *in the end* 1x).

No nível Intermediário, a relação foi a seguinte: Na categoria das Temporais, a conjunção enfatizada foi *until*, porém não houve ocorrência de conjunções desta categoria. Na categoria das Aditivas, a conjunção enfatizada foi *and*, porém além desta, foi encontrada a conjunção *for example*. Na categoria das Adversativas, das duas conjunções enfatizadas *as a matter of fact* e *though*, foram encontradas apenas a ocorrência das conjunções *but* e *in fact*. Na categoria Causa e Efeito, não foram enfatizadas outras conjunções além das conjunções *so* e *because*, porém foi encontrada 01 (uma) conjunção *in this case*.

Conclui-se que, das 04 (quatro) novas conjunções enfatizadas ao longo do nível Intermediário no livro da Escola 02, nenhuma ocorrência foi identificada além das conjunções lecionadas no nível Iniciante. Porém foram encontradas duas conjunções novas *in this case* e *in fact*.

No nível Avançado, a relação foi a seguinte: na categoria das Temporais, não foram enfatizadas novas conjunções nos livros didáticos em

relação ao nível intermediário, e também, não houve ocorrência de conjunções desta categoria. Na categoria das Aditivas, também, não foram enfatizadas outras conjunções além daquelas do nível Intermediário, assim, foi identificado à ocorrência de duas conjunções *for example* e *and*. Na categoria das Adversativas, as conjunções enfatizadas pelo o livro foram *however* e *though*, porém houve a ocorrência de duas novas conjunções – *on the other hand* e *although*. Na categoria Causa e Efeito, não foram enfatizadas outras conjunções além daquelas do nível Intermediário, porém houve a ocorrência da conjunção *then*.

Conclui-se que, das duas novas conjunções enfatizadas ao longo do nível Avançado, não houve ocorrência das mesmas. Porém foram identificadas duas novas conjunções *on the other hand* (2x) e *although* (1x).

3ª Escola -(E/03)

A última escola participante desta pesquisa está codificada como “escola 03”. A coordenadora agendou a visita do pesquisador para a aplicação das produções escritas com os alunos participantes dos três níveis de aprendizagem em um mesmo dia, visto que, naquele dia, havia aula dos três níveis de aprendizagem, em horários subseqüentes. Desta forma, não seria necessário que os alunos se deslocassem para a instituição de ensino em outros horários que não estivessem dentro da programação de ensino. Todos os sujeitos participaram de forma voluntária. Entretanto, o pesquisador teve que fazer uma explanação da pesquisa em cada sala de aula dos diferentes estágios, com objetivo de conseguir, no mínimo, 05 (cinco) alunos de cada

nível para participar da pesquisa, conforme ficou determinado no capítulo da metodologia.

O primeiro estágio visitado pelo pesquisador, devidamente autorizado pela coordenadora e pela professora da escola, foi o estágio Iniciante. No momento da apresentação da proposta desta pesquisa aos alunos, muitos deles hesitaram em fazer a produção escrita, provavelmente para não se expor, além do que a coordenadora não conseguiu disponibilizar um horário convergente para os participantes, que, na sua maioria, eram jovens e dependiam de transporte de terceiros para se deslocarem. A única alternativa que restou foi realizar as produções escritas no mesmo dia em que haveria aulas. Embora a professora tivesse dito que não iria adiantar nenhum assunto novo, durante a realização das produções escritas, muitos deles evitaram perder o conteúdo programático daquela aula. O pesquisador, então, sugeriu aplicar a composição durante o intervalo deles, que seria de 15 (quinze) minutos, com possibilidade de se estender por mais 15 (quinze) minutos, conforme autorização prévia dos professores colaboradores desta pesquisa. Mesmo assim, a resistência esteve presente entre eles pelo fato de que a maioria não queria perder o intervalo de descanso para ter que escrever uma redação.

Finalmente, o pesquisador conseguiu 04 (quatro) candidatos para participar desta coleta, os quais ficaram na sala de aula no momento do intervalo das aulas para a realização da pesquisa. Dentre os 04 (quatro) participantes, 01 (um) participante desistiu, argumentado que estava cansado e não estava com “cabeça” para escrever uma redação. Enfim, restaram 03 (três) participantes que finalizaram as produções escritas propostas pelo pesquisador

para o estágio Iniciante, baseadas em uma seqüência de figuras, na seção de anexos, com a folha oficial da composição.

É valido salientar que a explanação desta pesquisa no nível Iniciante foi feita oralmente, em português, pelo pesquisador no dia da realização das composições. Baseado nas informações a respeito das conjunções utilizadas nas composições dos 03 (três) alunos participantes do estágio Iniciante da escola codificada como escola 03, serão apresentados os primeiros resultados.

Tendo em vista a primeira pergunta desta pesquisa (Quais são as conjunções mais utilizadas por alunos de EFL nas produções escritas dissertativa - argumentativas?), serão apresentados os primeiros dados em forma de tabela.

Na produção escrita do primeiro aluno (A 1/3) do nível Iniciante, ao longo de um texto formado por 85 palavras, foram identificadas, conforme anexo do aluno – A 1/3, duas conjunções de forma repetida: *and* (4x); *after that* (2x). As conjunções encontradas na produção escrita do aluno A1/3 fazem parte da categoria das conjunções Aditivas Simples, conforme a tabela de *Halliday e Hasan* encontrada no capítulo teórico desta pesquisa. Todas as outras categorias de conjunções do modelo de *Halliday e Hasan* não estavam presentes ao longo desta produção escrita.

Na produção escrita do segundo aluno (A 2/3) do nível Iniciante, ao longo de um texto formado por 79 palavras, foram identificadas, conforme anexo aluno – A2/3, três conjunções: *and/ after that* (2x)/ *but*. As conjunções encontradas fazem parte das categorias das conjunções aditivas simples e da categoria das conjunções Adversativas Simples. Não foram encontradas conjunções das demais categorias do modelo de *Halliday e Hasan*.

No caso do terceiro aluno participante (A3/3) do nível Iniciante, foram encontradas três conjunções ao longo de um texto formado por 75 palavras, conforme anexo do aluno – A3/3. As conjunções foram: *after that* (4x); *and* e *but*. As duas primeiras fazem parte das categorias das conjunções Aditivas Simples e a última faz parte da categoria das Adversativas Simples. Mais uma vez, não foram identificadas as demais categorias de conjunções do modelo de *Halliday e Hasan* no texto do aluno A3/3, conforme atesta a Tabela 6.

Tabela - 6: Conjunções utilizadas pelos alunos do nível Iniciante da escola 3: A 1/3; A2/3 e A 3/3.

Alunos - Iniciante	(A 1/3)	(A 2/3)	(A 3/3)
Conj. Temporais	<i>after that</i> (2x).	<i>After that</i> (2x)	<i>After that</i> (4x)
Conj. Aditivas	<i>and</i> (4x)	<i>and</i>	<i>And</i>
Conj. Adversativas	0	<i>But</i>	<i>but</i>
Conj. Causa/Efeito	0	0	0
Total das Conjunções	4	4	6

Observa-se que, de um lado, no estágio Iniciante, de acordo com a tabela 6, não foram usados conjunções categorizadas como de Causa e Efeito. Entretanto, por outro lado, ocorreu um maior uso das conjunções categorizadas como Aditivas Simples e temporais Simples. Em relação à categoria das Adversativas, só foi encontrada a conjunção – *but*.

O segundo estágio visitado foi o nível Intermediário. A turma era formada de 10 (dez) alunos dentro de uma faixa etária jovem, porém mais adulta em comparação ao estágio Iniciante. Os alunos do nível Intermediário foram, na sua maioria, mais receptivos no que diz respeito à realização das composições. Entretanto, a relutância em se expor foi uma agravante constante durante a procura de participantes. Apenas 04 (quatro) alunos, dos 5 (cinco)

esperados na participação, aceitaram fazer parte da pesquisa, e durante a realização da mesma, 01 (uma) aluna desistiu argumentando que estava muito cansada e não conseguiria finalizar a redação. Como se trata de candidatos voluntários, o pesquisador fica sem poder no que diz respeito ao término das composições pelos candidatos. No final, apenas 03 (três) realizaram as composições dissertativo-argumentativas proposta pelo pesquisador.

É válido salientar que a explanação desta pesquisa foi feita oralmente, em inglês, pelo pesquisador em sala de aula.

Tendo em vista a primeira pergunta desta pesquisa (Quais são as conjunções mais utilizadas por alunos de EFL nas produções escritas dissertativas - argumentativas?), serão apresentados os primeiros dados em forma de tabela.

Na produção escrita do aluno do nível Intermediário, codificado como A4/3, composta de 82 palavras, foram identificadas 03 conjunções, conforme anexo do aluno – A 4/3. As conjunções encontradas foram: *so*; *and* e *but*. Estas pertencem, respectivamente, às categorias Conjunções Causais, Aditiva Simples e Adversativa Simples, conforme a Tabela 6.1.

Na produção escrita do segundo aluno do nível Intermediário codificado como A5/3, composta de 53 palavras, foram observadas 2 conjunções, conforme anexo do aluno – A 5/3. As conjunções identificadas foram: *and* e *but*, pertencentes, respectivamente, às categorias de conjunções Aditiva Simples e Adversativa Simples, conforme a Tabela 6.1.

No caso da produção escrita do terceiro participante do nível Intermediário (A6/3), composta de 102 palavras, foram encontradas 06 conjunções, sendo 03 repetidas conforme anexo do aluno – A 6/3: *because*;

and (3x); *for example* e *but*, que fazem parte da categoria Causal, Aditiva Simples e Adversativa Simples, respectivamente, conforme a Tabela 6.1.

Tabela – 6.1: Conjunções utilizadas pelos alunos do Intermediário da escola 03: A 4/3; A5/3 e A 6/3.

Alunos - Intermediários	(A 4/3)	(A 5/3)	(A 6/3)
Conj. Temporais	0	0	0
Conj. Aditivas	<i>and</i>	<i>And</i>	<i>and</i> (3x); <i>for example</i>
Conj. Adversativas	<i>But</i>	<i>But</i>	<i>but</i>
Conj. Causa/Efeito	<i>So</i>	0	<i>Because</i>
Total das Conjunções	3	2	5

Neste estágio Intermediário, não se observa o uso das conjunções da categoria Temporal. Em relação à categoria das Aditivas, permaneceu o uso das mesmas conjunções utilizadas nas produções escritas do nível Iniciante, ou seja, - *and*. Nesta categoria, ocorreu o surgimento da conjunção aditiva - *for example*, provavelmente pela conjunção correspondente na língua portuguesa "por exemplo". No caso da categoria das Adversativas, também não foi utilizada nenhuma outra conjunção além da conjunção *but*, que ocorreu também no nível Iniciante. A novidade surgiu na categoria das conjunções de Causa/Efeito, em relação ao nível Iniciante: foram encontradas 02 (duas) conjunções diferentes – *because* e *so*.

Finalmente, o último estágio visitado pelo pesquisador na escola 03 (três) foi o nível Avançado. A turma era composta por 10 (dez) alunos e tinha, na sua maioria, alunos mais adultos em comparação com os estágios anteriores. Neste estágio, a aceitação da participação da pesquisa foi bem maior em relação aos demais estágios e facilitou a coleta de dados. Porém, dentre os 05 (cinco) candidatos que se disponibilizaram para a realização das composições,

apenas 04 (quatro) conseguiram finalizar as composições dissertativo-argumentativas.

É válido salientar que a explanação desta pesquisa no nível Avançado foi feita oralmente, em Inglês, pelo pesquisador.

Na produção escrita do primeiro aluno do nível Avançado, codificado como (A7/3), composta de 93 palavras, foram observadas 04 conjunções, conforme anexo do aluno – A 7/3: *and*, *however*, *because* e *but*, pertencendo, respectivamente, às categorias de conjunções Aditivas Simples, Adversativa Enfática, Causal e Adversativa Simples, conforme a Tabela 6.2.

Na produção escrita do segundo aluno do nível avançado (A 8/3), composta de 77 palavras, foi observada a presença de 02 conjunções, sendo uma conjunção repetida três vezes, conforme anexo do aluno 8/3. Estas foram: *and* (3x) e *for example*. Essas conjunções pertencem às categorias da Aditiva Simples e Aditiva Exemplificadora, respectivamente.

No caso da produção escrita do terceiro aluno do nível avançado (A9/3), composta de 111 palavras, foram identificadas 04 conjunções conforme anexo: *and* (2x); *then*; *because*, pertencentes, respectivamente, às categorias Aditiva Simples, Causal Simples e Causal Enfática.

Na produção escrita do quarto e último aluno do nível Avançado (A10/3) e, como também, do último participante da escola 03, composta de 172 palavras, foram observadas 06 conjunções, sendo 03 repetidas, conforme anexo. As conjunções encontradas foram: *Because* (2x); *But* (2x); *So* (2x); *I mean*; *and* (3x) e *Then*, pertencendo, respectivamente, à categoria Causal Simples, Adversativa Simples, Causal Simples, Aditiva Expositiva, Aditiva Simples e Causal Simples. A tabela 6.2 apresenta um resumo de todas as

conjunções encontradas nas produções escritas dos participantes do nível Avançado.

Tabela – 6.2.: Conjunções dos alunos do nível Avançado da escola 3: A7/3; A8/3; A9/3 e A10/3.

Aluno do Avançado	A7/3	A 8/3	A 9/3	A 10/3
Conj. Temporais	0	0	0	0
Conj. Aditivas	<i>And</i>	<i>and</i> (3x); <i>for example.</i>	<i>And</i> (2x)	<i>and</i> (3x); <i>I mean.</i>
Conj. Adversativas	<i>but; however</i>	0	0	<i>But</i> (2x)
Conj. Causa/Efeito	<i>Because</i>	0	<i>Then; because</i>	<i>Because</i> (2x); <i>so</i> (2x) ; <i>then</i>
Total das conjunções	4	4	4	10

Observa-se, na Tabela 6.2, dos alunos do nível Avançado da escola participante codificada como escola 03, que não houve nenhuma ocorrência das conjunções do tipo Temporais. Entretanto, na categoria das Aditivas, embora houvesse a presença da conjunção Aditiva Simples - *and* – foram utilizadas duas novas conjunções, uma pertencendo à categoria Aditiva exemplificadora – *for example* -, e a outra pertencendo à categoria Aditiva Expositiva – *I mean*. No caso da categoria Adversativa, ocorreu uma outra conjunção – *however* – que até então não tinha surgido nos níveis anteriores. Em relação à categoria da Causal/efeito, houve a ocorrência de uma outra conjunção – *then* que até então não tinha ocorrido nos níveis anteriores.

CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS X OCORRÊNCIA DE CONJUNÇÕES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.

A relação entre as conjunções lecionadas nos livros didáticos do nível Iniciante, e as ocorrências encontradas nas produções escritas dos aprendizes da escola 03 foi a seguinte: na categoria das Temporais, observou-se que das 04 (quatro) conjunções lecionadas (*after that, then, later e finally*), apenas 1 (uma) ocorrência foi identificada *after (that)*. Na categoria das Aditivas, das duas conjunções lecionadas (*and e or*) apenas 1 (uma) foi identificada *and*. Na categoria das Adversativas, a única conjunção lecionada foi a *but*, porém não houve ocorrência desta conjunção. Na categoria de Causa e Efeito, embora as conjunções lecionadas tivessem sido *so e because*, não houve nenhuma ocorrência desta categoria.

Conclui-se que das 09 (nove) conjunções das categorias Temporal, Aditiva, Adversativa e Causa e Efeito enfatizadas pelos livros didáticos dos professores em relação a nível Iniciante da escola 03, foram identificadas apenas 02 (duas) conjunções ***after (that)*** e ***and*** nas produções escritas.

No nível Intermediário da escola 03, na categoria das Temporais, não houve outras novas conjunções, além das lecionadas no nível Iniciante. Neste estágio, não foi identificada nenhuma ocorrência de conjunção da categoria das Temporais. Na categoria das Aditivas, das duas conjunções lecionadas, além das presentes no nível Iniciante *also e as well*, foram identificadas apenas 2 (duas) ocorrências de conjunção *and e for example*. Na categoria das Adversativas, embora 4 (quatro) novas conjunções tivessem sido (*although, though, on the other hand e however*) neste estágio, não houve nenhuma ocorrência destas, apenas a conjunção *but* foi identificada. Na categoria de

Causa e Efeito, não foi lecionada nenhuma conjunção nova, além das do nível Iniciante, porém houve a ocorrência de duas conjunções *so* e *because*.

Conclui-se que das 06 conjunções enfatizadas das categorias Temporal, Aditiva, Adversativa e Causa e Efeito no nível Intermediário, foram identificadas apenas as conjunções lecionadas no nível Iniciante, com exceção da conjunção ***for example***.

No nível Avançado da escola 03, na categoria das Temporais, não foram enfatizadas novas conjunções no conteúdo dos livros didáticos, e como também, não houve ocorrência de conjunções Temporais nas produções escritas. Na categoria das Aditivas, embora não houvessem novas conjunções lecionadas, houve a ocorrência de uma nova conjunção *I mean*. Na categoria das Adversativas, embora três novas conjunções tivessem sido lecionadas em relação ao nível Intermediário *despite of*, *in spite of* e *even though*, apenas houve a ocorrência das conjunções *but* e *however* (1x). Na categoria de Causa e Efeito, 3 (três) novas conjunções foram lecionadas *because of*, *in order to* e *for example*, porém foram identificadas apenas as conjunções – *so*, *because* e *then*.

Conclui-se que das 06 (seis) novas conjunções lecionadas no nível Avançado na Escola 03, foram identificadas apenas 02 (duas) conjunções novas em relação ao nível Intermediário: ***I mean*** e ***however***.

É válido salientar que, de acordo com os coordenadores das três escolas participantes desta pesquisa, esta foi a primeira vez que estas escolas fizeram parte de uma pesquisa de mestrado.

Este capítulo apresentou e discutiu a análise dos dados resultantes da comparação entre a tabela de conjunções dos autores Halliday and Hasan com

o conteúdo didático dos livros dos professores voltado ao uso de conjunções (linking words) em produções escritas, e uso destas conjunções em produções escritas de aprendizes de inglês como língua estrangeira de 03 (três) escolas particulares de Inglês do estado de Pernambuco.

CONCLUSÃO

A presente seção apresenta um fechamento desta pesquisa, retomando os pontos principais deste trabalho, apontando limitações, e a necessidade de realização de futuras pesquisas com possíveis aplicações pedagógicas, em relação ao uso das conjunções em uma comunicação escrita por aprendizes de EFL / ILE.

De acordo com o que foi mencionado na Introdução, a prática da comunicação escrita é, em relação ao que se requer dos aprendizes no que diz respeito à coesão, um problema muito comum no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

A metodologia empregada nesta pesquisa consistiu na coleta de um corpus de 27 (vinte e sete) produções escritas dos aprendizes - e de 09 (nove) livros didáticos de professores de EFL das escolas participantes.

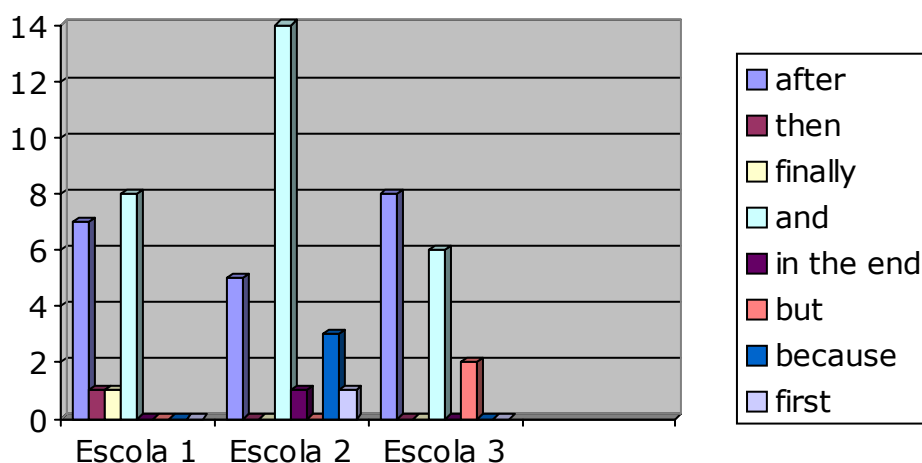
As questões de pesquisa analisadas foram:

- a) Quais são as conjunções mais utilizadas pelos aprendizes de EFL nas produções escritas narrativas no nível iniciante e dissertativo–argumentativas nos níveis intermediário e avançado?
- b) Qual a frequência das conjunções nas produções escritas nos diferentes estágios de aprendizagem: Iniciante; Intermediário e Avançado?
- c) Como os livros didáticos de língua Inglesa enfatizam o papel das conjunções em produções escritas?

Os resultados indicaram que, em relação à primeira pergunta da pesquisa, as conjunções mais utilizadas pelos 09 (nove) participantes da pesquisa das três escolas do nível iniciante, foram: na categoria das

Temporais, das 45 (quarenta e cinco) conjunções encontradas na tabela de *Halliday e Hasan*, apenas 03 (três) conjunções ao longo das produções escritas: *after that* (21x) – *first* (1x) - *in the end* (1x). Na categoria das Aditivas, das 23 sugeridas na tabela de *Halliday and Hasan*, foi identificado apenas 01 (uma) – *and*. Na categoria das Adversativas, das 29 sugeridas na tabela de *Halliday e Hasan*, foi identificada apenas 01 (uma) – *but*. Na categoria das de Causa e Efeito, das 36 conjunções sugeridas por Halliday e Hasan, foi identificada apenas 01 (uma) – *because*, conforme o gráfico 1.

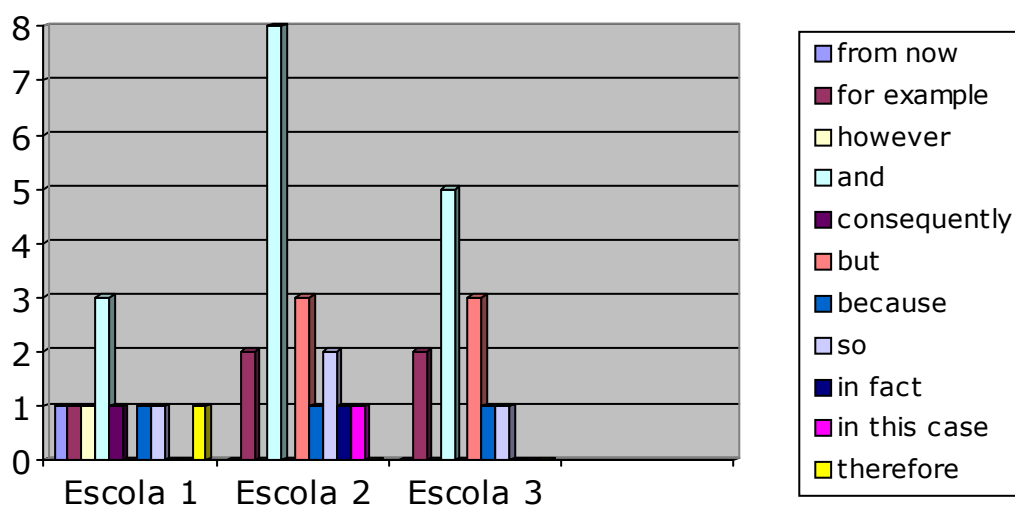
Gráfico 01 – Nível Iniciante (03 Escolas)



No nível intermediário, as conjunções utilizadas pelos 09 (nove) indivíduos participantes foram: na categoria das Temporais, das 45 (quarenta e cinco) sugeridas na tabela de *Halliday e Hasan*, foi identificada apenas 01 (uma) conjunção – *from now*. Na categoria das Aditivas, das 23 sugeridas na tabela dos autores, foram encontradas 02 (duas) conjunções – *and* (16x) - *for example* (4x). Na categoria das Adversativas, das 29 (vinte e nove) sugeridas, foram identificadas 03 (três) conjunções - *but* (6x) – *however* – *in fact* (1x). Na categoria das de Causa e Efeito, das 36 conjunções sugeridas pelos autores

que embasaram esta pesquisa, foram identificadas 10 (dez) conjunções, sendo que 04 (quatro) delas foram a conjunção – *so*- 03 (três) foram a conjunção – *because* – 01 (uma) foi a conjunção – *consequently* – 01 (uma) foi a conjunção – *therefore* e 01 (uma) a conjunção – *in this case*, conforme o gráfico 2.

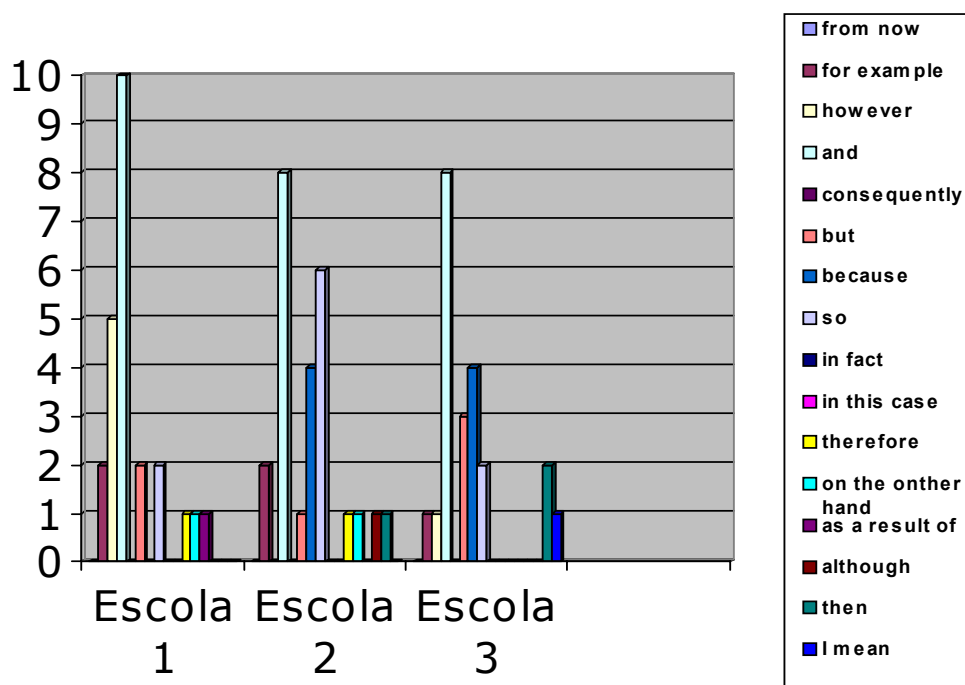
Gráfico 2 – Nível Intermediário (03 Escolas)



Já no nível avançado, as conjunções utilizadas pelos 09 (nove) indivíduos que fizeram parte desta pesquisa foram: na categoria das Temporais, das 45 (quarenta e cinco) sugeridas pelos autores foram identificadas apenas a conjunção – *from now*; na categoria das Aditivas, das 23 (vinte e três) sugeridas pelos os autores que embasaram esta pesquisa, foram encontradas apenas 03 (três) conjunções ao longo das produções: *and* (3x) - *for example* (3x) - *I mean* (1x); na categoria das Adversativas, das 29 (vinte e nove) sugeridas pelos autores, foram identificadas apenas 04 (quatro): *but* (6x) – *however* (6x) – *although* (2x) – *on the other hand* (4x). Na categoria de Causa e Efeito, das 36 sugeridas pelos autores, foram identificadas apenas 05 (cinco)

conjunções: *because* (8x) – *then* (3x) – *so* (10x) – *therefore* (2x) – *as a result* (1x), conforme o gráfico 3.

Gráfico 3 – Nível Avançado (03 Escolas)



Os resultados indicaram que, em relação à segunda pergunta, a frequência de uso das conjunções foram: no nível iniciante, todas as 23 (vinte e três) conjunções encontradas nas produções escritas fazem parte da categoria das Temporais Simples, sendo que 21 (vinte e uma) das utilizadas pelos aprendizes foi a conjunção - *after that* -, ocorrendo, desta forma, um sobreuso da conjunção e um subuso das conjunções – *first* (1x) – *in the end* (1x). Conclui-se que os aprendizes do nível iniciante das três escolas participantes, ficaram limitados ao uso de apenas três conjunções da categoria das Temporais. Na categoria das Aditivas, apenas ao uso da conjunção – *and*. Na categoria das Adversativas, apenas ao uso da conjunção – *but*. E na categoria de Causa e Efeito, apenas ao uso da conjunção – *because*.

Em relação ao nível intermediário, a frequência de uso das conjunções foi: das 38 (trinta e oito) conjunções encontradas nas produções escritas, 01 (uma) foi da categoria das Temporais - from now; 02 (duas) fazem parte da categoria das Aditivas – and (16x) – for example (4x); 03 (três) fazem parte da categoria das Adversativas – but (6x) – however (1x) – in fact (1x); e 10 (dez) fazem parte da categorias de Causa e Efeito - so (4x) – because (3x) – consequently (1x) – therefore (1x) – in this case (1x).

Já no nível avançado, a frequência de uso das conjunções foi: das 48 (quarenta e oito) conjunções encontradas nas produções escritas, 01 (uma) faz parte da categoria das Temporais – after, 03 (três) fazem parte da categoria das Aditivas – and (3x) – for example (3x) – I mean (1x); e 04 (quatro) fazem parte das Adversativas – but (6x) – however (6x) – although (4x) – on the other hand (4x).

Em relação ao resultado referente à resposta da terceira pergunta, todos os livros analisados nos três níveis de aprendizagem enfatizam o uso de conjunções através de exercícios do tipo preencher os espaços em brancos, associar a primeira coluna com uma segunda coluna, ou seja, ligar as partes das frases que estão embaralhadas na segunda coluna, e composições escritas para serem feitas na casa dos alunos (*homework*).

Conclui-se que, das 170 (cento e setenta) ocorrências de conjunções nas composições escritas dos 27 (vinte e sete) alunos participantes desta pesquisa dos estágios Iniciante, Intermediário e Avançado de três escolas de idioma do Estado de Pernambuco, 73 (setenta e três) foi a conjunção – *and*; 16 (dezesesseis) foi à conjunção – *so*; 15 (quinze) foi a conjunção – *because* e 15 (quinze) foi a conjunção – *but*. Desta forma, das 170 conjunções utilizadas

pelos participantes, 119 (cento e dezenove) foram as conjunções *and*; *so* ;*but* e *because* que fazem parte da hipótese desta pesquisa. Sendo assim, 70% das ocorrências de conjunções nos três níveis de aprendizagem, ou seja, Iniciante, Intermediário e Avançado pelos aprendizes Brasileiros de inglês como língua estrangeira de três escolas de idiomas do Estado de Pernambuco estão representadas pelo uso das conjunções: ***and – so - because e but.***

Espera-se que, com os resultados obtidos com esta pesquisa, que este trabalho sirva de subsídio para a realização de futuros trabalhos voltados à análise dos conectivos (*linking words*) em textos escritos por alunos de EFL, e que venham surgir com o intuito de desenvolver uma prática e um uso mais variado dos conectivos em textos escritos.

Existe um mito no Brasil que os alunos de EFL não conseguem, na sua maioria, adquirir fluência na comunicação escrita e oral no uso da língua inglesa. Além disso, é dito com frequência que os alunos só adquirem fluência em uma LE quando os aprendizes possuem experiências internacionais, ou seja, aprendem o idioma onde ele é falado como língua nativa.

Fluência em uma língua estrangeira de acordo com Marcushi (1983), é a capacidade do aprendiz de expressar-se, passando, de um assunto para um outro com naturalidade ao longo das suas produções escritas ou orais. Sendo assim, o papel dos conectivos nas produções escritas adquire funções extrema importância no que diz respeito à passagem de um assunto para outro nas práticas escritas dos aprendizes de EFL / ILE.

Como professor de inglês há mais de dez anos, acredito que um dos problemas que, provavelmente, pode limitar a fluência escrita ou oral dos alunos é a ausência de maior atenção aos papéis dos conectivos

intrasentenciais e intersentenciais nas atividades de produções escritas praticados em sala de aula e nas atividades propostas nos livros didáticos de EFL

Com este trabalho espero ter contribuído para chamar a atenção de outros professores de inglês como língua estrangeira, para a importância do fator textual coesão, do qual faz parte o uso adequado das conjunções, nas produções escritas dos aprendizes de ILE.

Levando em conta a escassez de trabalhos sobre coesão na escrita de aprendizes de ILE, sugiro que futuras investigações abordem os aspectos coesivos referenciais que não contemplamos na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editorias jornalísticas*. Recife: Editora UFPE, 1996.

BEAUGRANDE, R. A. & Dressler, W. U. *Introduction to text linguistics*. University of Florida/Vienna: Longman, 1981.

BIBER, D. [et al]. *Corpus linguistics: investigating language, structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CASTRO S, R. *Dinâmicas de ensino de A a Z*. São Paulo: SBS, 2001.

CHENG, R. *Logical connectors, grounding and cognition*. *Language sciences*, v.13,n.3/4,p.433-445,1991.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Holanda, 1957.

COOG, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

DIJK,VAN T. *Models for text grammar*. Reidel, Dordrecht, 1973.

_____. *Text and context: explorations in semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman,1997.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

FAYOL, M. & MOUCHON, S. *Production and comprehension of connectives in written modality. A study of written French*. In: C. Pontecorvo (org.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp.193-204). Philadelphia: Jonh Benjamins,1997.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. & FÁVERO, L. L. *Linguística textual*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MARCUSHI, L. A. *Linguística de texto: como é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MIRA M., MARIA H. et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina. 1983.

PARROT, M. *Grammar for english language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SPINILLO A. G. (org.) *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: UFPE 1996.

_____; CARVALHO, G. & AVELAR, T. *Aquisição da linguagem – teoria e pesquisa*. Recife: UFPE, 2002.

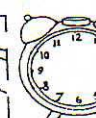
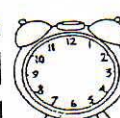
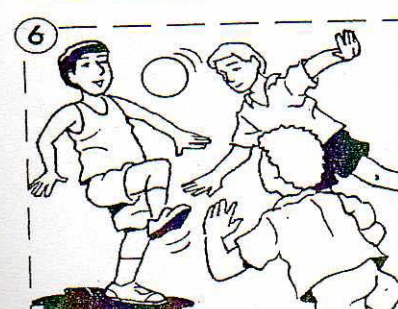
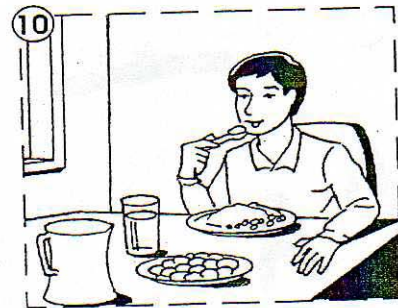
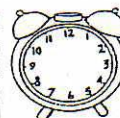
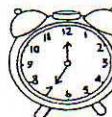
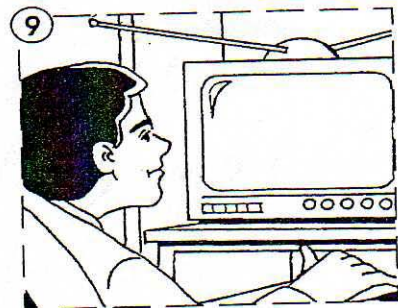
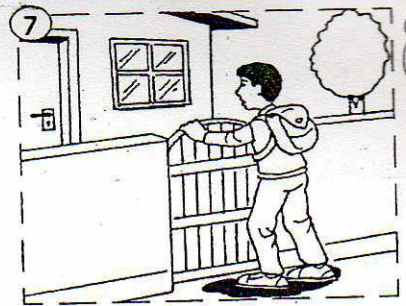
SWAN, M. *Practical english usage*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

QUIRK, R. e GREENBAUM, S. *A University Grammar of English*. London: Longman, 1973.

Biber, D. et al . *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999

R. Mackay, J Mountford – Mackey, et al (eds.) *English for Special Purpose*, London: Longman, 1987.

ANEXOS



Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

I am getting up at 6:00 am and
I am going to the school. There I
listen to my teacher and I do my
work. Then I go at home and I have
my lunch at 01:00 pm. When my
friends arrive I play football.
At night I am watching TV,
having dinner, finally I am
going to bed.

A 1/1

Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

MR. CLIMPTON WAKE UP VERY EARLY. HE WAKE UP AT SIX AM.

AFTER A BREAKFAST HE GOES TO THE SCHOOL. HE HAS MANY CLASSES DURING ALL MORNING WITH DIFFERENT TEACHERS. HE LUNCH AT THE CAFE/TERIA OF SCHOOL. HE PLAY A LITTLE WITH HIS FRIENDS.

AFTER A LONG TIME IN SCHOOL, HE RETURNS HOME AT FIVE P.M. HE SHOULD DO HIS HOME WORK

BEFORE WATCHING TV. AFTER THE DINNER HE BRUSH HIS TOOTH AND GO TO THE BED.

A 2/11

Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

Every day Mr. Climpton go to break fast late, after he go to the College. It's 12 o'clock he go to the lunch and lunch, after he play a soccer. It's 17 o'clock Mr. Climpton go to his house for study and take the homework. It's 20 o'clock he watching TV and 8 o'clock he dinner and 11 o'clock he go to sleep.

A 31

A 4

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Using strange words in our communication is a consequence of the development of the society. Nowadays we can know their cultures very easily (e.g. the Internet for example) and the consequence of this fact is the mix of the people's characteristics (language habits, likes, dislikes).

The language changes are the most evident consequence of the process of "mixing cultures". Consequently, in the field we should be more careful with it. It is not necessary to forbid the use of strange words in a language, however it is important that we try to adapt ourselves that it is possible in order to save our identity.

A 412

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

BRAZILIAN PORTUGUESE GOT A ILLNESS NAMED "LOAN WORDS", THESE "DIFFERENT" WORDS FROM FOREIGN LANGUAGES, AND SOMETIMES SEEN AS "COOL" WORDS (FOR SOME PEOPLE) ARE DEFACTO OUR LANGUAGE IN A WAY THAT IN THE FUTURE WE WOULDN'T KNOW WHICH LANGUAGE WE WILL BE TALKING.

STUDIES SHOWS THAT A HUNDRED YEARS FROM NOW, THE ENTIRE LATIN AMERICA WILL BE TALKING A MIX OF PORTUGUESE/SPANISH/ENGLISH, TO AVOID SUCH CHAOS ON LANGUAGES THE GOVERNMENT SHOULD TAKE ACTIONS LIKE BLOCK THE ADOPTION OF FOREIGN WORDS, TRANSLATING THEM FOR THE NATIVE LANGUAGE LIKE OTHER COUNTRIES DID.

A 5/12

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

In the Brazil there is the use the English words for many people. I think that this words wouldn't be used because the people can give confusion.

Therefore the Brazilian population need to meet the Portuguese language the best and the part of we see stranger words from all places is bad.

So I believe that the government Brazil should give a law where the English words and other stranger words can't use in the places, malls, hospital, pubs.

As the people that wanted to speak English should study in the language English course.

ABU

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

The language is a crucial component to maintain the culture of a society. How different or original it is between ~~the~~ others, and consequently that they interacting in some way, can act like a protection against big interrelations and mixes. Contributing to associate the languages identities and the culture that it sustains.

On the other hand, interrelations can be really necessary especially in a world wide society, in order to include ideas and concepts that, however didn't have been created by us, interrelates in our lives. Internet for example, were the Brazilian people able to think about this even before it was invented? Or were we simply pushed to adapt ourselves on a completely new reality?

Adopt foreign words is a fast way of absorbing change. Without this adaptability capacity, the language would be blocked, isolating people or even making less their activities.

A 712

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Globalization is around us. And with it the immersion of loan words is being intensified. How the use of this words is not an abnormal thing and not even new.

The use of loan words is a natural process has been observed all over the History. It's normal to be influenced by the language of the most powerful countries. It happened with the Ancient Greek, Rome, France, England, nowadays with the U.S.A. and the projection to the future come true ~~we~~ we will be using chinese words everywhere.

The loan words are also important in order to ~~renew~~ the current languages, it makes the process creation of new words easier, in order to follow the technologies.

However, ~~therefore~~ this resource must be used so that, it won't result on the ~~extinction~~ extinction of languages.

Therefore, the use of loan words is a natural process that can't be stopped, but it must be regulated that, it's gonna be a useful resource to the ~~world~~ world.

A3

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Regarding the use of foreign words in our society nowadays, I should say that it ~~has~~ become as result of our "colonized minds".
Ever since our country was discovered, it is a very common sense that everything which comes from other places would be much better than our native ~~and~~ typical things.

After the second world war, when the allied group composed mainly by english-speaking countries like U.S.A., Canada ~~and~~ England have won, the currently use of Shakespeare's language turned out to spread around the world.

As a result, french which first was considered the main language, slowly had become neglected and replaced.

As a globalized world, when space and time had grown shorter, it is almost impossible to communicate without using foreign words.

A917

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Using loan words: is that good or not? Nowadays many people use foreign words in their lives although they don't know what is the meaning. Words like budget, bunch, coffee break, download, sale, etc are very common. thus, in some way, it becomes normal in our lives, or even create new expressions like "deletar" and others.

The good part of it is the exposition to a foreign language, but how much does it costs? Are people leaving behind their original language and creating another one, a third one? Where will be the classic portuguese language if this invasion goes on?

A 10/12

Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

In California, lives some boy called Climpton. I'll speak a little bit about his day. Climpton wakes up at six o'clock, and doesn't have breakfast because he doesn't like. After he goes for school and see his friends. At one o'clock they have lunch in the school, and after all boys and girls play soccer. At five he comes back for his house. At six he takes his exercises and at seven he watches TV. At nine his mother has his dinner, and he goes to sleep at ten because he needs to relax to be strong and tomorrow he has a long day again.

ALL

Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

Hello, let's talk about Mr. Climpton's ^{day} ~~life~~.
First, he's generally wake-up at 6 o'clock.
He hadn't a time for eat because he had a class at 7:30 and he's walk at the school. When Climpton is arrive at home he had a lunch and after he's going to Paul's house for play soccer.
at about 3:00 he is study geography and when he's busy, ~~he~~ see a movie at the tv.

In the end of Mr. Climpton's ~~life~~ day he has ~~have~~ a dinner and after, to ~~sleep~~ sleep for a ~~new~~ new day.

A212

Tema:

"The daily activities of Mr. Climpton": According to the following pictures".

Mr Climpton or Clim, wake up at six o'clock, he don't drink coffee and go for the school wait alone.

Clim have class and go eat. after, at three hours, he play a soccer with his friends, at five, he come back for your house. and study, at seven o'clock he watch TV and after eat again.

Clim, at eleven o'clock, sleep for starts your day at six of morning, again.

A 3/2

• Our society is including foreign words in our vocabulary so this would be something like "be like them".

• But these words in our vocabulary bring lots of damage to our country. One of them is that our country is being dependent of the richest countries. Another thing is that, with words new cultures are dominating our country. So, these words are a threat to the society.

• But Brazil is so dominated for these words, that they are part of our day-by-day. So, there's no way to take them out of our vocabulary.

Douglas Pereira

A4

The use of foreign words has been increasing much during the past few years, not only in ~~the~~ but in all countries throughout the world. This habit is a threat to the country's native language, due to the substitution of some words for others that do not belong to our language.

Most people who start using these foreign words up turning this into a frequent habit, they may even forget about using our own words. For example: "down" which took place of the word "Baixar". You don't see people using "Baixar" often, this may result in the complete loss of a number of specific terms, devaluing our own language by the reduction of terms and words used by the population nowadays.

The use of foreign words may even make the understanding of a conversation harder, depending on the people participating of it. If a very poor person who hasn't the slightest idea speaking english talk to someone who speaks it fluently and makes frequent use of foreign words, they may not understand each other very well.

The use of foreign words pose a threat to our native language. ~~It~~ It may difficult the understanding of people in the country and reduce the number of words that a language have.

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Today, a lot of people talk about the use of foreign words in Portuguese language, if there is or not advantages and disadvantages. In fact, just these disadvantages, because these words in English that are spoken by the people in Brazil, just represent that the American culture is coming, each more time, in Brazilian culture.

The people spoke them like it was normal, and most of like to speak think that it is more beautiful and cool than the means of it, for example: Most people in Brazil prefer spoke "hair" than "hori feliz". The worst of to know that is to know that this happened, but noone do anything for it finish, like in another country, Portugal, for example.

The government and some institutes must act for finish this habit, they must inform the population about how dangerous this habit can be for the Portuguese language and its culture. We based our acts, in this case, on the other country that are trying to combat it and save our culture, like they.

A6/2

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Languages are always changing. When men started moving around the world, they also started to use each other methods to communicate. Even with their own language, a group of people couldn't just be isolated and have only one kind of speech.

The portuguese language, born from latin, was influenced by many other languages in the past. So that, nowadays our language isn't the same since it was born, but a hybrid way of speaking.

So, loan words can only bring advantages to a population, because they enhance the ways of saying what people think.

A 712

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Using loan words it's a matter of culture. Brazilia are being very influenced by English culture, specially americ one's. ~~So~~ ^{that} some of them use to say some english expressions and it isn't something bad to our society.

In part it's for us to ~~use~~ know and use some ~~loan~~ foreign words. According to Adorno and Horkheimer that situation is called "social hybridism" and it's a consequence of ~~the~~ communication's evolution. He even indicates that our soc is changing common habits.

As was already mentioned, it happens a mixture of cultures. On the other hand, this can be something bad, because, in the next future, we may only care about foreign culture and forget a little bit ours. So it's important to ~~be~~ have the correct balance in our society.

Therefore the use of loan expressions has advantages and disadvantages, although in general it's just a matter of borrowing words and changing culture.

A312

Foreigner Influence

705 W.

Since our deputy Aldo Rebelo sent a project of law to the Chamber, the discussion about foreigner words in the Brazilian language came back afloat. On the other hand, this subject is not new once Brazil has been under a strong influence of foreignisms, for decades already.

Along with ABL (Brazilian Academy of Letters), the linguistic researchers agree that the Portuguese language is a new one. Take the case of France, where new words from other tongues are translated or adapted. This happens because the French is a mature language. Also because of the political situation of the country and the prestige given by people to the culture and national values.

Still in French, it was school's first choice for children learning twenty or thirty years ago in Brazil. Nowadays, this happens in a larger extension with the English. We can notice people using a lot of words that have a correspondent in Portuguese, for example, outdoor, on sale, drive thru, home theater, web, home, e-mail, and others.

As we saw, our tongue suffers many interference of some others. That is not all bad. Even so we can not be hypocrite and deny the need of a limit. Only then we'll be conservating our language's memory.

Mr. Pimptom wakes up at six o'clock and He doesn't eat. He goes to school at quarter past seven. He stays in the school till twelve o'clock. At half past one He has a lunch after that He goes to play soccer at five o'clock. He tracks at home and do the exercise for two hours after that at seven o'clock He watches TV and at nine o'clock He has a dinner and He doesn't clean his teeth. At eleven o'clock He goes to sleep.

A 1/3

He wakes up at 6 o'clock and he doesn't have breakfast. ~~After that~~, he goes to school at quarter past seven. He studies from 7:30 to ~~8~~ pm. ~~After that~~, he has a lunch at 1.30 pm.

After that, he plays football with his friends. He goes to home at 5 o'clock. He ~~studies from~~ ~~5:30~~ to does his homework from 5.30 to 6 o'clock. After that, he watches TV. He has a dinner and ~~he cleans the~~ he doesn't clean ~~the~~ ~~at~~ ~~the~~ his teeth.

He goes to bed at 11 o'clock but he doesn't sleep.

A2/3

75 words

Mr. Olmpton wakes up at 6am o'clock, he doesn't has a breakfast. He goes to school at quarter past seven, after that he goes your class.

He has a lunch at half past one, after that he goes play soccer with his friends. He comes to home at 5pm o'clock, after that he studies.

Mr. Olmpton have a dinner and watch TV at 7pm o'clock, but doesn't clean his teeth. after that he goes sleep.

A 3/3

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

I think that using foreign words nowadays is a way of increasing the language of a country. It's impossible in globalized world that we are not to be influenced by other cultures and other people. When we use the internet to search any kind of information or to communicate with other people, we usually have to know foreign words and we usually keep in touch with other languages that gradually may be mixed with the word of the national language. Then, it's completely normal to any nation nowadays having foreign words and nobody can stop this process because our country is to ~~(make)~~ do relations with each other country.

A413

Tema:

ameaça

como de empréstimo

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

I think it is a consequence of the globalization.

Nowadays, the most part of the countries have this kind of influences. It is a way of changing foreign culture and I think it isn't a threat to our language.

The only kind of disadvantage is the terrible accent, but we can understand it.

A5/3

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

It's a great contribution for our language. There's words that we can not translate, so is more easy say them in their own language.

In a so globalized world all cultures influence and are influenced. The loan words aren't a threat to the language is just a way to become the things more practicaly.

Nowadays the loan words are necessary, not just in computer's vocabularies, but also in common expressions. This words is a way to link us in other cultures.

16/3

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

When we considered our country's origin is already a loan word because the beginning was a mix of african, indians and portuguesen in are, kind of life and main the language. Nowadays we using words we aren't seeing that origin is diferent. For example: abajour, buquet jú, beferraba ... The begin of globalization accelerated the arrived of another but words americans using in nets: delete ... Some words was "portuguesadas" to adapt with the people. The words need more for tecnologic, it's normal, if it wasn't we still speak latin.

A 7/3

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Our grammar is divided. People speak without knowing what ~~they~~ ^{are} speaking. These loan words end up with our language and change everything. It influences us to speak wrong sometimes. Unfortunately, today we use that for everything! For example, at the internet, we must know some expressions like software, hardware, downloads, site ... unless we won't get use the internet.

In my opinion, we have to learn and value our grammar and try to forget this foreign words.

A813

Tema:

"Loan words: a threat to the language or just a matter of borrowing words? Give your opinion about the advantages and/or disadvantages of using foreign words in our society".

Well, it depends on the point of view. For the world is interesting to borrow words from other languages because it connects people all around the planet (that's what I call globalização). But if you think about the influence (ok, it's a threat) of loan words on our language (I'm talking about Portuguese), yes, it's really threatening.

The greatest mark of a country is its language, so at the moment people start borrowing words from other languages, the original one ^{is} changes, I mean, it loses a little value, and it's not very good because language is what unites a nation most. Most of nationalist people agree with me, but unfortunately it's not making difference to the use of loan words which is increasing a lot.

So the use of loan words ~~is~~ should be limited to few subjects, like computer stuff (it's too common, so then we can do nothing about it). People should avoid it and value their own language, which will never change and will always connect them to their equals.

A 9/13